



**FUNDAMENTACIÓN  
PROGRAMAS DE ESTUDIO  
3° Y 4° MEDIO  
PLAN DE FORMACIÓN COMÚN Y  
PLAN DE FORMACIÓN DIFERENCIADA  
HUMANISTA-CIENTÍFICO**

**VOLUMEN 1: FUNDAMENTOS**

**Presentado a evaluación del Consejo Nacional de Educación**

**Unidad de Currículum y Evaluación**

**19 de julio de 2019**



# ÍNDICE

## Índice Temático

ÍNDICE.....	3
Índice Temático.....	3
Índice de Tablas.....	6
Índice de Figuras .....	8
PRESENTACIÓN.....	9
I. ANTECEDENTES .....	10
1. Marco Normativo .....	10
2. Articulación con las Bases Curriculares para 3° y 4° medio .....	10
3. Articulación con otros programas de estudio .....	11
4. Articulación con el Plan de Estudios .....	12
5. Criterios de evaluación del CNED.....	13
II. DEFINICIÓN Y PERTINENCIA DEL PROGRAMA DE ESTUDIO .....	16
1. Qué es y para qué.....	16
2. El programa como una sugerencia didáctica .....	17
3. La flexibilidad en el uso de programas.....	19
4. Evidencia Internacional .....	21
III. UN PROGRAMA QUE DESARROLLA LA COMPRENSIÓN .....	23
1. Enfoques y modelos pedagógicos utilizados.....	23
2. Importancia de la evaluación formativa .....	29
3. Estructura y componentes de los Programas de Estudio.....	30
IV. INCORPORACIÓN DE ELEMENTOS TRANSVERSALES DE LAS BASES CURRICULARES EN LOS PROGRAMAS .....	48
1. Objetivos de Aprendizaje .....	48
2. Habilidades y Actitudes para el Siglo XXI .....	48
3. Ciudadanía Digital .....	49
	3

4. Aprendizaje Basado en Proyecto y Resolución de Problemas .....	50
V. INTERDISCIPLINARIEDAD Y APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS.....	51
1. La interdisciplinariedad como foco de los Programas de Estudio .....	51
2. El Aprendizaje Basado en Proyectos .....	53
3. Implementación del modelo STEM en Matemática y Ciencias.....	56
VI. PROCESO DE ELABORACIÓN DE LOS PROGRAMAS.....	58
1. Definición de matriz para estructurar la propuesta de programas .....	58
5. Organización de Objetivos de Aprendizaje y Elaboración de Indicadores de Evaluación.....	58
2. Elaboración de las Grandes Ideas y las Preguntas Esenciales.....	58
3. Definición de conocimientos, habilidades, actitudes y conexiones.....	59
4. Diseño de Evaluaciones finales .....	59
6. Elaboración de actividades.....	60
7. Revisión y ajustes por parte de un equipo de especialistas en educación técnico-profesional	60
8. Consulta y validación.....	61
7. Consolidación de la propuesta .....	61
VII. PROCESO DE CONSULTA Y VALIDACIÓN DE LOS PROGRAMAS.....	62
1. Ciclo de grupos focales con profesores de 3° y 4° Medio en la UCE.....	62
VIII. PLAN DE IMPLEMENTACIÓN NUEVAS BASES CURRICULARES y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE 3° y 4° MEDIO .....	168
1. Estimación costos incrementales en horas docentes de implementar las nuevas Bases Curriculares .....	169
2. Enfoque de redes .....	170
3. Etapas de la implementación: Iniciación, instalación e institucionalización.....	171
4. Flexibilidad y gradualidad de Implementación Nuevas Bases Curriculares .....	173
5. Etapas de la Implementación .....	180
6. Presupuesto e impacto esperado .....	189
BIBLIOGRAFÍA.....	192



## Índice de Tablas

Tabla 1. Plan de Estudios 3° y 4° Medio.....	13
Tabla 2. Criterios de evaluación de Programas de Estudio CNED y su cumplimiento .....	14
Tabla 3. Tipos de OA según asignatura .....	33
Tabla 4. Número de docentes participantes por asignatura.....	63
Tabla 5. Número de docentes participantes por dependencia administrativa .....	63
Tabla 6. Número de docentes participantes por Diferenciación .....	63
Tabla 7. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio, acerca de la estructura general de los programas y unidades. ....	65
Tabla 8. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio, acerca de la estructura general de los talleres de Orientación .....	78
Tabla 9. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Común, Artes Visuales.....	82
Tabla 10. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Común, Música.....	85
Tabla 11. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Diferenciado, Artes Visuales, Audiovisuales y Multimediales.....	87
Tabla 12. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Diferenciado, Creación y Composición Musical. ....	89
Tabla 13. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Diferenciado, Diseño y Arquitectura. ....	91
Tabla 14. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Diferenciado, Interpretación y Creación en Danza. ....	93
Tabla 15. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Diferenciado, Interpretación y Creación en Teatro.....	95
Tabla 16. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Diferenciado, Interpretación Musical.....	97
Tabla 17. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Común, Ciencias para la Ciudadanía. ....	99
Tabla 18. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Diferenciado, Química.....	104
Tabla 19. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Diferenciado, Física.....	106
Tabla 20. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Diferenciado, Biología de los Ecosistemas. ....	107
Tabla 21. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Diferenciado, Ciencias de la Salud.....	109
Tabla 22. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Diferenciado, Biología celular y molecular.....	111
Tabla 23. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Común, Educación Física 3° y 4° Medio.....	112
Tabla 24. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Diferenciado, Promoción de Estilos de Vida Activos y Saludables.....	114
Tabla 25. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Diferenciado, Ciencias del Ejercicio Físico.....	115

Tabla 26. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Diferenciado, Expresión Corporal y Danza. ....	116
Tabla 27. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Común, Filosofía. ....	117
Tabla 28. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Diferenciado, Estética. ....	120
Tabla 29. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Diferenciado, Filosofía Política. ....	121
Tabla 30. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Diferenciado, Seminario de Filosofía. ....	123
Tabla 31. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Común, Educación Ciudadana. ....	125
Tabla 32. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Común, Historia, Geografía y Ciencias Sociales. ....	128
Tabla 33. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Diferenciado, Comprensión Histórica del Presente. ....	132
Tabla 34. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Diferenciado, Geografía, territorios y desafíos socioambientales. ....	134
Tabla 35. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Diferenciado, Economía y Sociedad. ....	136
Tabla 36. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Común, Inglés. ....	138
Tabla 37. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Común, Lengua y Literatura. ....	141
Tabla 38. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Diferenciado, Taller de Literatura. ....	144
Tabla 39. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Diferenciado, Lectura y Escritura Especializada. ....	145
Tabla 40. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Diferenciado, Participación y Argumentación en Democracia. ....	147
Tabla 41. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Común, Matemática. ....	149
Tabla 42. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Diferenciado, Límites y Derivadas. ....	153
Tabla 43. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Diferenciado, Probabilidades y Estadística Descriptiva e Inferencial. ....	155
Tabla 44. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Diferenciado, Pensamiento Computacional y Programación. ....	157
Tabla 45. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Diferenciado, Geometría 3D. ....	159
Tabla 46. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio, cerca de la composición del Taller de Orientación, de acuerdo con los Orientadores. ....	161
Tabla 47. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio, cerca de la composición del Taller de Orientación, de acuerdo con los Profesores. ....	163

## Índice de Figuras

Figura 1. Programa de estudios como Propuesta de Implementación de las Bases Curriculares ....	16
Figura 2. Actividades y evaluaciones en función de la Construcción del Conocimiento. ....	25
Figura 3. Estructura del Modelo de Enseñanza para la Comprensión .....	27
Figura 4. Estructura de la Unidad.....	31
Figura 5. Presentación del Título de una Unidad, Matemática, 4° Medio .....	32
Figura 6. Presentación Objetivos de Aprendizaje de Conocimiento, Ciencias para la Ciudadanía: Módulo Bienestar y Salud .....	33
Figura 7. Presentación Objetivos de Aprendizaje de Habilidades, Ciencias para la Ciudadanía, Módulo Bienestar y Salud.....	33
Figura 8. Presentación Objetivos de Aprendizaje de habilidades disciplinares, Educación Física y Salud 1.....	34
Figura 9. Presentación Gran Idea, Educación Física y Salud 1.....	35
Figura 10. Presentación Gran Idea, Matemática 3° Medio.....	35
Figura 11. Presentación Preguntas Esenciales, Educación Ciudadana, 3° Medio.....	36
Figura 12. Presentación de los Indicadores de Evaluación en relación a los Objetivos de Aprendizaje, Matemática, 3° Medio. ....	37
Figura 13. Presentación de Habilidades, Matemática, 3° Medio.....	38
Figura 14. Presentación de Conocimientos, Matemática, 3° Medio.....	39
Figura 15. Presentación de Actitudes, Matemática, 3° Medio .....	40
Figura 16. Presentación de Conexiones en las Unidades, Ciencias para la Ciudadanía .....	42
Figura 17. Estructura de las Actividades .....	45
Figura 18: Ejemplo de evaluación final .....	47
Figura 19. Presentación Proyecto .....	56
Figura 20. Dimensión Vertical de la red. ....	171
Figura 21. Dimensión Horizontal de la red.....	171
Figura 22. Etapas de instalación.....	172



## PRESENTACIÓN

A continuación, se presenta la fundamentación que acompaña la presentación de los Programas de Estudio del Plan de Formación General y Plan Diferenciado Humanista-Científico para 3° y 4° medio, para aprobación del Consejo Nacional de Educación (CNED). Estos programas de estudio son complementarios a las Bases Curriculares aprobadas en mayo de 2019 por el Consejo y se presentan como una propuesta didáctica para facilitar el desarrollo de estas Bases Curriculares en el aula.

La fundamentación se divide en dos volúmenes. En el primero se incluyen los fundamentos de la propuesta y en el segundo, los anexos que complementan a dichos fundamentos. El volumen 1 se organiza en siete partes. La primera, explica los antecedentes considerados para la elaboración de estos programas, especialmente aquellos que se desprenden del marco normativo vigente y de las resoluciones del CNED. La segunda parte presenta una definición de este instrumento curricular, haciendo énfasis en que es una sugerencia didáctica, cuyo carácter es flexible. En la tercera parte se analiza la propuesta didáctica de estos programas, desarrollando los principales aspectos conceptuales y didácticos considerados en su elaboración a partir de los cuales se aborda el desarrollo de la comprensión. Se detallan los componentes que estructuran cada unidad de aprendizaje. En la cuarta parte se da cuenta de la incorporación y cobertura de elementos transversales de las Bases Curriculares en los programas de estudio, como los Objetivos de Aprendizaje, Habilidades y Actitudes para el siglo XXI y el enfoque de Ciudadanía Digital. En la quinta parte se profundiza en la interdisciplinariedad, como uno de los aspectos que se relevan en esta propuesta y que se implementa por medio del Aprendizaje Basado en Proyectos. La sexta sección sintetiza las etapas del proceso de elaboración de programas, que se profundiza en la séptima parte que detalla el proceso consultivo que siguió a dicha elaboración. En la última parte se especifica el Plan de Implementación en articulación con las Bases Curriculares. Por último, se incluye, además, una bibliografía con los principales referentes utilizados. En el segundo volumen se incorporan los anexos con la información detallada de los puntos desarrollados en las secciones IV, V y VII de estos fundamentos.

## I. ANTECEDENTES

### 1. Marco Normativo

La Ley N°20.370, conocida como Ley General de Educación (LGE) define los instrumentos curriculares para los diferentes niveles de la educación escolar. Estos instrumentos son las Bases Curriculares, Planes y Programas de Estudio. Estos últimos, de acuerdo con el artículo 31 “deberán, si cumplen con las bases curriculares, ser aprobados por el Consejo Nacional de Educación, de acuerdo al procedimiento establecido en el artículo 53”. Asimismo, el artículo 2 bis a) de la Ley N°18.956, que reestructura el Ministerio de Educación, que fue modificado por la Ley N°20.529, que crea el sistema nacional de aseguramiento de la calidad, señala que una de las facultades del Ministerio de Educación, “elaborar las bases curriculares y los planes y programas de estudio para la aprobación del Consejo Nacional de Educación”.

Por otro lado, en su artículo 31, la LGE estipula que, para los establecimientos adscritos al régimen de jornada escolar completa, “los planes y programas de estudios para los niveles de educación básica y media que elabore el Ministerio de Educación deberán asegurar, a lo menos, una proporción equivalente al 15% de tiempo de trabajo escolar de libre disposición.”

Los programas de estudio elaborados por el Ministerio de Educación y aprobados por CNED tienen un carácter obligatorio para aquellos establecimientos que no cuenten con programas propios (art. 31, LGE). En ese sentido, los establecimientos educacionales “tendrán libertad para desarrollar los planes y programas propios de estudio que consideren adecuados para el cumplimiento de los objetivos generales definidos en las bases curriculares y de los complementarios que cada uno de ellos fije.”

Esta propuesta, corresponde a la presentación de los Programas de Estudio para 3° y 4° medio, tanto para la formación general, como para la formación diferenciada humanístico-científica. En consecuencia y de acuerdo con lo establecido en nuestra legislación vigente, se presentan a evaluación del Consejo Nacional de Educación para su aprobación.

### 2. Articulación con las Bases Curriculares para 3° y 4° medio

Estos programas de estudio se articulan con las Bases Curriculares para 3° y 4° medio, tanto para la formación general común, como para la formación diferenciada humanístico-científica, cuya aprobación final por parte del CNED se realizó el pasado 15 de mayo de 2019 mediante el Acuerdo 56/2019.

Las Bases Curriculares para 3° y 4° medio corresponden a la última etapa de reforma curricular, iniciada en 2012, con la entrada en vigencia de las Bases Curriculares para la Educación Básica (1° a 6° básico). Esta reforma curricular fue mandatada por la LGE, que estableció que las Bases Curriculares debían contener Objetivos de Aprendizaje que integran los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desarrollar los Objetivos Generales definidos para cada nivel de la educación.

Los programas de estudio que se presentan para aprobación del CNED ofrecen una sugerencia didáctica para desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes contenidos en los Objetivos de Aprendizaje de las distintas asignaturas. Proponen una organización temporal de dichos objetivos en unidades de aprendizaje, una matriz de conceptos y contenidos fundamentales, además de

sugerencias para la evaluación formativa y sumativa, y ejemplos de experiencias de proyectos que se pueden trabajar en el aula.

Estos programas abordan todos los Objetivos de Aprendizaje definidos en las Bases Curriculares. El currículum de 1° básico a 2° medio considera objetivos de dos naturalezas; por un lado, objetivos cuya naturaleza se encuentra en el conocimiento y la comprensión del contenido disciplinar y, por otro, objetivos centrados en el aprendizaje de habilidades. Ambos objetivos se entrelazan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las Bases Curriculares mantienen esta misma formulación para 3° y 4° Medio. Esta distinción se da en aquellas asignaturas con un núcleo sólido de conocimientos y que presentan ambos tipos de objetivos que se entrelazan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Matemáticas, Ciencias y Filosofía a partir de 3° medio). En las otras asignaturas, los Objetivos de Aprendizaje se enfocan en las habilidades disciplinares, pero, a su vez, integran en el mismo objetivo un contenido que puede ser transversal a la disciplina.

Por otro lado, por medio de la incorporación de algunos componentes a la estructura de las unidades (grandes ideas, preguntas esenciales, conexiones, entre otros), así como de las actividades de evaluación formativa y sumativa, se abordan también los propósitos formativos y enfoques de las asignaturas.

La incorporación de actividades de proyectos y de resolución de problemas se hace cargo también, por un lado, de la necesidad de potenciar la interdisciplinariedad, que constituye una definición fundamental de las nuevas Bases Curriculares, y, por otro, incentivar a los docentes a innovar en las metodologías de enseñanza-aprendizaje. Todas las asignaturas incorporan orientaciones para implementar estas metodologías en los enfoques de cada una, presentes en las Bases Curriculares.

### 3. Articulación con otros programas de estudio

Si bien los programas para 3° y 4° medio presentados a CNED contienen innovaciones importantes con respecto a niveles anteriores, estos continúan teniendo los mismos propósitos que todos los programas, y han sido elaborados como una continuidad de los programas vigentes hasta 2° medio. Esto es: se trata de propuestas didácticas que tienen el objetivo de orientar a los docentes en la implementación de las Bases Curriculares.

En esta propuesta se incorporan innovaciones didácticas, pero se conservan varios de los componentes de los programas de estudio vigentes, tales como:

- Propósito
- Indicadores de Evaluación
- Actividades sugeridas
- Orientaciones al Docente
- Pauta o rúbrica de Evaluación
- Relación con otras asignaturas

Varios de estos componentes han sido profundizados con el objetivo de esclarecer con más detalle cómo los profesores pueden aplicar los distintos elementos de los programas en clases.

Así, por ejemplo, la “relación con otras asignaturas”, llamada en estos programas *Conexiones*, indica no sólo la asignatura con la que se puede vincular una actividad, sino que también los Objetivos de Aprendizaje específicos con los que se enlazan, propiciando una mayor interdisciplinariedad.

Por otro lado, los Indicadores de Evaluación se han reducido en cantidad, con el objetivo de que no se conviertan en una prescripción de aquello que los profesores están obligados a enseñar. Por el

contrario, se consideran una guía útil, la cual puede ser modificada por los profesores de manera que estos puedan adecuar mejor los Objetivos de Aprendizaje a los contextos de sus estudiantes.

También, las Orientaciones al Docente se han extendido a lo largo de los programas, de modo que ya no son únicamente recomendaciones de lectura o sitios en donde pueden encontrar información, sino que son indicaciones específicas acerca de cómo se puede llevar a cabo una acción dentro de las actividades y para que estas puedan constituirse en instancias de evaluación formativa. Además, todas las actividades tienen una sección de recursos que permiten a los profesores aumentar y diversificar las fuentes y documentos disponibles para realizar sus clases.

En definitiva, los programas de estudio han sido elaborados sobre la base de una propuesta innovadora, pero que al mismo tiempo mantiene con las cuales los docentes están familiarizadas, con el fin de que el tránsito hacia nuevas propuestas pedagógicas y didácticas se realice de la manera más efectiva posible.

## 4. Articulación con el Plan de Estudios

Todos los Programas de Estudio que se presentan para aprobación han sido elaborados a partir del Plan de Estudios aprobado por el CNED en su Acuerdo N°57/2019.

Sobre la base de lo anterior, en el diseño se ha considerado el tiempo disponible para cada asignatura en el diseño de las unidades. De este modo, cada actividad desarrollada en los Programas de Estudio ha sido adecuada a la cantidad de horas semanales y anuales que tienen las diferentes asignaturas del Plan Común de Formación General, el Plan Común Electivo y el Plan Diferenciado HC.

Además, se ha contemplado en la determinación del tiempo necesario para desarrollar cada programa el tiempo de libre disposición que exige la LGE, que corresponde a un 15% del tiempo total. En la Tabla 1 se especifican las horas semanales para cada asignatura.

**Tabla 1. Plan de Estudios 3° y 4° Medio.**

PLAN COMÚN DE FORMACIÓN GENERAL							
Asignatura	TP Horas Semanales		HC Horas Semanales		Artístico Horas semanales		
	Con JEC	Sin JEC	Con JEC	Sin JEC	Con JEC		
Lengua y Literatura	3h	3h	3h	3h	3h		
Matemática	3h	3h	3h	3h	3h		
Educación Ciudadana	2h	2h	2h	2h	2h		
Filosofía	2h	2h	2h	2h	2h		
Inglés	2h	2h	2h	2h	2h		
Ciencias para la Ciudadanía	2h	2h	2h	2h	2h		
PLAN COMÚN DE FORMACIÓN GENERAL ELECTIVO*							
Religión**	Historia, Geografía y Ciencias Sociales		(2h)*	(2h)*	2h	2h	2h
	Artes						
	Educación Física						
<b>Total</b>			<b>14h</b>	<b>14h</b>	<b>16h</b>	<b>16h</b>	<b>16h</b>
PLAN DIFERENCIADO							
Técnico-Profesional		22h	22h	-	-	-	
Humanístico-Científico		-	-	18h	18h	-	
Artístico		-	-	-	-	21h	
HORAS DE LIBRE DISPOSICIÓN							
		6h	2h	8h	2h	5h	
<b>TOTAL</b>		<b>42h</b>	<b>38h</b>	<b>42h</b>	<b>36h</b>	<b>42h</b>	
* Para los establecimientos técnico-profesionales, este plan deberá implementarse en horas de libre disposición. ** Religión se debe ofrecer de manera obligatoria, pero es optativa para el alumno y su familia (Decreto N°924, 1983)							

## 5. Criterios de evaluación del CNED

El CNED, en su Acuerdo N°039/2016, definió los criterios de evaluación de los programas de estudio. La propuesta de programas de estudio responde a cada uno de ellos. En los grupos focales desarrollados en la Unidad de Currículum y Evaluación como parte del proceso de elaboración de los programas, se han trabajado cada uno de estos aspectos, con el fin de obtener la retroalimentación necesaria para realizar los ajustes pertinentes.

En las siguientes secciones se desarrollarán los elementos mediante los cuales se cumple con cada uno de ellos. A continuación, se sintetiza a grandes rasgos las principales decisiones que se han tomado para cumplir con cada criterio.

**Tabla 2. Criterios de evaluación de Programas de Estudio CNED y su cumplimiento**

<b>Criterio</b>	<b>Decisiones adoptadas</b>
<b>Justificación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El Ministerio de Educación presenta una fundamentación que respalda la necesidad y relevancia del programa propuesto</li> </ul>
<b>Rigurosidad de los procedimientos de elaboración empleados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La propuesta da cuenta de los procedimientos técnicos válidos</li> <li>• Explicita e identifica a los actores relevantes consultados en la elaboración de la misma.</li> </ul>
<b>Coherencia del programa con las Bases Curriculares, marco normativo vigente (LGE) y otros Programas de Estudio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La propuesta considera los objetivos generales de la educación de acuerdo con la Ley N°20.370, 20.529 20.911. Decreto N°924/1983, entre otros</li> <li>• Cumple todos los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares aprobadas por el CNED (decreto en trámite)</li> <li>• Se articula con otros Programas de Estudio vigentes hasta 2° medio y presenta innovaciones didácticas.</li> </ul>
<b>Rigurosidad conceptual, actualización y fundamentación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La propuesta se sustenta en elementos conceptuales y didácticos que relevan el aprendizaje para la comprensión.</li> <li>• Se han adoptado elementos de diferentes marcos teóricos (Diseño para la Comprensión, Enseñanza para la Comprensión, entre otros, Aprendizaje Profundo, Aprendizaje Basado en Proyectos, entre otros)</li> <li>• Se presenta una visión actualizada de la didáctica y epistemología de cada disciplina.</li> </ul>
<b>Eficacia pedagógica y coherencia de las actividades pedagógicas y de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los distintos componentes de la propuesta contribuyen de modo efectivo al logro de los Objetivos de Aprendizaje.</li> <li>• Se presentan sugerencias de actividades de aprendizaje con orientaciones claras para que sean instancias de evaluación formativa, además de una evaluación sumativa al final de cada unidad.</li> <li>• Se ha utilizado el diseño en reverso para hacer más eficaces las estrategias de evaluación.</li> </ul>
<b>Adecuación al desarrollo de los estudiantes<sup>1</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La propuesta se adecúa a la edad, a la etapa del desarrollo<sup>2</sup> y a las necesidades e intereses de los estudiantes</li> </ul>

<sup>1</sup> LGE, Artículo 31, inciso 2

<sup>2</sup> Tanto el desarrollo cognitivo, moral, emocional y físico.

<b>Secuencia y progresión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La organización y progresión de la propuesta favorecen el aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>• La progresión se orienta a desarrollar la comprensión y que los aprendizajes puedan ser transferibles a diferentes situaciones.</li> </ul>
<b>Adecuación al tiempo disponible</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La propuesta puede ser aplicada con el tiempo disponible, siendo flexible para que el docente realice modificaciones para la optimización del tiempo.</li> <li>• Se respeta el tiempo estipulado en la LGE (15%) para uso de los docentes.</li> </ul>
<b>Respeto por la diversidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los distintos componentes de la propuesta permiten su implementación en diversos proyectos educativos y están libres de sesgo o elementos que conduzcan a la exclusión de personas o grupos</li> </ul>
<b>Claridad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La propuesta es precisa, visualmente dinámica y resguarda aspectos formales y sus distintos componentes son comprensibles para todos sus usuarios</li> <li>• La claridad fue resaltada como uno de los puntos a destacar en los grupos focales.</li> </ul>
<b>Factibilidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los programas son aplicables en diversos contextos y se pueden implementar en el tiempo sugerido.</li> <li>• Los recursos requeridos para las actividades sugeridas son de fácil disponibilidad o se incorporan en las mismas actividades.</li> </ul>

Por otro lado, se han tomado en consideración las sugerencias del CNED formuladas en su Oficio 248/2019, que transmite recomendaciones al Acuerdo 56/2019, particularmente las sugerencias n°7 y 8:

7. Profundizar en los aspectos pedagógicos transversales propios de estas bases Curriculares a través de los programas de estudio de las distintas asignaturas (por ejemplo, el trabajo interdisciplinario y la Metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos) con el objetivo de orientar el trabajo docente.

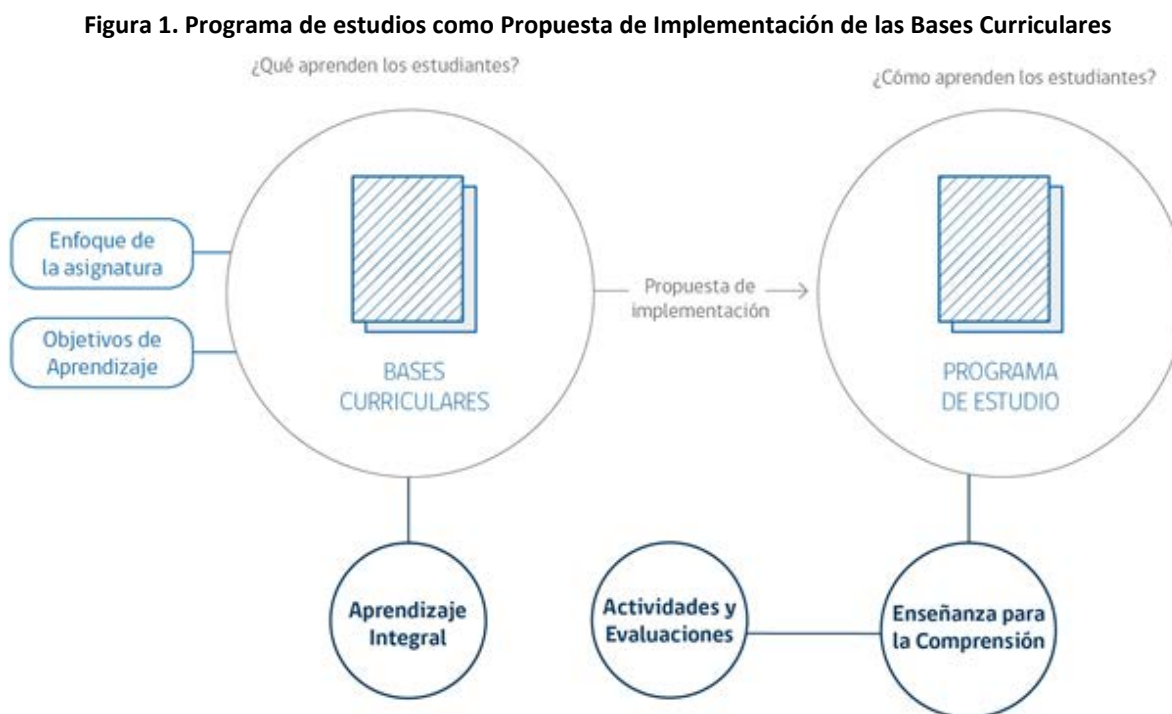
8. Recordar los distintos compromisos que el Ministerio declaró en las instancias de aprobación de estas Bases Curriculares, a precisar, abordar, y/o diferenciar contenidos curriculares y aspectos didácticos al momento de la elaboración de los Programas de Estudio de ciertas asignaturas, por ejemplo, Inglés (en lo relativo a aprender de acuerdo a los temas de interés de los estudiantes), Filosofía (acerca de orientaciones específicas para el estudio de la Lógica como Metodología), Historia, Geografía y Ciencias Sociales (en cuanto al enriquecimiento de la habilidad de investigación), y otras.

Esta propuesta de programas de estudio incorpora todas estas sugerencias del CNED para incluir aspectos pedagógicos y didácticos fundamentales enunciados en las Bases Curriculares.

## II. DEFINICIÓN Y PERTINENCIA DEL PROGRAMA DE ESTUDIO

### 1. Qué es y para qué

El programa de estudios es un instrumento curricular que existe en nuestro sistema escolar cuyo propósito es ofrecer una propuesta pedagógica para desarrollar los Objetivos de Aprendizaje definidos en las Bases Curriculares (ver Figura 1). Esta propuesta organiza y orienta el trabajo escolar.



Existen diversas definiciones sobre lo que es un programa de estudio, así como diversas aproximaciones a qué es lo que debería contener. Algunas definiciones clásicas como la de Taba (1976), apuntan a que se trata de un “plan de aprendizaje”, que, por lo tanto, “debe representar una totalidad orgánica y no tener una estructura fragmentaria”. Pansza (2005), por otro lado, señala que “un programa de estudio es una formulación hipotética de los aprendizajes, que se pretenden lograr en una unidad didáctica de las que componen el plan de estudios”.

Definiciones más funcionales y recientes se centran sobre todo en el uso que se le da al programa de estudio como instrumento que facilita el desarrollo de los aprendizajes prescritos en el currículum, en el aula. De acuerdo con las Bases Curriculares de Educación Media (2015),



Los Programas de estudio ofrecen una organización temporal de los Objetivos de Aprendizaje para su logro durante el año escolar. Constituyen una propuesta que facilita el quehacer del docente en el aula y que define una secuencia recomendada de los objetivos, una estimación aproximada del tiempo escolar requerido, indicadores de evaluación sugeridos y ejemplos de actividades de aprendizaje y de evaluación.

El CNED, por su parte, proporciona su propia aproximación al concepto, que lo vincula a las Bases Curriculares establecidas en la legislación chilena: “ayudan a organizar y orientar el trabajo pedagógico del año escolar, proponiendo al docente un ordenamiento de los Objetivos de Aprendizaje (OA) determinados en las Bases Curriculares. Constituyen una orientación acerca de cómo secuenciar los OA, cómo combinarlos entre ellos, y cuánto tiempo destinar a cada uno durante el año”.

Uribe y Ortiz (2014) puntualizan que “los programas de estudio están dirigidos a los docentes, para orientar la enseñanza con objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje, sugerencias didácticas y evaluación”. Esto, a modo de distinción del texto escolar, que constituye otro instrumento mediador entre el currículum prescrito e implementado, pero que está más bien destinado al estudiante.

Considerando los elementos que se pueden tomar de estas aproximaciones, los programas de estudio representan:

- Una propuesta de organización temporal del currículum
- Una orientación del trabajo pedagógico entre docente y estudiante
- Una secuenciación coherente y razonable de los OA prescritos en el currículum
- Una propuesta sobre la evaluación de los aprendizajes

## 2. El programa como una sugerencia didáctica

La LGE establece que los programas de estudio son obligatorios para aquellos establecimientos que no cuenten con programas propios. El Ministerio de Educación debe elaborar estos programas para que el CNED los apruebe (art. 53). Una vez aprobados, constituyen una importante herramienta para los docentes, ya que facilita el desarrollo de los aprendizajes declarados en el currículum.

Uribe y Ortiz (2014) señalan que el 90% de los establecimientos escolares utilizan los programas de estudio elaborados por el Ministerio de Educación. Es decir, solo una minoría de establecimientos, en su mayoría particulares, utiliza programas de elaboración propia. Aunque esta cifra puede no ser precisa<sup>3</sup>, es evidente que el Programa de Estudio se ha constituido en un instrumento curricular de suma importancia y que la gran mayoría de los establecimientos lo utiliza.

La LGE establece, además, en su artículo 33, que el Ministerio de Educación debe poner a disposición de los establecimientos un “banco de planes programas complementarios”, con el fin de diversificar para los docentes las alternativas para desarrollar los aprendizajes declarados en el currículum. Estos programas deben, además, haber sido aplicados previamente en establecimientos de “buen desempeño”. No obstante, es algo que todavía no ha podido materializarse, debido a que la

---

<sup>3</sup> Tras haber realizado una revisión exhaustiva a las bases de datos del Mineduc se pudo corroborar que estas cifras pueden ser inexactas, toda vez que la plataforma en la cual los establecimientos reportan si tienen o no programas propios (SIGE) no proporciona una información exacta, al no distinguir las categorías “planes” de “programas”. Por lo tanto, no fue posible lograr una cifra exacta de establecimientos que cuentan con programas propios.

disponibilidad de programas de estudios que cumplan con los requisitos definidos en la Ley es prácticamente inexistente. En este caso, además, se trata de programas de estudio que se vinculan a nuevas Bases Curriculares, por lo que es esperable que durante al menos dos años se constituyan en prácticamente los únicos programas disponibles en el sistema.

En ese sentido, los programas de estudio elaborados por el Ministerio de Educación han pasado a ser, en la práctica, obligatorios para la mayoría de los establecimientos, en todos los niveles de la educación escolar. Esto último, no obstante, ha producido algunas distorsiones, debido a las interpretaciones que se han dado acerca de la noción misma de “obligatoriedad”.

Aunque la evidencia respecto del uso de programas de estudio en las aulas todavía es escasa, algunas investigaciones encargadas por el Ministerio de Educación sobre la implementación de las Bases Curriculares han arrojado interesantes datos sobre el uso de este instrumento curricular. Con respecto a la percepción sobre el rol y uso de programas de estudio, el estudio “Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno” (EDECSA, 2018) aporta las siguientes conclusiones:

- **Existe un predominio del conocimiento y uso de los Planes y Programas de Estudio por sobre las Bases Curriculares**

En general, cuando los actores son consultados por el currículum “tienden a referirse automáticamente a los Planes y Programas de Estudio, por lo que las opiniones en torno a la implementación curricular provienen del uso y conocimiento de dicha herramienta.” Y aunque algunos de algunos directivos y sostenedores tenían un mejor manejo de los distintos instrumentos curriculares, y tendían a referirse a la Bases para opinar del currículum, “[en general], los docentes no conocen o confunden las Bases con los Planes y Programas”.

- **Los docentes tienden a identificar los Planes y Programas de Estudio como el currículum**

De acuerdo con el informe, el Programa de Estudio “es señalado como sinónimo del currículum, y no se relacionan otras herramientas generadas por la política curricular como las Bases Curriculares, los Textos Escolares, los Estándares Educativos, y los Centros de Recursos para el Aprendizaje”. Esto genera

- **Para los docentes no es claro el carácter de sugerencia que tienen los programas de estudio, tienden a atribuir mayor nivel de prescripción que el que realmente tienen**

Este punto parece ser el más crítico, por cuanto la mayoría de los docentes declaran que “no ‘pasar’ el Programa de forma íntegra acarrea consecuencias tanto administrativas como para el aprendizaje de los estudiantes. En primera instancia, están exigidos por los equipos directivos a cubrir la totalidad de las unidades de estudio; a su vez los directivos se sienten exigidos a velar por este cumplimiento en tanto el MINEDUC lo exige a través de los Supervisores Ministeriales, y porque de no cumplir los Programas a la larga obtienen malos resultados en las evaluaciones estandarizadas.”

Los resultados de esta investigación permiten concluir que con respecto a la percepción y el uso de los Programas de Estudio se han instalado algunas distorsiones acerca de la naturaleza de este instrumento.

La propuesta que se presenta busca también aportar en ese sentido de manera tal de “desinstalar” las preconcepciones acerca de lo que involucra la obligatoriedad del uso del Programa de Estudios. El objetivo de estos programas de estudio no es prescribir “hasta el más mínimo detalle” la labor del docente en el aula, sino que ofrecer una propuesta flexible, que entrega herramientas necesarias

– pero no necesariamente suficientes – para desarrollar los aprendizajes. Estas ideas se pueden resumir del siguiente modo:

- El Programa de Estudios es ante todo una **sugerencia didáctica**, lo que implica reconocer que es una alternativa entre varias posibles, y no la única, para desarrollar los aprendizajes de los estudiantes.
- El ideal es que el **establecimiento genere sus propios programas de estudio**, resguardando que estos aborden todos los Objetivos de Aprendizaje prescritos en las Bases Curriculares y que sean aprobados de acuerdo con la normativa vigente.
- Lo anterior implica que el Programa de Estudio elaborado por el Ministerio de Educación debiera ser **utilizado de manera subsidiaria** por aquellos establecimientos que carezcan de programas propios.
- Cuando el Programa de Estudio es utilizado por un establecimiento, se debe tener claridad que es un **instrumento de uso flexible**, que puede ser adaptado y modificado por el docente en función de las necesidades específicas que este identifique en su contexto particular.
- Es importante que se privilegie el **logro de aprendizajes**, especialmente mediante el desarrollo de habilidades y no concentrarse en la cobertura de contenidos. .

En conclusión, estos programas invitan a los docentes a generar sus propias propuestas didácticas, desarrollar sus propias actividades de aprendizaje y ser flexibles en el uso de este instrumento.

### 3. La flexibilidad en el uso de programas

La flexibilidad de los programas de estudio está dada tanto por la libertad de los establecimientos de elaborar planes y programas propios, como por el hecho de que la propuesta de programas elaborada por el Ministerio de educación *sugiere* diversas actividades para desarrollar los Objetivos de Aprendizaje en el aula. En ningún caso se plantean como la única vía para desarrollar estos aprendizajes, sino que como una sugerencia susceptible de ser adaptada por el docente a su contexto particular.

El objetivo central de los programas es orientar a los docentes y constituir un apoyo concreto para la implementación de las Bases Curriculares en el aula. Pero de ningún modo se deben entender esta orientación como un conjunto de directrices “cerradas”, sino que como orientaciones abiertas y generales acerca de cómo abordar en el aula el desarrollo de los aprendizajes definidos en el currículum. Esto es fundamental, pues, como señala Darling-Hammond (2001), “cuando las orientaciones curriculares son más abiertas y generales, los docentes valoran su contribución porque permiten un marco común y, al mismo tiempo, abren márgenes a la creatividad y flexibilidad en la clase”.

Los Programas de Estudio que se presentan ofrecen un conjunto de actividades y recursos para que los docentes puedan seleccionar aquellos que mejor se adecúan a las necesidades y desafíos que enfrentan, considerando las diferencias individuales de sus estudiantes y la realidad de cada establecimiento. Así, es importante reforzar la idea de que no es obligatorio el uso de todos y cada uno de estos recursos y actividades, sino que el docente debe tener en claro que el Programa es lo suficientemente flexible como para que él decida cuáles son los más convenientes y de adecuarlos a su contexto si lo estima pertinente. Siguiendo a Darling-Hammond (2001), “si los profesores han de solicitar un permiso para enseñar de una forma distinta a la establecida por los reformadores, el

cambio del currículum exigirá, con toda seguridad, más que simplemente ánimos o invitar a que acometan innovaciones desde la base”,

Asimismo, los Programas buscan proporcionar distintos modelos de actividades orientadas al desarrollo de las habilidades pertinentes a estos niveles. En otras palabras, el docente debe seleccionar, modificar y adecuar las actividades de acuerdo con las necesidades que enfrenta. Es fundamental tener en cuenta, no obstante, que independientemente de la diversidad de contextos (geográficos, sociales, culturales, etc.) y de estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, debe procurar que todos los alumnos logren los Objetivos de Aprendizaje correspondientes a cada nivel. De este modo, se busca subsanar una de las dificultades identificadas en el estudio de implementación curricular, en cuanto a que los docentes tienen “una comprensión desarticulada entre actitudes, habilidades y conocimientos, otorgándose mayor énfasis a los contenidos conceptuales”. Esto resulta paradójico, por cuanto, si bien el enfoque de habilidades es altamente valorado por los docentes, “al indagar en sus prácticas sigue siendo preponderante la enseñanza de contenidos”. No obstante, en parte esto se debe a que los docentes perciben que es imposible “desarrollar habilidades por falta de tiempo para cubrir los contenidos”, lo que significa que la percepción predominante respecto al uso de programas es que todos los contenidos incluidos en él se deben haber abordado al finalizar el año (EDECESA 2018).

Esto último, nos sitúa en el problema de la “cobertura” curricular, la cual, de acuerdo con el mismo estudio de implementación curricular de 2018, ha sido uno de los grandes desafíos que enfrentan los docentes al implementar las Bases Curriculares. El estudio ha constatado que se han instalado prácticas de seguimiento curricular, tanto desde el Ministerio de Educación, como desde los propios directivos de establecimientos, que “se da más bien como un *checklist* de lo que el profesor debe cumplir en determinado espacio temporal” y no con una lógica de acompañamiento al docente. En ese sentido, es urgente concientizar a todos los actores involucrados en la importancia de potenciar las habilidades, lo que implica, al mismo tiempo, desprenderse de la concepción “rígida” que existe en torno al Programa de Estudio y la “obligación” de abordar todo lo contenido en él (EDECESA 2018). Esto ha llevado, entre otros aspectos, a repensar algunos elementos de los programas, como la formulación de los Indicadores de Evaluación, los cuales en esta oportunidad, se presentan en una lógica menos prescriptiva y con claro foco en el desarrollo de habilidades.

Es importante orientar el proceso de enseñanza al desarrollo de habilidades para que los estudiantes logren aprendizajes profundos y significativos, sin descuidar por ello los marcos conceptuales y los contenidos que sustentan un aprendizaje de calidad. En este sentido, es importante evaluar constantemente el nivel de logro de los estudiantes respecto del desarrollo de las diversas habilidades; ello constituye un elemento central al momento de definir los recursos y actividades que se utilizarán, ya que el desarrollo de habilidades es progresivo, y por ello es fundamental reforzar constantemente y cerciorarse de que los estudiantes hayan adquirido las habilidades base que requieren para avanzar hacia el desarrollo de otras más complejas.

## 4. Evidencia Internacional

Los Programas de Estudio, tal como se elaboran en Chile, son una experiencia inusual si se compara con otros países. En este sentido, más que instrumentos que ofrecen actividades concretas, organizadas por unidades, para cada asignatura, en el resto del mundo es común que se ofrezcan orientaciones para la planificación. En ellas, se ha podido observar una raíz común en el uso de diversos componentes y herramientas para organizar las clases y las actividades. Elementos como las Grandes Ideas, las preguntas esenciales, y la distinción entre habilidades y conocimientos, se han observado en distintos países.

El *Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje* (TALIS, siglas del inglés Teaching and Learning International Survey) de la OCDE (2013) analizó las diversas prácticas docentes en distintos países, con el objetivo de aportar ideas innovadoras acerca de algunos de los factores que podrían explicar las diferencias en los aprendizajes de la prueba PISA. En este sentido, TALIS examina aspectos importantes del desarrollo profesional, tales como ideas, actitudes y prácticas de los profesores, la evaluación y el retorno de información que reciben los profesores. En este contexto, uno de los datos más interesantes tomados de este estudio, indica que existen dos visiones alternativas acerca del rol del profesor en el aula, entre aquellos que ven a los profesores como un transmisor de conocimientos, y aquellos que ven a los docentes como facilitadores del aprendizaje.

“La comparación de las ideas de los profesores en relación con la disciplina en el aula ha puesto de manifiesto que en Corea, Eslovenia, Hungría, Italia y Polonia los profesores con ideas «constructivistas», que consideran a sus alumnos como participantes activos en el proceso de adquisición de conocimientos, tienden a informar de un ambiente más positivo en sus clases. Por el contrario, los profesores que se inclinan por la «transmisión directa» de conocimientos informan, con mayor probabilidad, de un ambiente negativo en sus aulas en los siete países en los que se detectó un efecto neto (Bélgica (Fl.), Corea, Eslovenia, España, noruega, Polonia y Portugal). La elección de ideas enfrentadas de los profesores es una cuestión especialmente significativa para Corea, Eslovenia y Polonia, en donde se han observado los dos tipos de efectos anteriormente citados.” (OCDE, 2009)

En este sentido, se rescata la apreciación positiva que tienen los docentes acerca del aporte de la visión constructivista del aprendizaje para el ambiente del aula, puesto que respalda el enfoque pedagógico constructivista que ofrecen estos Programas de Estudio para el trabajo de los docentes chilenos.

Con respecto a las Grandes Ideas, están siendo utilizadas por Columbia Británica para ofrecer orientaciones acerca de la planificación para sus docentes. El currículum de CB ha sido considerado un modelo curricular flexible por sus autoridades, razón por la cual han optado por generar una guía práctica para que los profesores preparen sus clases, buscando que estos puedan aplicar el currículum, pero con sus propias ideas y considerando el contexto de sus estudiantes (British Columbia, 2016a). En este contexto, las Grandes Ideas, son entendidas como conceptos, principios y teorías sobre los cuales los estudiantes deben elaborar una comprensión en sus experiencias de aprendizaje, y son utilizados por los profesores para estructurar las planificaciones.

Las Conexiones aparecen en diversos programas y orientaciones para planificación curricular. En el caso de Nueva Zelanda, en donde se propone una implementación curricular basada en la enseñanza a través de la investigación, se propone a los profesores que utilicen las conexiones con otras asignaturas y con los contextos escolares de manera que los contenidos enseñados generen más interés en los estudiantes. El currículum neozelandés, es extremadamente flexible, debido a

que permite a cada establecimiento crear sus propios currículos en base a lo propuesto por las autoridades.

“Los estudiantes aprenden mejor cuando son capaces de integrar el nuevo aprendizaje con lo que ya entienden. Cuando los maestros se basan deliberadamente en lo que sus alumnos saben y han experimentado, maximizan el uso del tiempo de aprendizaje, anticipan las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y evitan la duplicación innecesaria de contenido. Los maestros pueden ayudar a los estudiantes a establecer conexiones entre las áreas de aprendizaje, así como con las prácticas domésticas y el mundo en general.” (New Zealand, 2017)

Otro ámbito de experiencia internacional observado es que en varios países se utilizan documentos llamados *Syllabus*, que buscan orientar a los profesores para organizar las asignaturas y dar claridad a los estudiantes sobre qué es lo que se espera que realicen en las clases. De acuerdo con Parkes y Harris (2002), que realizaron un estudio analizando más de 200 syllabus universitarios y escolares para comprender algunas de sus principales características, los syllabus son herramientas que combinan las planificaciones de calendario y los contenidos en un solo documento, con el objetivo de esclarecer y organizar el currículum de una asignatura. Normalmente se utilizan como “contratos” entre profesores y estudiantes, son registros permanentes del avance curricular y, por último, son vistos como herramientas de aprendizaje.

Finalmente, en el currículum de Ontario (Canadá), cada asignatura contiene adicionalmente una sección titulada *algunas consideraciones para la planificación de programas*. Allí, se entrega a los profesores un conjunto de herramientas que buscan orientar la organización de las clases de manera que los docentes se apropien del currículum y puedan planear sus propias actividades. Entre los fundamentos de estas planificaciones, el currículum canadiense lista una serie de consideraciones que deben tener en cuenta los profesores para sus clases, las cuales van en líneas similares con la propuesta de los Programas de Estudio para 3° y 4° medio:

- La instrucción debe enfatizar una enseñanza constructivista y un aprendizaje experiencial.
- Los logros de los estudiantes son mejorados con el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior.
- Los estudiantes aprenden mejor *haciendo*.
- Los estudiantes deben tener oportunidades para participar en un amplio rango de actividades

En base a lo que se puede obtener de la experiencia internacional, se puede dar cuenta de existen varios elementos utilizados por los docentes para la planificación y organización de las clases. Tanto enfoque pedagógico como los elementos para guiar una clase y sus actividades tienen referentes internacionales que pueden ser útiles para observar, si se consideran las importantes diferencias que tienen esos países con Chile, especialmente considerando que no existen programas de estudio tales como los que se usan en nuestro país, sino que se ofrecen orientaciones para que los profesores organicen sus propias clases.

## III. UN PROGRAMA QUE DESARROLLA LA COMPRENSIÓN

La propuesta metodológica de los programas de estudio tiene como propósito el aprendizaje para la Comprensión. Entendemos la comprensión como la capacidad de usar el conocimiento de manera flexible, lo que permite a los estudiantes pensar y actuar a partir de lo que saben en distintas situaciones y contextos. La comprensión se puede desarrollar generando oportunidades que le permitan al estudiante ejercitar habilidades como: analizar, explicar, resolver problemas, construir argumentos, justificar, extrapolar, entre otras. La aplicación de estas habilidades y del conocimiento a lo largo del proceso de aprendizaje, permite a los estudiantes profundizar en el conocimiento, que se torna en evidencia de la comprensión.

La elaboración de los Programas de Estudio se ha realizado en el contexto del paradigma constructivista y bajo el fundamento de dos principios fundamentales que regulan y miden la efectividad del aprendizaje; el aprendizaje significativo y el aprendizaje profundo. Un aprendizaje se dice significativo cuando los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del estudiante (Ausubel, 1973). Esto se logra gracias a un esfuerzo deliberado del alumno por relacionar los nuevos conocimientos con sus conocimientos previos y es producto de una implicación afectiva del estudiante, es decir, él quiere aprender aquello que se le presenta porque lo considera valioso. Un aprendizaje se dice profundo solo si, por un lado, el aprendiz logra dominar, transformar y utilizar los conocimientos adquiridos en la solución de problemas reales y, por otro lado, solo si permanece en el tiempo y se puede transferir a distintos contextos de uso.

Para desarrollar la comprensión se han usado elementos de distintos enfoques y modelos pedagógicos.

### 1. Enfoques y modelos pedagógicos utilizados

#### 1.1. El enfoque socio constructivista

---

Desde una perspectiva teórica-pedagógica, estos programas de estudio han sido elaborados a partir del enfoque del *socio-constructivismo*, puesto que consideran que para aprender se necesita de un entorno cultural, ya que es un proceso social. La construcción de aprendizajes necesita de la interacción con otros y con el entorno. El conocimiento generado será, entonces, el reflejo del mundo externo influido por la cultura, el lenguaje, las creencias, la enseñanza directa y las relaciones con los demás. (Vygotsky, 1978)

Desde una perspectiva de la enseñanza, el constructivismo se caracteriza porque el docente es un mediador entre el estudiante y el conocimiento, puesto que comparte experiencias y saberes en un proceso de construcción del conocimiento. En este sentido, se pueden identificar cuatro características fundamentales:

- El Constructivismo parte de los esquemas preconcebidos del estudiante sobre un tema.
- Adelanta cambios conceptuales y la repercusión en la estructura mental de los estudiantes.
- Comprueba los esquemas previos con el concepto que se enseña.
- Aplica el nuevo concepto y lo vincula con otros para ampliar la transferencia.

Por otro lado, en el constructivismo hay un encuentro de diversos enfoques psicológicos. En esta perspectiva se afirma que el conocimiento no se recibe pasivamente, sino que debe construirse para adquirirlo de manera significativa (Díaz Barriga, 1997). En otras palabras, se requiere de un aprendizaje activo por parte de los estudiantes.

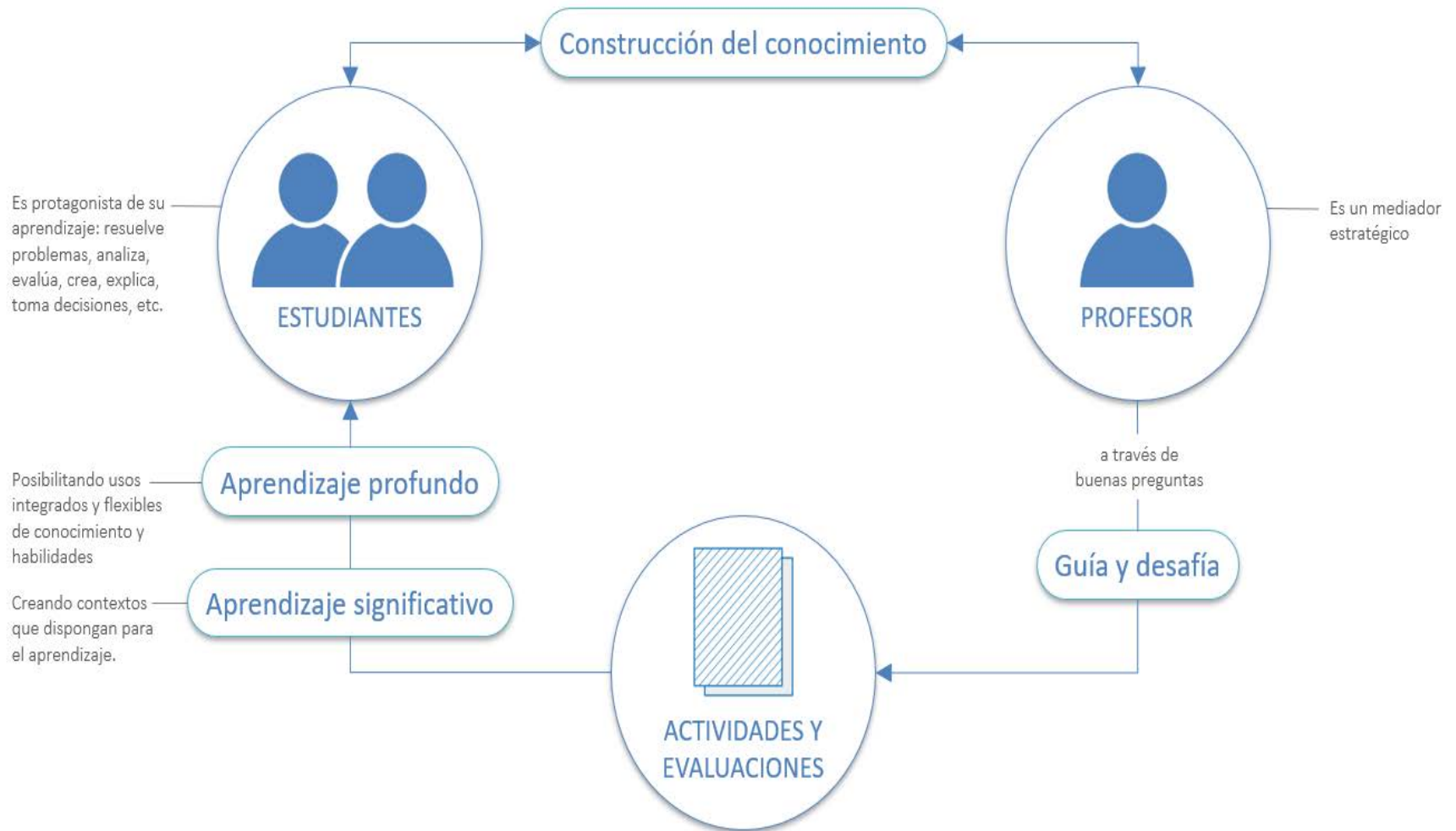
En este sentido, para promover un mayor aprendizaje por parte de los estudiantes es necesario crear ambientes de aprendizaje que los expongan directamente a la materia en estudio. De este modo, solo por medio de una experiencia directa del mundo se pueden generar aprendizajes significativos en el estudiante (Bada, 2015). Siguiendo a Bada, el enfoque constructivista reporta varias implicancias para el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Promueve la autonomía e iniciativa del estudiante
- Usa una gran variedad de materiales y fuentes en formato físico e interactivo y motiva a los estudiantes a usarlos
- Indaga en las comprensiones y conocimientos previos de los estudiantes
- Motiva a los estudiantes a involucrarse en un diálogo con los demás y con el docente.
- Motiva a los estudiantes a indagar por medio de preguntas reflexivas, abiertas y los motiva a hacerse preguntas entre ellos y a buscar la colaboración.
- Involucra a los estudiantes en experiencias que muestran contradicciones a su entendimiento inicial de las cosas, fomentando la discusión.
- Brinda tiempo para que los estudiantes construyan explicaciones y metáforas propias
- Evalúa el aprendizaje por medio de la aplicación y desempeño de tareas de estructura abierta.

Todas estas implicancias están en la base de la construcción del modelo pedagógico que se propone para estructurar estos programas de estudio.



Figura 2. Actividades y evaluaciones en función de la Construcción del Conocimiento.



## 1.2. Modelos con foco en la comprensión

---

Los modelos a partir de los cuáles se ha elaborado los programas de estudio ponen su foco en la *comprensión*, en el sentido más amplio del término; es decir, entendida como “la capacidad de usar el conocimiento de manera flexible, lo que permite a los estudiantes pensar y actuar a partir de lo que saben en distintas situaciones y contextos” (Perkins, 2005). Por su parte, Wiggins y McThige (2005) definen comprender como “dar sentido a lo que uno sabe, poder saber por qué es así y tener la capacidad de usarlo en diversas situaciones y contextos”. Esto apunta a que la comprensión implica desarrollar un amplio repertorio de actividades que permitan un uso gradual y novedoso del conocimiento en diferentes situaciones, lo que va más allá de la dimensión cognitiva, Estas actividades parte de la premisa de que “el desarrollo de la comprensión es un proceso continuo” (Blythe, 1998).

Estos modelos son el del *Diseño para la Comprensión* (Grant Wiggins y Jay McTighe) y el de la *Enseñanza para la Comprensión* (Perkins, 2005), de los cuales se han tomado diversos elementos que apuntan a desarrollar aprendizajes comprensivos en los estudiantes. Del mismo modo, las aproximaciones al aprendizaje profundo han sido fundamentales (Pellegrino, 2012).

**Figura 3. Estructura del Modelo de Enseñanza para la Comprensión**



### *Diseño para la Comprensión*

Un objetivo principal de la educación debe ser el desarrollo y la profundización de la comprensión de los estudiantes. Los estudiantes revelan su comprensión de manera más efectiva cuando se les proporcionan oportunidades complejas y auténticas para explicar, interpretar, aplicar, cambiar de perspectiva, empatizar y autoevaluarse

El *Diseño para la Comprensión* (Grant Wiggins y Jay McTighe) es una forma de planificar y diseñar el proceso de enseñanza aprendizaje de tal manera de darles a los estudiantes las herramientas para establecer una conexión consciente entre las ideas aprendidas, transferir las habilidades que aprenden en el aula a situaciones desconocidas, logrando así una comprensión profunda de ellas.

Esto lo logra mediante el "diseño en reversa", que retrasa la planificación de las actividades en el aula hasta que se clarifican las metas y se diseñan las evaluaciones. Este proceso ayuda a evitar los problemas de la "cobertura de textos escolares" y la enseñanza "orientada a la actividad", en la que no hay prioridades y propósitos claros. Este modelo considera tres etapas; Identificar los resultados de aprendizaje que obtendrá en los estudiantes, luego la evidencia que demostrará que se lograron esos resultados y finalmente planificar la enseñanza y las experiencias de aprendizaje.

Este modelo permitió tener una base sólida y probada para organizar la estructura de las unidades de aprendizaje. La matriz de organización de cada unidad incluye una plantilla que sigue las etapas anteriormente descritas, con elementos novedosos, adoptados y adaptados de este modelo, como las grandes ideas y las preguntas esenciales, así como indicadores de evaluación, un desglose de conocimientos, habilidades y actitudes de manera de articular esta estructura con los programas vigentes hasta 2° medio.

### *Enseñanza para la Comprensión*

Además, se han considerado elementos de la *Enseñanza para la Comprensión* desarrollada en la Universidad de Harvard bajo el liderazgo de David Perkins. Este marco conceptual “proporciona un lenguaje para analizar y confeccionar currículos” en lo que respecta a cuestiones, tales como “¿qué deseamos exactamente que comprendan nuestros alumnos? ¿cómo ayudarlos a desarrollar esas comprensiones y de qué forma evaluar sus progresos y proporcionarles retroalimentación” (Blythe, 1998).

Este marco conceptual se estructura en torno a cuatro componentes fundamentales: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación continua. De estos componentes se han tomado algunos elementos que han permitido hacer más claro el propósito de desarrollar la comprensión por medio de los programas. Así, por ejemplo, los “desempeños de comprensión”, que constituyen el núcleo principal de este marco conceptual y que consisten en acciones concretas o desempeños por medio de los cuales los alumnos desarrollan la comprensión de principio a fin de la unidad, han servido de modelo (aunque sin utilizar el nombre) para el modelamiento de las actividades sugeridas en cada unidad. Estas actividades contienen varios desempeños orientados a desarrollar la comprensión. Asimismo, la “evaluación continua” está en la base del modelo de evaluación presentado en estos programas, en que cada actividad sugerida se presenta como una instancia de evaluación formativa. Esto considera que “cuando los alumnos aprenden con vistas a comprender, necesitan criterios, retroalimentación y oportunidades para reflexionar sobre el aprendizaje a lo largo de la secuencia total de la enseñanza” (Blythe, 1998).

### *Aprendizaje Profundo*

Por último, se ha adoptado el enfoque del *Aprendizaje Profundo*, como un ideal a alcanzar por medio de estos programas. Este aprendizaje es definido por Pellegrino (2012) como el “proceso del aprendizaje para transferir”. Implica el desarrollo de un conocimiento bien organizado en un dominio que puede ser aplicado o transferido a nuevos problemas dentro de ese dominio. En dicho proceso, es fundamental la práctica constante, ayudada por la retroalimentación, que permite a los aprendices a corregir sus errores y poner en práctica los procedimientos adecuados. Como se ha señalado en la introducción a esta sección, estos programas también apuntan a desarrollar aprendizajes significativos, en la medida que las actividades buscan activar y vincularse con los conocimientos previos de los estudiantes. No obstante, este aprendizaje se desarrollada de manera interrelacionada con el aprendizaje profundo.

Al igual que en el concepto de comprensión abordado en el punto anterior, el aprendizaje profundo implica transferir lo aprendido a nuevas situaciones y problemas, aunque con un énfasis en la práctica y la retroalimentación. La propuesta de programas presentada busca reforzar ambas dimensiones por medio de actividades de evaluación formativa.

## 2. Importancia de la evaluación formativa

Un aspecto fundamental de esta propuesta es el lugar que ocupa la evaluación. La propuesta, incorpora ejemplos de evaluación sumativa al finalizar cada unidad complementadas con una retroalimentación hacia el aprendizaje, aunque por sobre todo el énfasis está puesto en la noción de que la evaluación debe centrarse en el proceso formativo y presentar un foco pedagógico. Es por ello que algunas de las actividades sugeridas en cada unidad se presentan como instancias de evaluación formativa, incorporando orientaciones que facilitan al docente implementar este tipo de evaluación.

En términos generales, es importante considerar que la evaluación en el aula puede abarcar preguntas, diálogos o discusiones en clase, entrevistas, portafolios, pruebas, observaciones y evaluaciones de proyectos y de diversos tipos de desempeño y producto. Es decir, no se restringe a un instrumento, estrategia o metodología concreta (Mineduc, 2017). Lo que distingue a la evaluación es su propósito, que puede ser:

- **Formativo:** cuando se utiliza para monitorear y acompañar el aprendizaje de los estudiantes
- **Sumativo:** cuando se utiliza para certificar los aprendizajes logrados, lo que generalmente se comunica mediante una calificación.

Estos propósitos no son necesariamente excluyentes, pueden complementarse, dado que la evaluación sumativa, dependiendo de cómo se generen los registros y se utilice la evidencia obtenida en ellas, que también puede ser de manera formativa. De lo contrario, constituiría una práctica de evaluación “normativa”, en el sentido que únicamente se expresa en calificaciones con el objetivo de evaluar una situación terminal del estudiante (Gysling, 2017).

De acuerdo con Black & Williams (2009), se entiende que “las prácticas que se realizan en un aula son formativas cuando la evidencia del desempeño de los estudiantes se obtiene, interpreta y usa por parte de docentes y estudiantes para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, decisiones que probablemente serán mejores, o mejor fundadas, que las que habrían tomado en ausencia de dicha evidencia”.

En este sentido, la evaluación involucra:

- Trabajo a partir de evidencias de aprendizaje
- Su propósito fundamental es tomar decisiones pedagógicas
- Se busca apoyar el aprendizaje y ajustar la enseñanza
- Sucede durante el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Es fundamental la participación de docentes y estudiantes

De acuerdo con Popham (2008); Black & William (2009) y Bennett (2011) la cualidad formativa de una evaluación no tiene que ver con el tipo de instrumento, sino en cómo se diseña y se usa la evaluación. La diversificación de instrumentos de evaluación puede enriquecer la evaluación, pero a la vez será insuficiente en la medida que no se incorporen otras prácticas como la retroalimentación. Esto implica que la evaluación se puede abrir a diversas prácticas de aula y no solo a instrumentos, siendo la retroalimentación un componente fundamental de la evaluación

Las actividades sugeridas en los programas se inscriben en esta línea, pues más que proporcionar nuevos instrumentos para registrar evidencias, ofrecen oportunidades para que docentes y estudiantes participen en forma conjunta en el proceso de evaluación formativa. Se incorporan instancias, de auto-evaluación, co-evaluación y de retroalimentación.

La retroalimentación descriptiva (Tunstall y Gipps, 1996), en la cual el docente caracteriza las fortalezas y debilidades del desempeño de cada estudiante, le informa y le sugiere caminos para mejorar, constituye un elemento clave en el proceso de evaluación. En esta propuesta, las actividades incluyen instancias para que se efectúe este diálogo entre docente y estudiante y se puedan seguir diferentes caminos en medio del desarrollo de la actividad, se por medio de una actividad de refuerzo o un desafío nuevo. Además, se incluyen pautas de observación y rúbricas para facilitar este proceso en un sentido formativo, con criterios de evaluación claros y en línea con los indicadores de evaluación.

El sentido de incorporar estas instancias apunta también a desarrollar conciencia sobre el propio aprendizaje y, de ese modo, desarrollar habilidades de orden superior como las habilidades “metacognitivas”, que forman parte de la definición de Habilidades para el siglo XXI incorporadas en las Bases Curriculares.

Por último, en línea con lo señalado acerca de la evaluación sumativa, los ejemplos proporcionados en estos programas, si bien constituyen evaluaciones de cierre de una unidad, están diseñadas de tal modo de que puedan ser usadas en un sentido formativo. No apuntan a generar una calificación, sino que a orientar a los estudiantes acerca de los Objetivos de Aprendizaje y retroalimentar la enseñanza y el aprendizaje.

### 3. Estructura y componentes de los Programas de Estudio

#### 3.1. Matriz de conceptos

---

A partir de una adaptación del modelo de planificación del *Diseño para la Comprensión* propuesto por Wiggins y McThige se elaboró una matriz conceptual para explicitar de manera esquemática los principales elementos para planificar la unidad. La idea de esta matriz es que el docente cuente con una suerte de “mapa de navegación” visualmente claro y simple, que le permita visualizar de una vez todo lo que se desarrolla en la unidad (ver figura 4).

Esta matriz contiene los siguientes elementos, y que serán detallados en la sección IV de esta fundamentación:

- Objetivos de Aprendizaje
- Grandes ideas
- Preguntas esenciales
- Propósitos
- Indicadores de evaluación
- Conocimientos, habilidades y actitudes
- Conexiones
- Síntesis de actividades y evaluaciones

Es importante señalar, como se verá en el punto VI de esta fundamentación, que la estructura de planificación propuesta en esta matriz fue uno de los elementos más valorados por los docentes en los grupos focales realizados en el proceso de consulta y validación (ver figuras 2, 3 y 4).

**Figura 4. Estructura de la Unidad**

Unidad: <input type="text"/>		
Gran Idea		
Propósito		Preguntas esenciales
Objetivos de Aprendizaje		Indicadores de evaluación
Conocimiento	Habilidades	Actitudes
Conexiones <u>intradisciplinaria</u>	Conexiones interdisciplinaria	Conexiones vida cotidiana
Evaluación		Actividades

### Título

Todas las unidades incluyen un título pertinente a los aprendizajes involucrados en los Objetivos de Aprendizajes a partir de los cuales se articulan los elementos de la unidad. El título debe ser atractivo para los estudiantes y con una formulación precisa y clara. Se puede plantear como un tópico o pregunta (ver figura 5).

**Figura 5. Presentación del Título de una Unidad,  
Matemática, 4° Medio**

**Unidad 2 Aprendizaje para la comprensión: La toma de decisiones en situaciones financieras y económicas**

### Objetivos de Aprendizaje

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, de acuerdo con los Objetivos Generales que establece la Ley General de Educación. Los Objetivos de Aprendizaje evidencian en forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que el estudiante debe lograr y buscan contribuir a la formación del estudiante desde cada una de las áreas de aprendizaje involucradas. Estos objetivos se encuentran definidos en las Bases Curriculares y estos programas se articulan con ellas de tal modo de ofrecer una propuesta didáctica para abordarlos completamente.

En continuidad con las Bases Curriculares de 1° básico a 2° medio, las nuevas Bases curriculares de 3° y 4° medio mantienen para algunas asignaturas la distinción de Objetivos de Aprendizaje centrados en *habilidades* y de Objetivos de Aprendizaje centrados en *conocimiento y comprensión*. En otras asignaturas el Objetivo de Aprendizaje se enfoca en las habilidades disciplinares, pero, a su vez, integran en el mismo objetivo un contenido que puede ser transversal a la disciplina. La siguiente figura muestra cómo se ha distribuido esta prescripción



**Tabla 3. Tipos de OA según asignatura**

Asignaturas	Prescriben dos tipos de OA (habilidades y de conocimiento y comprensión)	Prescriben un tipo de OA centrados en habilidades disciplinares
Artes	-	√
Ciencias	√	-
Educación Ciudadana	√	-
Educación Física y Salud	-	√
Filosofía	√	-
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	√	-
Inglés	-	√
Lengua y Literatura	-	√
Matemática	√	-

Las Unidades de Aprendizaje de cada programa han sido elaboradas de tal modo que en ellas se distribuyen todos los Objetivos de Aprendizaje prescritos en las Bases Curriculares. La cantidad de Objetivos de Aprendizaje en cada unidad es variable y en el caso de aquellas asignaturas que distinguen dos tipos de objetivos, se ha procurado que se incluyan ambos (ver figuras 6 y 7).

**Figura 6. Presentación Objetivos de Aprendizaje de Conocimiento, Ciencias para la Ciudadanía: Módulo Bienestar y Salud**

**Objetivos de Aprendizaje e indicadores de evaluación**

OA 1: Analizar, sobre la base de la investigación, factores biológicos, ambientales y sociales que influyen en la salud humana (como la nutrición, el consumo de alimentos transgénicos, la actividad física, el estrés, el consumo de alcohol y drogas, y la exposición a rayos UV, plaguicidas, patógenos y elementos contaminantes, entre otros).

**Figura 7. Presentación Objetivos de Aprendizaje de Habilidades, Ciencias para la Ciudadanía, Módulo Bienestar y Salud**

OA c: Describir patrones, tendencias y relaciones entre datos, información y variables.

OA d: Analizar las relaciones entre las partes de un sistema en fenómenos y problemas de interés, a partir de tablas, gráficos, diagramas y modelos

OA e: Construir, usar y comunicar argumentos científicos.

**Figura 8. Presentación Objetivos de Aprendizaje de habilidades disciplinares,  
Educación Física y Salud 1**

**Objetivos de Aprendizaje e indicadores de evaluación**

**OA 1**

Aplicar individual y colectivamente las habilidades motrices especializadas de manera creativa y segura, en una variedad de actividades físicas que sean de sus intereses y en diferentes entornos.

**OA 2**

Evaluar el impacto de las estrategias y tácticas individuales y colectivas utilizadas para la resolución de problemas en el juego, el deporte y la recreación, asumiendo distintos roles y tareas.

### *Gran idea*

Cada unidad se constituye a partir de una Gran Idea, es decir, conceptos centrales, principios, teorías y procesos que deben servir como foco del currículum. Por definición, son importantes y duraderas y transferibles más allá del alcance de una unidad. (Wiggins y McThige, 2011).

En este caso, la Gran Idea es esencial para la comprensión, puesto que es lo que permite el progreso de los aprendizajes definidos para cada unidad. De esta Gran Idea deben surgir nuevos conocimientos o ideas, así como posibilidades de conexión interdisciplinaria, y deben ser lo suficientemente amplias como para trascender incluso la unidad o la misma asignatura. Las Grandes Ideas deben estar escritas en un lenguaje simple, claro, no académico y que sean atractivas, provocadoras y estimulante para el estudiante. Deben ser un punto de inicio para la unidad desde el cual abrir posibilidades de exploración. En cierto modo, contienen elementos coincidentes con los “tópicos generativos”, que constituye uno de los cuatro componentes del marco conceptual de la *Enseñanza para la Comprensión*. Estos tópicos, al igual que las grandes ideas, son centrales a las disciplinas, resultan atractivos para los alumnos, son accesibles, permiten múltiples conexiones y despiertan el interés del docente (Blythe, 1998).

En este caso, se adoptó la noción de Gran Idea como una afirmación, adoptando y adaptando un modelo similar al currículum de British Columbia (Canadá) y Pensilvania. En el primer caso se definen como “generalizaciones, principios y conceptos clave que son importantes en un área de aprendizaje [...] y representan lo que los estudiantes comprenderán al finalizar el currículum de su nivel” (British Columbia, 2019). En el caso de Pensilvania se definen como “afirmaciones declarativas que describen conceptos que trascienden los niveles. Son esenciales para proveer un foco sobre el contenido específico que deben aprender todos los estudiantes” (Pennsylvania Department of Education, 2019).

Se consideró que el uso de esta fórmula declarativa podía servir como hilo conductor de la unidad de aprendizaje y que podía sintetizar lo esencial de los aprendizajes contenidos en los Objetivos de cada Unidad. Pero también, se consideró el formato de afirmación declarativa por el foco que ponen

en la comprensión. Además, las Grandes Ideas abren una posibilidad de explicitar conceptos y principios fundamentales de las disciplinas.

Cada unidad incorpora una Gran Idea, de manera tal que, a lo largo del año, los estudiantes habrán abordado cuatro grandes ideas. Esto va en la línea de los ejemplos de British Columbia y Pensilvania (ver figuras 9 y 10).

**Figura 9. Presentación Gran Idea,  
Educación Física y Salud 1**

<p><b>Gran idea</b></p> <p>Las habilidades motrices son fundamentales para implementar estrategias y tácticas.</p>
--

**Figura 10. Presentación Gran Idea,  
Matemática 3° Medio**

<p><b>Gran idea</b></p> <p>El uso de datos estadísticos confiables y modelos probabilísticos adecuados permite optimizar la toma de decisiones.</p>
---

### *Propósito*

Resume el objetivo formativo de la unidad. Se explica qué se espera que el estudiante aprenda, vinculando los contenidos, las habilidades y las actitudes de forma integrada. Esto va más allá de una descripción de los temas a desarrollar en la Unidad. Los propósitos responden a la pregunta ¿qué se espera que los estudiantes comprendan? Esta es una de las preguntas fundamentales planteadas desde el modelo de la *Enseñanza para la Comprensión*. Por tanto, explicita la comprensión que se pretende desarrollar con los estudiantes. En este sentido, el propósito actúa como guía para el conjunto de actividades y evaluaciones que se diseñan en cada unidad.

### *Preguntas Esenciales*

Son interrogantes que se encuentran en el corazón de una materia y promueven la indagación y la profundización en ciertos contenidos (principios, teorías, conceptos). Se relacionan directamente con las grandes ideas y sirven como una puerta de entrada para la exploración de conceptos clave, temas, teorías, problemas que están insertos en algún contenido y que todavía no han sido percibidos (Wiggins y McThige, 2011).

Una pregunta esencial de respuesta abierta y no se pueden responder únicamente con cierto manejo de información y su propósito es que promuevan el debate, reflexión, curiosidad e indagación por parte de los estudiantes. En palabras de Linda Elder y Richard Paul:

Las preguntas definen las tareas, expresan problemas y delimitan asuntos. Impulsan el pensar hacia adelante. Las contestaciones, por otra parte, a menudo indican una pausa en el pensar. Es solamente cuando una contestación genera otras preguntas que el pensamiento continúa la indagación. Una mente sin preguntas es una mente que no está viva intelectualmente. El no (hacer preguntas) preguntas equivale a no comprender (lograr comprensión). Las preguntas superficiales equivalen a comprensión superficial, las preguntas que no son claras equivalen a comprensión que no es clara. Si su mente no genera preguntas activamente, usted no está involucrado en un aprendizaje sustancial (Elder y Paul, 2002).

En definitiva, son preguntas vivas, que podemos discutir las tanto dentro como fuera de la sala de clase, abren el pensamiento y son transferibles más allá del tópico particular.

De acuerdo con Wiggins y McThige (2011) las preguntas esenciales pueden ser de dos tipos:

- **Abarcadoras**
  - Son de carácter general, nos llevan más allá de un tópico específico.
  - Proveen un marco para los programas de estudio, unidades, etc. en torno a las grandes ideas que hemos definido.
  - Usadas como pilares conceptuales que pueden incluso trascender los niveles.
  
- **Temáticas**
  - Son más específicas, centradas en un tema particular, pero promueven la curiosidad e indagación y pueden formular nuevas preguntas.
  - Al igual que las abarcadoras, no tienen respuestas cerradas.

En otras palabras, las preguntas esenciales se definen en función del efecto que logran en cuanto a expandir la curiosidad y generar nuevas preguntas. Una unidad de aprendizaje debe construirse con un conjunto de preguntas esenciales de ambos tipos, de manera interrelacionada (ver figura 11).

**Figura 11. Presentación Preguntas Esenciales,  
Educación Ciudadana, 3° Medio**

<b>Preguntas esenciales</b>
- ¿Es posible que la institucionalidad democrática genere cambios y/o solucione problemas sin la participación de la ciudadanía?
- ¿Cuál es la forma de relacionarse entre la ciudadanía y el sistema democrático en la actualidad?
- ¿Cuál debe ser el rol de la ciudadanía en un sistema democrático?
- ¿Cómo debe participar la ciudadanía?

### *Indicadores de Evaluación*

Los Indicadores de Evaluación son logros que se espera que alcancen los estudiantes asociados a cada Objetivo de Aprendizaje. Permiten organizar el plan de trabajo y generar actividades de aprendizaje y de evaluación pertinentes y coherentes (ver figura 12). Son evidencias que ponen de manifiesto los criterios que se han seleccionado para decidir qué tipo de información se debe emplear. Detallan un desempeño observable (y, por lo tanto, evaluable) del estudiante en relación con el Objetivo de Aprendizaje. Son de carácter sugerido, por lo que el docente puede modificarlos o complementarlos. Cada Objetivo de Aprendizaje cuenta con varios Indicadores, dado que existen múltiples desempeños que pueden demostrar que un aprendizaje ha sido desarrollado. Se diferencian de los criterios de evaluación en que estos son parámetros que sirven como base de comparación e interpretación del desempeño del alumno con respecto a su progreso de aprendizaje y sobre la base de estos se construyen los indicadores e instrumentos como las rúbricas de evaluación.

En esta propuesta se proponen un número variable de indicadores y, en el caso de las unidades organizadas a partir de Objetivos de Aprendizaje de habilidades y de conocimiento y comprensión se han definido indicadores que entrelazan ambos tipos de objetivos. De este modo, se puede

observar el desempeño del estudiante respecto del desarrollo de una habilidad en función de un conocimiento determinado.

**Figura 12. Presentación de los Indicadores de Evaluación en relación a los Objetivos de Aprendizaje, Matemática, 3° Medio.**

<b>4. OA</b>	<b>4. INDICADORES DE EVALUACIÓN</b>
<p><b>OA 1:</b> Resolver problemas de adición, sustracción, multiplicación y división de números complejos <math>C</math>, en forma pictórica, simbólica y con uso de herramientas tecnológicas.</p> <p><b>OA a.</b> Construir y evaluar estrategias de manera colaborativa al resolver problemas no rutinarios.</p> <p><b>OA d.</b> Argumentar, utilizando lenguaje simbólico y diferentes representaciones, para justificar la veracidad o falsedad de una conjetura, y evaluar el alcance y los límites de los argumentos utilizados</p> <p><b>OA h.</b> Evaluar diferentes representaciones, de acuerdo a su pertinencia con el problema a solucionar.</p>	<p>a. Resuelven ecuaciones cuyas soluciones pertenecen a los números reales o a los números imaginarios.</p> <p>b. Resuelven problemas que involucran adición, sustracción, multiplicación y división de números complejos, de forma manuscrita (pictórica y simbólica).</p> <p>c. Resuelven problemas que involucran adición, sustracción, multiplicación y división de números complejos, con uso de herramientas tecnológicas.</p> <p>d. Argumentan, utilizando lenguaje simbólico y diferentes representaciones, la veracidad o falsedad de conjeturas relacionadas con la operatoria de números complejos.</p> <p>e. Evalúan representaciones y argumentan la veracidad de las propiedades de los números complejos.</p>

### *Especificación de Habilidades, conocimientos y actitudes*

Cada unidad incorpora una especificación de las habilidades, conocimientos y actitudes a ser desarrolladas en ella en relación con los Objetivos de Aprendizaje incluidos.

A continuación, se explican los principales aspectos considerados para realizar esta especificación:

#### **Habilidades**

Las habilidades constituyen capacidades para realizar tareas y resolver problemas en los ámbitos intelectual, afectivo y/o social. Las habilidades son cruciales al momento de integrar, complementar y transferir el aprendizaje a nuevos contextos necesarios para la vida individual y ciudadana. La continua expansión y la creciente complejidad del conocimiento demandan capacidades de pensamiento crítico, flexible y adaptativo que permitan evaluar la relevancia de la información y su aplicabilidad en distintas situaciones.

Así, desarrollar una amplia gama de habilidades es fundamental para fortalecer la capacidad de transferencia de los aprendizajes, es decir, usarlos de manera juiciosa y efectiva en otros contextos. Los Indicadores de evaluación y los ejemplos de actividades de aprendizaje y de evaluación sugeridos en estos Programas de Estudio promueven el desarrollo de estos procesos cognitivos en el marco de la asignatura.

Con respecto a la definición de habilidades, es importante tener en claro que hay habilidades de carácter genérico o transversal que se vinculan a las Habilidades para el siglo XXI y otras con un foco disciplinar. Es necesario también considerar si la asignatura contempla o no Objetivos de Aprendizaje específicos de habilidades. Si este es el caso, la especificación de las habilidades desarrolladas en la unidad se vinculan directamente a dichos objetivos. Si este no es el caso, se especifican habilidades a partir de los Objetivo de Aprendizaje incluidos en la unidad (ver figura 13).

**Figura 13. Presentación de Habilidades,  
Matemática, 3° Medio**

**7. HABILIDADES**

- Resolver problemas
- Argumentar y comunicar
- Representar

#### **Conocimientos**

Los conocimientos corresponden a conceptos, redes de conceptos e información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones. Esta definición considera el conocimiento como información (sobre objetos, eventos, fenómenos, procesos, símbolos, etc.) y abarca, además, la comprensión de los mismos por parte de los estudiantes. Por consiguiente, este conocimiento se integra a sus marcos explicativos e interpretativos, los que son la base para desarrollar la capacidad de discernimiento y de argumentación.

Los conceptos propios de las disciplinas ayudan a enriquecer la comprensión de los estudiantes sobre el mundo que los rodea y los fenómenos que experimentan u observan. La apropiación profunda de los enfoques, teorías, modelos, supuestos y tensiones existentes permite a los estudiantes profundizar y reinterpretar el saber que han elaborado en años anteriores e integrarlo a los diversos ámbitos de transición hacia la vida adulta.

Como señala Fadel et. al. (2016), con la llegada de la era de la información, tanto el volumen como la facilidad de acceso al conocimiento disponible aumentaron de forma exponencial. Por lo tanto, “hoy se necesitan mapas del conocimiento nuevos y más innovadores para ayudarnos a navegar las complejidades de nuestro paisaje del conocimiento en expansión”. En otras palabras, un instrumento curricular como el programa de estudios no debiera apuntar a establecer un corpus de conocimientos a enseñar, sino que a ofrecer estrategias para “navegar” en el conocimiento disponible en torno a una disciplina. Por otro lado, se hace necesario agregar algo de flexibilidad a la manera en que se definen los conocimientos en estos programas, considerando precisamente que tanto el volumen como la facilidad de acceso a la información hacen imposible abarcarlo todo.

De ese modo, Fadel sugiere centrar estas definiciones en:

- **Conceptos y metaconceptos:** los primeros, entendidos como las ideas y principios propias de una disciplina y los segundos, como conceptos que trascienden a las disciplinas. Acompañan a los estudiantes por toda su vida.
- **Procesos, métodos y herramientas:** Los procesos son los elementos del gran contexto de cada disciplina, y variarán ampliamente de campo en campo. Los procesos pueden ser subdivididos en métodos. Estos se refieren a las habilidades del razonamiento dentro de una disciplina dada. Y las herramientas corresponden a métodos de tipo más específico.
- **Ramas, materias y temas:** corresponden a las formas tradicionales en que se estudian o “desmenuzan” las disciplinas.
- **Interdisciplinariedad:** dado el volumen disponible de conocimientos disciplinares y la complejidad de los problemas con que nos enfrentamos en el día a día, es necesario hacer conexiones entre las disciplinas para abordar dichos problemas de manera genuina.

En estos programas se han explicitado conocimientos siguiendo dichos criterios y como una sección aparte se han definido conexiones interdisciplinarias que se serán explicadas más adelante. Por otro lado, en las actividades sugeridas se desarrollan conocimientos que no solo se centran en conceptos y temas, sino que apuntan a procesos, métodos y herramientas propias de cada disciplina (ver figura 14).

**Figura 14. Presentación de Conocimientos,  
Matemática, 3° Medio**

## 6. CONOCIMIENTOS

- a. Números complejos: definición
- b. Operatoria con números complejos: adición, sustracción, multiplicación y división. Propiedades. Opuesto, conjugado e inverso.
- c. Representación gráfica de los números complejos (cartesiana y vectorial). (Nota: la representación polar no está considerada).

## Actitudes

De acuerdo con Fadel et. al (2016), “la educación de las actitudes trata acerca de la adquisición y reforzamiento de virtudes (cualidades), valores (creencias e ideales) y la capacidad de tomar decisiones sabiamente, en pos de una vida completa y una sociedad próspera”. En ese sentido, es necesario entender las actitudes como disposiciones frente a objetos, ideas o personas, que incluyen componentes afectivos, cognitivos y valorativos, y que inclinan a las personas a determinados tipos de acciones.

De este modo, siguiendo lo propuesto en las Bases Curriculares de Educación Media (2015), las actitudes tienen tres dimensiones interrelacionadas:

- **Cognitiva:** comprende los conocimientos y las creencias que una persona tiene sobre un objeto.
- **Afectiva:** corresponde a los sentimientos que un objeto suscita en los individuos.
- **Experiencial:** se refiere a las vivencias que la persona ha acumulado con respecto al objeto o fenómeno.

De lo anterior, se desprende que, para formar actitudes, es necesario tomar en cuenta estas tres dimensiones. Por ejemplo, para generar una actitud positiva hacia el aprendizaje es necesario analizar con los estudiantes por qué esto es beneficioso, explicitar las creencias que tienen al respecto, y promover un ambiente de diálogo en el cual todos expresen su posición, se interesen y valoren el desarrollo intelectual. De esta manera, es posible suscitar experiencias de aprendizaje interesantes y motivadoras.

En esta propuesta, las actitudes que se explicitan en cada unidad son las definidas en el marco generales de actitudes incluido en las Bases Curriculares para 3° y 4° medio (2019), vinculado a las Habilidades para el siglo XX. Se han organizado de manera tal que a lo largo de un programa se logren abordar todas las actitudes definidas en dicho marco. Estas actitudes se organizan según cuatro categorías:

- Maneras de pensar
- Maneras de trabajar
- Herramientas para trabajar
- Maneras de vivir el mundo

**Figura 15. Presentación de Actitudes,  
Matemática, 3° Medio**

### 8. ACTITUDES

- a. Trabajar colaborativamente al resolver problemas matemáticos.
- b. Buscar soluciones a problemas de manera flexible y creativa.
- c. Enfrentar desafíos y situaciones nuevas para cuestionar los propios procedimientos y aceptar que es posible equivocarse.



## Conexiones

Son aquellos vínculos que permiten unir a través de habilidades, conocimientos o actitudes, los contenidos de una unidad con otros ámbitos de la disciplina, con otras asignaturas o con el día a día de los estudiantes. Estas conexiones pueden ser:

### Intradisciplinarias

Son conexiones que se pueden realizar entre aspectos desarrollados en la unidad y conceptos, tópicos, ideas, principios, etc. de la misma disciplina que no sean abordados en la unidad. En otras palabras, conexiones “hacia adentro” de la disciplina involucrada en la asignatura. Considerando que en estos dos años finales del ciclo escolar el plan de estudios de la formación humanista-científica incluye diferentes asignaturas vinculadas a una misma disciplina se hacía necesario explicitar los vínculos existentes entre esas dichas asignaturas. Por ello se incluyeron conexiones intradisciplinarias.

### Interdisciplinarias

Son conexiones que se pueden realizar entre los aspectos desarrollados en la unidad y conceptos, ideas, principios, tópicos de otras disciplinas fuera del campo abordado por la asignatura. En otras palabras, conexiones “hacia afuera” de la asignatura. Siguiendo a Fadel et. al. (2016), “debido a que el conocimiento se puede transferir más allá de las disciplinas, es natural prestar atención a las maneras en que las conexiones con otras áreas del conocimiento puedan explicitarse. Destacar las aplicaciones interdisciplinarias de conceptos, puede ser una poderosa forma de ilustrar conceptos y hacerlos inmediatamente relevantes para los estudiantes”.

La necesidad de fomentar la interdisciplinariedad se constituyó en un elemento central de las Bases Curriculares para 3° y 4° medio. En dichas bases se incorporaron orientaciones en cada asignatura para potencia la interdisciplinariedad por medio del Aprendizaje Basado en Proyectos. En estos programas, como será explicado más adelante, se presentan ejemplos de cómo trabajar aprendizajes de diferentes asignaturas por medio de esta metodología. No obstante, era necesario explicitar de manera clara aquellos Objetivos de Aprendizaje que, abordando elementos comunes, podían ser desarrollados desde diferentes asignaturas. De este modo, el docente y los estudiantes tendrán una idea clara del potencial interdisciplinario de los Objetivos de Aprendizaje desarrollados en una unidad específica.

### Con la vida cotidiana

Se explicitan conexiones con la experiencia cotidiana de los estudiantes, de manera tal que el aprendizaje pueda ser aplicado a situaciones reales y que sea transferible a diferentes contextos. De este modo, especificar este tipo de conexiones brinda oportunidades para desarrollar el aprendizaje profundo en los estudiantes.

Existe un consenso respecto a la idea de que los aprendizajes deben vincularse con experiencias cotidianas de los estudiantes. De acuerdo con Darling-Hammond (2001) existen evidencias de que “el rendimiento académico está relacionado con la capacidad de los profesores para conectar el currículum con las experiencias de los aprendices y sus marcos de referencias”. Blythe y Perkins (1998) señalan, por su parte, que “los alumnos que aprenden en establecimientos escolares [...] pueden adquirir fragmentos de conocimiento a partir de los libros y de las clases expositivas, pero si no tienen la ocasión de aplicarlos a una diversidad de situaciones con la guía de un buen entrenador, es indudable que no desarrollarán ninguna comprensión”. En otras palabras, para que el aprendizaje sea profundo es necesario que las actividades que desarrollen los estudiantes se vinculen a experiencias reales y contextos significativos.

En definitiva, siguiendo a Darling-Hammond, “establecer estas conexiones ayuda a los estudiantes a construir sobre lo que ya saben y a ampliar sus horizontes” (ver figura 16).

**Figura 16. Presentación de Conexiones en las Unidades,  
Ciencias para la Ciudadanía**

<p><b>Conexiones</b></p> <p><b>Intradisciplinarias.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Ciencias para la Ciudadanía, Módulo Bienestar y Salud, 3° o 4° Medio. Situaciones de transmisión de agentes infecciosos a nivel nacional y mundial. Medidas de prevención (uso de vacunas).</li></ul> <p><b>Interdisciplinarias</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Matemáticas 3° Medio: OA b; OA c; OA e; OA f; OA 1; OA 2; OA 3.</li><li>- Lengua y Literatura 3° o 4° Medio: OA 6 (3°) o OA5 (4°).</li><li>- Inglés 3° y 4° Medio: OA 2 (3°) o OA2 (4°).</li><li>- Artes Visuales 3° o 4° Medio: OA 3; OA 7.</li><li>- Ciencias de la Salud 3° o 4° Medio. OA 1; OA 2; OA 3; OA 4.</li></ul> <p><b>Con la vida cotidiana</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Factores que afectan a la salud de la población.</li><li>- Conductas y estilos de vida que afectan a la salud de la población.</li><li>- Hábitos de vida saludables.</li><li>- Consumo de sustancias y drogas.</li><li>- Exposición a sustancias contaminantes y rayos UV.</li><li>- Cáncer de piel.</li><li>- Diversas medicinas al servicio de la salud de las personas.</li></ul>
---

### 3.2. Actividades sugeridas

Estos programas mantienen la lógica de los programas vigentes hasta 2° medio en cuanto a sugerir actividades que se presentan como oportunidades para desarrollar aprendizajes. Corresponden a la propuesta metodológica que ayuda al docente a favorecer el logro de los Objetivos de Aprendizaje.

#### *Criterios pedagógicos considerados*

El modelo de programas que se presenta considera los siguientes principios que han sustentado la elaboración de estas actividades:

- **Son esenciales** y permiten lograr los Objetivos de Aprendizaje de la Unidad.
- **Consideran al estudiante como protagonista de su aprendizaje:** todas las actividades se han elaborado de manera tal que es el estudiante quien asume un rol activo y protagónico en su aprendizaje y que permita desarrollar en él su capacidad de aprender a aprender. El docente, en tanto, asume un rol mediador entre el estudiante y su aprendizaje
- **Apuntan a desarrollar aprendizajes significativos y profundos:** es decir, aprendizajes que, por un lado, se articulan por un proceso consistente en establecer una relación entre un nuevo conocimiento y la estructura cognitiva del estudiante (significativo) y, por otro, que permitan solucionar problemas reales y se puedan transferir a diversos contextos (profundos).
- **Se presentan como posibles instancias de evaluación formativa:** varias de las actividades propuestas se presentan como una oportunidad para desarrollar aprendizajes, pero también incluyen orientaciones para que la actividad se constituya en una instancia de evaluación formativa.

- **Son modélicas**, pues han sido diseñadas y elaboradas como un modelo que orienta al profesor en su rol de mediador entre el estudiante y el aprendizaje, capaz de elaborar y preguntas desafiantes y estimulantes a sus estudiantes.
- **Son contextualizables y adaptables**, además de considerar diversas estrategias didácticas. Cada actividad presenta orientaciones para su realización y segmentos para tareas colaborativas e individuales. Estas actividades pueden ser complementadas con el texto de estudio u otros recursos, o ser una guía para que el profesor o la profesora diseñe sus propias actividades.

### *Estructura de las actividades*

Las actividades sugeridas incorporan diversos elementos con el objetivo de facilitar el desarrollo de aprendizajes significativos y profundos y para que, a su vez, constituyan en una orientación para el docente.

- **Explicitación de elementos de la matriz de conceptos:** todas las actividades se estructuran a partir de alguno de los Objetivos de Aprendizaje, Indicadores de Evaluación, Grandes ideas, Preguntas Esenciales, Conocimientos, Habilidades y Actitudes, y Conexiones definidos en la matriz. Esto permite facilitar la planificación del docente.
- **Propósito:** especifica el “para qué” de la actividad y cuál es el aprendizaje que se busca lograr con ella en función de declarado en el punto anterior.
- **Desarrollo de la actividad:** a lo largo de las actividades se especifican las orientaciones que debe tomar en cuenta el docente para mediar en el aprendizaje de sus estudiantes. A lo largo del desarrollo de la actividad ilustra el modelamiento de dicho rol mediador.
- **Instancias de trabajo individual y colaborativo:** las actividades contemplan diferentes instancias de trabajo, tanto individual y colaborativo o bien una de ellas. Ambas dimensiones son relevantes, pero se ha buscado potenciar el trabajo colaborativo dado que es una de las Habilidades para el siglo XXI definidas en las Bases Curriculares.
- **Observaciones al docente:** son recomendaciones o sugerencias prácticas para un mejor desarrollo de la actividad en el aula.
- **Orientaciones de Evaluación Formativa:** son orientaciones e indicaciones para realizar evaluaciones durante la realización de las actividades, de manera de poder hacer adecuaciones en favor del aprendizaje de los estudiantes. Se presentan sugerencias de adecuaciones según la necesidad de los estudiantes de reforzar conocimientos y habilidades, o de acceder a mayores desafíos.
- **Actividades de adecuación:** se espera que el docente pueda generar espacios a lo largo del desarrollo de la actividad para evaluar si la actividad cumple con su propósito. La actividad contempla esta instancia de manera tal que se le ofrecen al profesor diferentes estrategias de refuerzo o desafío según el grado de cumplimiento del propósito de la actividad hasta ese momento.
- **Recursos:** se especifican todos los recursos necesarios para el desarrollo de la actividad. Especialmente relevantes, dado el enfoque de las Habilidades para el Siglo XXI es la incorporación de recursos virtuales y de uso de TICs.
- **Tiempo esperado:** se especifica el tiempo que se requiere para desarrollar la actividad en horas pedagógicas. Dado que las actividades se enfocan al aprendizaje profundo y comprensivo el promedio de tiempo de las actividades de 2-4 horas pedagógicas.

Las unidades de aprendizaje incorporan al menos cuatro actividades sugeridas. Estas actividades abarcan todos los Objetivos de Aprendizaje de la unidad, pero en ningún caso pretenden abarcar todo el tiempo escolar. Están diseñadas para que el profesor las adapte y adecúe a su contexto

particular y también se ha contemplado el tiempo suficiente para que el profesor elabore sus propias actividades durante el desarrollo de la unidad (ver figura 17).

Figura 17. Estructura de las Actividades

<b>Actividad de aprendizaje 1: ¿Qué es la estética?</b>		
<b>GRAN IDEA:</b> La estética nos permite reflexionar filosóficamente sobre las artes, la experiencia y la belleza.		
<p><b>OA1</b>                      Analizar textos filosóficos referidos a conceptos y problemas estéticos fundamentales, como la belleza, la demarcación del arte, la experiencia estética, la percepción sensible, los propósitos de la creación artística, entre otros.</p> <p><b>OA2</b>                      Evaluar posiciones de filósofos y escuelas de filosofía respecto de las principales cuestiones de la estética, contrastando sus métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana</p>		
<b>PREGUNTAS ESENCIALES</b>	<b>CONEXIÓN</b>	<b>DURACIÓN</b>
¿Cómo está presente la estética en la vida cotidiana? ¿Por qué la estética es una reflexión filosófica?	<b>Otras disciplinas</b> -Artes Visuales: expresiones y técnicas artísticas <b>Vida cotidiana</b> -Experiencias de asombro en la cotidianeidad	6 horas pedagógicas
<p><b>PROPÓSITO</b></p> <p>Esta actividad tiene por propósito que los estudiantes comprendan qué es la estética, sus orígenes, algunos conceptos fundamentales y de qué manera está presente en la vida cotidiana</p> <p><b>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</b></p> <p><b>A. ACTIVIDAD: ¿QUÉ ES LA ESTÉTICA?</b></p> <p>1.- Los estudiantes observan diversas imágenes de obras de arte provenientes de diferentes períodos artísticos e imágenes actuales, tomadas de la fotografía y la publicidad, para ser comentadas en grupos. Formular preguntas integrando las respuestas para introducir el concepto de estética.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cuáles me gustan más? ¿Por qué?</li> <li>▪ ¿Qué hace que unas obras me gusten más que otras?</li> <li>▪ ¿Qué hace que una obra sea más valiosa que otra?</li> <li>▪ ¿Cuál es el valor específico de una obra de arte?</li> </ul> <p>2.- Los estudiantes individualmente realizan una lectura de un extracto que les permita introducirse en el conocimiento de la estética. Se sugiere seleccionar un texto que permita responder a las siguientes interrogantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué es la estética?</li> <li>▪ ¿Cuál es su objeto de estudio?</li> <li>▪ ¿Cuáles son los grandes problemas filosóficos de la estética?</li> <li>▪ ¿Cómo se relaciona la estética con el arte?</li> <li>▪ ¿Cómo se relaciona la estética con la vida cotidiana?</li> <li>▪ ¿Qué dificultades presenta el estudio de la estética?</li> </ul> <p><b>B. ACTIVIDAD: ORIGEN DE LA ESTÉTICA</b></p> <p>1.- En esta actividad se explicará la importancia de reflexionar sobre los procesos creativos y los orígenes de la estética. Para iniciar, se presenta un video sobre el primer tema y se dialoga a partir de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué hace el autor para poder convertirse en artista?</li> </ul>		

### 3.3. Ejemplo de evaluación final

---

Son propuestas de evaluaciones de cierre de unidad que contemplan los aprendizajes desarrollados a lo largo de ellas. Mantienen una estructura similar a las actividades sugeridas, en cuanto deben también especificar los Objetivos de Aprendizaje, Grandes ideas, Preguntas Esenciales, indicadores de Evaluación y Conocimientos, Habilidades y Actitudes a evaluar. Se presentan también segmentos colaborativos e individuales, y pautas, rúbricas o listas de cotejo según sea necesario, que proporcionan al docente una mayor claridad acerca de los criterios de evaluación y que facilitan también la retroalimentación hacia los estudiantes.

Es importante considerar que el propósito de esta actividad de evaluación sirva como ejemplo, de manera tal que el docente pueda utilizarla como referente para la elaboración de su propia propuesta pedagógica. En este sentido, no buscan ser exhaustivas en variedad, cantidad ni forma. Estos ejemplos pueden ir acompañados de los parámetros que se deben considerar para analizar el logro de los objetivos de aprendizaje.

Como se explicará en el punto V, una vez diseñada la matriz de cada unidad, se procedió a elaborar el instrumento de evaluación final siguiendo el método *diseño o planificación en reverso* (Wiggins y McThige). Esta mantiene siempre al centro lo que se espera que aprendan los estudiantes durante el proceso educativo. De esta manera, la atención se concentra en lo que se espera que logren, tanto al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, como durante su desarrollo, evitando, al mismo tiempo, posibles incoherencias entre los objetivos, experiencias de aprendizaje y metodologías de trabajo utilizado.

Figura 18: Ejemplo de evaluación final

EVALUACIÓN SUMATIVA

Formatos literarios

Gran idea y Preguntas esenciales

**Al escribir creativamente ponemos a prueba al lenguaje**

¿Cómo puede el lenguaje expresar aquello que imaginamos?

Objetivos de Aprendizaje e Indicadores de evaluación

<p><b>OA 2.</b> Producir textos pertenecientes a diversos géneros discursivos de la literatura que den cuenta de sus proyectos personales y creativos.</p>	<p>Organizan sus ideas estratégicamente y de manera clara, por medio de distintos recursos literarios, lingüísticos y discursivos, según sus propósitos creativos y el género discursivo.</p> <p>Utilizan intencionadamente en sus textos diversos recursos literarios, lingüísticos y discursivos según los propósitos y el género discursivo de sus proyectos personales y creativos.</p>
<p><b>OA 3.</b> Contribuir con sus comentarios, sugerencias, interpretaciones y críticas a los procesos de lectura colectiva y de escritura creativa de sus pares.</p>	<p>Evalúan los productos elaborados por sus pares a partir de criterios literarios, lingüísticos y/o discursivos, y su adecuación al propósito y el género discursivo.</p>
<p><b>OA 4.</b> Revisar y reescribir sus propias producciones (escritas, orales o audiovisuales), a la luz de los comentarios, críticas y sugerencias de sus pares, para enriquecer su producción creativa.</p>	<p>Identifican fortalezas y debilidades de su proceso de escritura a lo largo de una serie de comentarios de pares.</p>

<p><b>Duración</b></p> <p>6 horas pedagógicas.</p>	<p><b>Conexiones</b></p> <p>Interdisciplinarias, Artes Visuales: OA 1, 2 y 3.</p>
--	---

Propósito de la evaluación

El propósito de esta evaluación es que los estudiantes usen distintos formatos y lenguajes para experimentar en una nueva forma de comunicar un texto literario, a partir de alguna de las producciones elaboradas por ellos a lo largo de la unidad, reflexionando sobre los cambios producidos en la obra al probar nuevos lenguajes en ella.

**Nota para el docente.** Para esta actividad se contempla el uso de materiales diversos (recortes de revista, lápices de colores, block de dibujo, etc.) y los portafolios de los estudiantes, que deben ser solicitados previamente.

Desarrollo de la evaluación

El docente motiva la actividad invitando a los estudiantes a mirar en retrospectiva los aprendizajes desarrollados a lo largo de la unidad, específicamente respecto de la exploración de lenguajes y modos literarios. Para ello, abre una breve conversación sobre la pregunta esencial **¿Por qué el lenguaje no tiene límites cuando lo usamos creativamente?** Recoge algunas respuestas de los estudiantes respecto de sus experiencias de aprendizaje, preguntando cuáles de ellas fueron más desafiantes y cuáles más familiares o sencillas de realizar.

Posteriormente, explica que la evaluación consiste en retomar uno de los textos creados a lo largo de la unidad, para transformarlo usando un nuevo formato, con el objetivo de observar cómo las obras cambian cuando se exploran desde nuevos lenguajes. Además, explica la rúbrica de evaluación de este trabajo y aclara posibles dudas.

Para modelar el ejercicio, el docente muestra distintas versiones del cuento "Continuidad de los parques", de Julio Cortázar (ver sugerencias en Recursos para el docente) e invita a los estudiantes a analizar los cambios en la comprensión de la historia y en los efectos que genera en la audiencia.

A continuación, el docente señala que transformarán uno de sus textos en un formato nuevo, para lo cual trabajarán en parejas o trios. Los estudiantes, teniendo a mano sus portafolios, se ponen de acuerdo para seleccionar entre sus textos cuál de ellos quieren trabajar, teniendo en cuenta sus habilidades, recursos y tiempo disponibles.

El docente ofrece posibilidades para orientar el trabajo de los estudiantes:

- Texto ilustrado o con montaje de fotografías o recortes de revistas.
- Audiolibro (en formato video).

**Orientación para el docente.** Si los estudiantes no han leído aún el cuento, esta es una oportunidad para leerlo y luego ver las otras versiones. Además, se sugiere ver más de un cortometraje del cuento y más de una forma de representación del cuento.

**Orientaciones para el docente.** Es fundamental que los estudiantes consideren las habilidades y recursos disponibles, pues contarán con poco tiempo para desarrollar el nuevo género.

Por otro lado, se debe indicar a los jóvenes que no seleccionen todas las obras, pues en la Unidad 4 podrán desarrollar proyectos más ambiciosos y que tomarán más tiempo, pues el objetivo de esta actividad es reflexionar sobre el cambio de las obras cuando se reinventan desde nuevos lenguajes.

- Video con narración o con presentación audiovisual del texto.
- Objeto literario (por ejemplo, una caja que contenga poemas).
- Un afiche.

Luego, planificarán su trabajo, desarrollando bocetos o borradores y contrastándolos con los criterios de la rúbrica de evaluación. Una vez conformes con la planificación, llevarán a cabo su nueva obra.

Para terminar, incluyen la obra original y la versión nueva, e intercambian su trabajo con otro equipo, para efectuar una coevaluación, proponiendo mejoras a partir de los criterios de la rúbrica. Al recibir la retroalimentación, los grupos evalúan cuáles de los comentarios son factibles de ser realizados.

Cuando todos los trabajos estén listos, el docente generará una instancia para exponerlos y dialogar en torno a qué cambios experimenta la obra cuando se prueba con nuevos lenguajes y formas de presentación.

El docente evalúa los nuevos productos aplicando la rúbrica (ver versión **multicopiable** en Recursos para el docente) y retroalimentando por escrito aspectos por mejorar y aquellos que estén bien logrados.

**Orientación para el docente.** Si los trabajos son difíciles de visualizar por todos dado su tamaño (por ejemplo, el afiche), se pueden tomar fotografías de estos y usar un proyector para exponerlos.

Orientaciones para la evaluación

- Es fundamental que los estudiantes conozcan los criterios a partir de los cuales serán evaluados sus trabajos, de manera que atiendan a ellos para monitorear su desempeño.
- La retroalimentación debe ser de forma escrita, procurando entregar ejemplos concretos respecto del desempeño.

Recursos para el docente



- Versiones de **Continuidad de los parques**, Julio Cortázar
- Video dibujo a mano alzada – Resumen dibujado. [Youtube](https://www.youtube.com/watch?v=I2IBfaBmTA)
  - <https://www.youtube.com/watch?v=xGqGyUeE9w>
  - Cortometraje con dibujos y audio. [Youtube](https://www.youtube.com/watch?v=GU0spbrpIE)
  - <https://www.youtube.com/watch?v=GU0spbrpIE>
  - Cortometraje con dibujos II. [Youtube](https://www.youtube.com/watch?v=2J0aA_X0vAE)
  - [https://www.youtube.com/watch?v=2J0aA\\_X0vAE](https://www.youtube.com/watch?v=2J0aA_X0vAE)
  - Cortometraje actuado I. [Youtube](https://www.youtube.com/watch?v=0r19rb0y16g)
  - <https://www.youtube.com/watch?v=0r19rb0y16g>

## IV. INCORPORACIÓN DE ELEMENTOS TRANSVERSALES DE LAS BASES CURRICULARES EN LOS PROGRAMAS

Las Bases Curriculares para 3° y 4° medio incorporan elementos transversales a las asignaturas, tanto a manera de marco general (habilidades y actitudes para el siglo XXI) como de enfoque (Ciudadanía Digital, Aprendizaje Basado en Proyecto y Resolución de Problemas). En esta sección se explica cómo se han incorporado dichos elementos en los programas de estudio, considerando que el CNED solicitó mediante Oficio 248/2019.

### 1. Objetivos de Aprendizaje

Los programas de estudio que se presentan para aprobación del CNED abarcan todos los Objetivos de Aprendizaje declarados en las Bases Curriculares para 3° y 4° Medio. En cada unidad de aprendizaje se distribuye una cantidad variable de objetivos, los que luego son desarrollados en las actividades sugeridas, en la evaluación final y también en los ejemplos de proyecto. El detalle de la cobertura de los Objetivos de Aprendizaje en cada uno de los programas se puede consultar en el Anexo 2 de esta fundamentación, que contiene tablas de síntesis que permiten visualizar qué Objetivos de Aprendizaje se incluyen en cada unidad de aprendizaje.

### 2. Habilidades y Actitudes para el Siglo XXI

Las Bases Curriculares definen un marco de Habilidades para el Siglo XXI transversal a las asignaturas. La dimensión actitudinal de estas habilidades se explicitó en un marco general de actitudes en función de los mismos ámbitos en los cuales se organizan dichas habilidades. Estos ámbitos son:

- Maneras de pensar
- Maneras de trabajar
- Herramientas para trabajar
- Maneras de vivir en el mundo

En cada unidad de aprendizaje de estos programas de estudio se definen aquellas Habilidades y Actitudes para el siglo XXI que se desarrollarán en las actividades y en la evaluación, entrelazadas con las respectivas habilidades disciplinares. El criterio general es que todas estas habilidades y actitudes deben ser desarrolladas a lo largo del programa, lo que implica que en cada unidad se especifican aquellas habilidades y actitudes que serán desarrolladas en las respectivas unidades y que en el global del programa todas deben haber sido desarrolladas en al menos una actividad.

Las Habilidades para el Siglo XXI están incorporadas en cada uno de los Programas de Estudio a través de algunos de sus componentes, tales como los Indicadores de Evaluación y las Actitudes, así como del desarrollo de las diferentes actividades de aprendizaje y evaluación. El detalle de la cobertura de las habilidades y actitudes en cada uno de los programas puede consultarse en los Anexos 3 y 4. En ellos se puede constatar que estas habilidades y actitudes son cubiertas en la totalidad considerando la totalidad los programas.



### 3. Ciudadanía Digital

En las Bases Curriculares se incorporó un enfoque específico de Ciudadanía Digital, de manera tal de fomentar el uso criterioso y responsables de las tecnologías en la vida cotidiana de los estudiantes y también como herramienta pedagógica. Siguiendo a Robles (2011), para que la ciudadanía digital se complete “es necesario que exista una apropiación de dicho espacio [digital] para realizar actividades políticas y sociales características de la ciudadanía”. Las Habilidades para el Siglo XXI, en el ámbito de las *Maneras de Pensar* definen habilidades de creatividad e innovación; en el de *Maneras de Trabajar* se incluyen habilidades de comunicación y en el de *Herramientas para Trabajar*, las habilidades de alfabetización digital y de uso de la información que se espera que desarrollen los estudiantes. A partir de esto, se incorporó un enfoque compartido por todas las asignaturas que busca potenciar estas habilidades, a raíz del creciente impacto del uso de las tecnologías en nuestra vida cotidiana. Dicho enfoque hace más explícitas estas habilidades y brinda orientaciones concretas por asignatura acerca de cómo desarrollarlas.

A continuación, se presentan las habilidades vinculadas a ciudadanía digital que se busca desarrollar en los programas de estudio:

- **Creatividad e innovación:** Las personas creativas poseen habilidades de pensamiento divergente, incluyendo producción de ideas, fluidez, flexibilidad y originalidad. El pensamiento creativo implica la apertura a diferentes ideas, perspectivas y puntos de vista, ya sea en la exploración personal o en el trabajo en equipo. La creatividad se asocia a una gama de conocimientos y habilidades que incluye el pensamiento científico, el emprendimiento, el pensamiento de diseño y la matemática, además del arte y la música, a los que comúnmente se ha asociado. La enseñanza para la creatividad implica asumir que el pensamiento creativo puede desarrollarse en varios niveles: imitación, variación, combinación, transformación y creación original. Por ello, es importante que los docentes consideren que, para lograr la creación original, es necesario haber desarrollado varias habilidades y que la creatividad también puede enseñarse mediante actividades más acotadas según los diferentes niveles. (Fadel et. al., 2016).
- **Comunicación:** La comunicación, ya sea escrita, oral o multimodal, requiere generar estrategias y herramientas que se adecuen a diversas situaciones y diferentes propósitos y contextos socioculturales, con el fin de transmitir lo que se desea de manera efectiva. Comunicar también implica argumentar y evaluar distintos puntos de vista con apertura de mente y juicio crítico, lo que favorece el diálogo constructivo y comprensivo hacia el otro. Desde esta perspectiva, la comunicación permite desarrollar la empatía, la autoconfianza, la valoración de la interculturalidad, así como la adaptabilidad, la creatividad y el rechazo a la discriminación.
- **Alfabetización digital:** Promueve el desarrollo del pensamiento computacional, la autonomía y el trabajo en equipo, la creatividad, la participación en redes de diversa índole, y la motivación por ampliar los propios intereses y horizontes culturales, por medio del uso responsable de la tecnología para hacer frente a nuevos desafíos, como la ciberseguridad y el autocuidado. La utilización de la tecnología como herramienta de trabajo implica dominar las posibilidades que ofrece, como asimismo darle un uso creativo e innovador. A partir de esto, la alfabetización digital apunta también a la resolución de problemas en el marco de la cultura digital que caracteriza al siglo XXI, aprovechando las herramientas que nos dan la programación, el pensamiento computacional, la robótica e internet, entre otros, para desarrollar habilidades que permitan crear contenidos digitales, informarnos y vincularnos con los demás utilizando la tecnología.

- **Uso de la información:** Dice relación con la eficacia y eficiencia en la búsqueda, el acceso, el procesamiento, la clasificación, la integración, la gestión, la evaluación crítica, el uso creativo y ético, y la comunicación, de la información. Implica formular preguntas, indagar y generar estrategias para seleccionar, organizar y comunicar la información. Tiene siempre en cuenta, además, tanto los aspectos éticos y legales que la regulan como el respeto a los demás y a su privacidad. Promueve también el acceso, uso responsable, aplicación eficaz y evaluación crítica de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), y su uso creativo de acuerdo con distintos propósitos, atendiendo a las características y convenciones de diversos contextos multiculturales.

En estos programas se ha procurado que a lo largo de todos los programas de estudio se desarrollen estas habilidades, especialmente en las actividades, evaluaciones y proyectos. En el punto anterior de esta sección, referido a las Habilidades para el siglo XXI, se puede constatar la incorporación de las habilidades de ciudadanía digital en los programas de estudio. Como se aprecia en las tablas sobre cobertura de estas habilidades en el Anexo 3, éstas se han incorporado en diferentes unidades y actividades de los programas con mayores énfasis dependiendo del caso (particularmente en Geometría 3D, Pensamiento Computacional y Programación, Artes Visuales, Audiovisuales y Multimediales, y proyectos STEM). En términos concretos las habilidades de ciudadanía digital se han desarrollado mediante las siguientes estrategias:

- Énfasis en el uso de TICs en las diferentes actividades
- Uso de diversas fuentes y en formatos audiovisuales
- Análisis crítico de fuentes de información
- Elaboración de productos escritos o en formatos multimodales
- Uso de múltiples recursos digitales y web
- Incorporación de actividades en programas de Ciencias, Filosofía, Historia, geografía y Ciencias Sociales que fomentan la reflexión sobre uso de tecnologías.
- Explicitación de conexiones con la vida cotidiana que hagan alusión al uso de tecnologías.

## 4. Aprendizaje Basado en Proyecto y Resolución de Problemas

Las Bases Curriculares incluyen un enfoque transversal a las asignaturas que fomenta el uso de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos y en Resolución de Problemas. El uso de estas metodologías se inserta también en un objetivo más amplio, que es el de avanzar hacia la interdisciplinariedad, por lo que todos los programas incorporan una experiencia basada en estas metodologías. Dada la importancia de este enfoque para esta propuesta, en la siguiente sección se explica en detalle cómo se ha integrado el Aprendizaje Basado en Proyectos en estos programas.

## V. INTERDISCIPLINARIEDAD Y APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

### 1. La interdisciplinariedad como foco de los Programas de Estudio

Esa propuesta de programas de estudio incorpora elementos concretos que potencian la interdisciplinariedad. Anteriormente se han mencionado las “conexiones” especificadas en la matriz de conceptos de cada unidad de aprendizajes, que buscan hacer explícitos los puntos en común entre diferentes asignaturas a partir de sus Objetivos de Aprendizaje. También se incluyen experiencias interdisciplinarias de Aprendizaje Basado en Proyecto que conectan temas y problemas presentes en los Objetivos de Aprendizaje de distintas asignaturas.

#### Evidencias que sustentan la interdisciplinariedad

---

La interdisciplinariedad a nivel curricular se inserta dentro de lo que se denomina el “currículum integrado” el cual se estructura en base a temas o problemas que se responden por diversas disciplinas indistintamente. Existen varias aproximaciones respecto a lo que es un currículum integrado. Drake & Read (2004) han sistematizado en el trabajo *Meeting Standards Through Integrated Curriculum* las principales ideas, conceptos y evidencias en torno a este enfoque. En su visión, el currículum integrado, “en su concepción más simple consiste en hacer conexiones”.

Existen múltiples argumentos y evidencias que sustentan la idea de avanzar hacia un currículum integrado. Para Venville, Rennie & Wallace (2009) defienden su pertinencia a partir de los siguientes argumentos, especialmente para el caso de las ciencias:

- Las aproximaciones integradas motivan e interesan a los estudiantes de modos en los que los contenidos disciplinarios, entregados por medios pedagógicos tradicionales, suelen fallar.
- Los problemas del “mundo real”, suelen ser más atractivos para el interés de los estudiantes que los conocimientos abstractos, lo cuales suelen ser mucho más recurrentes en un currículum disciplinario.
- Desde el punto de vista de la(s) ciencia(s) la aproximación al conocimiento de ese mundo, que se asume complejo, incierto, impredecible, produce una serie de “perplejidades científicas” que las disciplinas por sí solas no pueden resolver

Bogan, King-Mckenzie y Bantwini (2012), por su parte, han sintetizado los argumentos a favor de un currículum integrado:

- Es una oportunidad para que los estudiantes hagan conexiones naturales y significativas entre múltiples áreas temáticas.
- Asociaciones como la *National Council of Social Studies* y la *National Science Teachers Association* en Estados Unidos han apoyado hace larga data la integración con otras áreas a fin de que estudiantes hagan conexiones significativas y desarrollen entendimientos significativos de conceptos importantes.
- En la actual dinámica económica global, centrada en el desarrollo e intercambio de conocimiento e información, los individuos que prosperan son aquellos que tienen fluidez en varias disciplinas y que se mueven cómodamente entre ellas.

- Enfoque interdisciplinario permite desarrollar habilidades de creatividad, adaptabilidad, razonamiento crítico y colaboración, que son altamente valoradas en dicho contexto.
- En un estudio de Kain (1993) muchos estudiantes sintieron que el currículum integrado era más relevante para el mundo real, debido a que los problemas del mundo real tienen una naturaleza interdisciplinaria, lo que incrementó su aprendizaje y motivación.
- El currículum integrado es una forma de capitalizar las características pre-existentes del cerebro humano y trabajar con él, pues el cerebro humano no separa el conocimiento en compartimentos estancos sino que crea una compleja red de información que reconoce patrones.

A partir de estas evidencias se sustenta la idea de avanzar hacia los enfoques integrados del currículum a partir de elementos concretos en los programas de estudio. Un currículum integrado permite el aprendizaje para la comprensión y profundo para el largo plazo. A continuación, se analizan los principales enfoques integradores y cuál de ellos es el más adecuado para esta propuesta.

## Enfoques integradores e interdisciplinarietàad

---

Drake & Reid (2004) señalan que existen tres enfoques integradores del currículum: multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar. La gran diferencia entre ellos es el grado de separación entre las disciplinas, aunque Drake y Reid señalan que esto puede plantearse a modo de una evolución continua.

### *Enfoque multidisciplinar*

Se enfoca primariamente en las disciplinas. Se organizan estándares u objetivos (según el país) desde las disciplinas en torno a un tema. Hay diversas formas de abordar este enfoque y varían en el grado de intensidad de la integración. Algunos ejemplos son el caso de los “centros de aprendizaje”, en que el aula dispone de varios centros de aprendizaje donde cada uno ofrece una actividad distinta en torno a un tema (Educación Básica). En Educación Media se usan por lo general diferentes salas, con disciplinas paralelas, donde los docentes coordinan de tal modo de abordar el mismo tema desde su perspectiva. También están las “unidades temáticas”, en que los profesores de diferentes disciplinas diseñan colaborativamente unidades temáticas y terminan con una actividad integradora. Pueden ser dos o tres disciplinas o incluso toda la escuela.

### *Enfoque interdisciplinar*

El currículum se organiza en torno a aprendizajes comunes que cruzan todas las disciplinas. Se ponen en común aquellos aprendizajes propios de cada disciplina de manera tal de enfatizar habilidades y conceptos interdisciplinarios. Las disciplinas son identificables, pero adquieren menor importancia que en el enfoque multidisciplinario. Un ejemplo es el programa “Aprendizaje a través de las artes”, donde estudiantes aprenden matemáticas, lenguaje y ciencias por medio del canto, la danza y el teatro, o el modelo STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática).

### *Enfoque transdisciplinar*

El currículum se organiza en torno a preguntas e inquietudes de los estudiantes. Estos desarrollan habilidades para la vida en la medida que aplican habilidades disciplinarias e interdisciplinarias en contextos de la vida real. En este caso, las fronteras entre las disciplinas prácticamente se diluyen y no se identifican como tales. A nivel internacional hay dos vías para abordarlo: Aprendizaje por Proyecto y el Currículum Negociado (las preguntas de los estudiantes son la base del currículum).

La propuesta de estos programas se centra en el enfoque interdisciplinar, en el entendido que los enfoques de las disciplinas involucradas en las asignaturas constituyen un punto de partida fundamental para aproximarse a los problemas que enfrentan a la realidad en su vida cotidiana.

Además, en la lógica de la interdisciplinariedad lo que se busca es que las diferentes disciplinas pongan en común aquellas ideas, conceptos, definiciones y elementos epistemológicos que permitan a los estudiantes resolver problemas complejos o cotidianos. En este sentido, la propuesta de experiencia de Aprendizaje en Proyecto que se incluye en los programas vincula a dos o más asignaturas en torno a un problema común en la lógica de la interdisciplinariedad; es decir, sin que las disciplinas involucradas en las asignaturas se diluyan.

## 2. El Aprendizaje Basado en Proyectos

Las Bases Curriculares para 3° y 4° Medio establecen el uso de las metodologías didácticas del Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Basado en Problemas. Este último, no necesariamente involucra una perspectiva interdisciplinaria, ya que se puede usar como metodología en el contexto de una asignatura. El Aprendizaje Basado en Proyectos, en estricto rigor, se enmarca en un enfoque transdisciplinar, como se mencionó anteriormente. Esto implica que sirve de eje organizador de todo un currículum, el cual se organiza en torno a problemas y preguntas que los estudiantes resuelven por medio de proyectos.

En el caso de estos programas, en línea con las definiciones realizadas en las Bases Curriculares, en que se fomenta el uso de del Aprendizaje Basado en Proyecto, y siguiendo las recomendaciones del CNED (Acuerdos 56 y 57/2019) en cuanto a incorporar esta metodología en este instrumento curricular, se proponen “experiencias” de Aprendizaje Basado en Proyecto que vinculan a dos o más asignaturas. En este sentido, las experiencias sugeridas se inscriben en la lógica interdisciplinaria y apuntan a desarrollar aprendizajes concretos y acotados y no a organizar el currículum en su totalidad.

En este contexto, se ha incorporado una sección de Aprendizaje Basado en Proyecto en cada uno de los Programas de Estudio. El objetivo es poner a disposición de docentes y estudiantes actividades concretas que permitan desarrollar en clases proyectos de Aprendizaje Basado en Proyectos. En algunos casos también se incorporan ejemplos de Aprendizaje Basado en Problemas, que no necesariamente trascienden los límites disciplinares. Se han considerado algunas experiencias aplicadas y promovidas en Chile por diferentes organismos, como el Centro de Innovación Mineduc, Fundación Chile, Educación 2020. Algunas de estas experiencias han sido reseñadas por Aziz y Petrovich (2016) en el documento *Red Lab-Sur: Innovaciones educativas que conectan*

El enfoque de los proyectos está basado en el modelo *Gold Standard Project Based Learning (PBL)*, a partir del diseño de Larmer, Mergendoller y Boss, en el libro titulado *Setting the Standard for Project Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction* (2015). A continuación, se sintetizan los principales elementos desarrollados en los ejemplos de proyectos incluidos en estos programas a partir de este modelo:

### 2.1. Problema o pregunta desafiante

---

El propósito general de un proyecto es que los profesores le presenten a sus estudiantes un problema para investigar y resolver, o una pregunta para explorar y responder. Puede ser concreto

o abstracto. Es importante que el problema o pregunta sea interesante para los estudiantes, puesto que ello permite el aprendizaje significativo.

## 2.2. Indagación sostenida

---

Preguntar es buscar información o investigar, es un proceso más activo y profundo que simplemente "buscar algo" en un libro o en línea (Larmer, Mergendoller, Boss, 2015). La investigación es iterativa; cuando se enfrentan a un problema o pregunta desafiante, los estudiantes hacen preguntas, encuentran recursos para ayudar a responderlos, luego hacen preguntas más profundas, y el proceso se repite hasta que se desarrolle una solución o respuesta satisfactoria. Los proyectos pueden incorporar diferentes fuentes de información, combinando la idea tradicional de "investigación" (leer un libro o buscar en un sitio web) con entrevistas más realistas y basadas en el campo con expertos, proveedores de servicios y usuarios. Los estudiantes también pueden consultar las necesidades de los usuarios de un producto que están creando en un proyecto, o la audiencia para una pieza de escritura o multimedia.

## 2.3. Autenticidad

---

Un proyecto puede ser auténtico de varias maneras, a menudo en combinación. Los proyectos pueden tener un contexto auténtico, como cuando los estudiantes resuelven problemas como los que enfrentan las personas en el mundo fuera de la escuela (por ejemplo, empresarios que desarrollan un plan de negocios, ingenieros que diseñan un puente o asesores de la política de recomendaciones del Presidente). Debemos tener en cuenta que, para los estudiantes, la escuela es muy "real", por lo que los proyectos también pueden centrarse en problemas y problemas auténticos dentro de la escuela. Los proyectos pueden involucrar el uso de procesos, tareas y herramientas del mundo real, y estándares de calidad, como cuando los estudiantes planean una investigación experimental o usan software de edición digital para producir videos que se aproximan a la calidad profesional. Los proyectos auténticos pueden tener un impacto real en los demás, como cuando los estudiantes atienden una necesidad en su escuela o comunidad (por ejemplo, diseñar y construir un huerto escolar, mejorar un parque comunitario, ayudar a los inmigrantes locales) o crear algo que se utilizará o experimentará por otros. Finalmente, un proyecto puede tener autenticidad personal cuando habla de las preocupaciones, intereses, culturas, identidades y problemas de los estudiantes en sus vidas.

## 2.4. Voz y elección del estudiante

---

Tener una opinión en un proyecto crea un sentido de propiedad en los estudiantes. Así, estos se preocupan más por el proyecto. Los estudiantes deben sentir que son capaces de hacer oír sus propias voces: hablar libremente en las discusiones en clase y durante el trabajo en equipo, para expresarse a través de los productos que crean, en lugar de tratar de parecer lo que piensan sus maestros. Si los estudiantes no pueden usar su juicio al resolver un problema y responder a una pregunta de manejo, el proyecto simplemente tiene ganas de hacer un ejercicio o seguir un conjunto de instrucciones. Los estudiantes pueden recibir aportes y (algunos) control sobre muchos aspectos de un proyecto, desde las preguntas que generan hasta los recursos que usarán para encontrar respuestas a sus preguntas, las tareas y roles que asumirán como miembros del equipo, y productos que van a crear. Los estudiantes más avanzados pueden ir aún más lejos y seleccionar el tema y la naturaleza del proyecto en sí; pueden escribir sus propias preguntas de conducción y decidir cómo quieren investigarlo, demostrar lo que han aprendido y hacer público su trabajo.

## 2.5. Metacognición

---

A lo largo de un proyecto, los estudiantes, y el profesor, deben reflexionar sobre lo que están aprendiendo, cómo están aprendiendo y por qué están aprendiendo. La reflexión puede ocurrir informalmente, como parte de la cultura y el diálogo en el aula, pero también debe ser una parte explícita de los diarios del proyecto, la evaluación formativa programada, las discusiones en los puntos de control del proyecto y las presentaciones públicas del trabajo de los alumnos. La reflexión sobre el conocimiento del contenido y la comprensión adquirida ayuda a los estudiantes a consolidar lo que han aprendido y a pensar cómo podría aplicarse en otros lugares, más allá del proyecto. La reflexión sobre el desarrollo de habilidades de éxito ayuda a los estudiantes a internalizar lo que significan las habilidades y establecer metas para un mayor crecimiento. La reflexión sobre el proyecto en sí, cómo se diseñó e implementó, ayuda a los alumnos a decidir cómo podrían abordar su próximo proyecto y ayuda a los maestros a mejorar la calidad de su práctica de PBL.

## 2.6. Crítica y revisión

---

A los estudiantes se les debe enseñar cómo dar y recibir comentarios constructivos de compañeros que mejorarán los procesos y productos del proyecto, guiados por rúbricas, modelos y protocolos formales de comentarios / críticas. Además de compañeros y maestros, adultos y expertos externos también pueden contribuir al proceso de crítica, brindando un punto de vista auténtico y real. Este reconocimiento de sentido común de la importancia de mejorar el trabajo y los productos de los estudiantes está respaldado por la investigación sobre la importancia de la "evaluación formativa", que no solo significa que los maestros brinden retroalimentación a los estudiantes, sino también a los estudiantes que evalúan los resultados de su aprendizaje.

## 2.7. Producto público

---

Un "producto" puede ser un artefacto tangible, multimedia o digital, una presentación sobre la solución a un problema o una respuesta a una pregunta de conducción, o un desempeño o evento. Hay tres razones para hacer público el trabajo de los estudiantes. Primero, al igual que la autenticidad, un producto público aumenta enormemente el poder motivador y fomenta el trabajo de alta calidad en los estudiantes.

En segundo lugar, al crear un producto, los estudiantes hacen tangible lo que han aprendido y, por lo tanto, cuando se comparten públicamente. En lugar de ser solo un intercambio privado entre un alumno y un profesor, la dimensión social del aprendizaje se vuelve más importante. Esto tiene un impacto en el aula y la cultura escolar, ayudando a crear una "comunidad de aprendizaje", donde los estudiantes y los maestros discuten lo que se está aprendiendo, cómo se aprende, cuáles son los estándares de desempeño aceptables y cómo se puede mejorar el desempeño de los alumnos.

Finalmente, hacer que el trabajo de los alumnos sea público es una forma efectiva de comunicarse con los padres, los miembros de la comunidad y el mundo en general sobre qué es el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Basado en Problemas.

**Figura 19. Presentación Proyecto**

**Resumen del Proyecto**

<b>Nombre del Proyecto</b>	
<b>Problema central</b>	
<b>Propósito</b>	
<b>Objetivos de Aprendizaje</b>	<b>Preguntas esenciales</b>
<b>Tipo de Proyecto Interdisciplinario STEM</b>	
<b>Producto</b>	
<b>Habilidades y actitudes para el Siglo XXI</b>	
<b>Recursos</b>	
<b>Etapas</b>	
<b>Cronograma semanal</b>	
<b>Evaluación Formativa</b>	
<b>Evaluación Sumativa</b>	
<b>Difusión Final</b>	

### 3. Implementación del modelo STEM en Matemática y Ciencias

En el caso de los programas de estudio de las asignaturas de Ciencias y Matemática, se determinó la implementación de proyectos basados en el enfoque STEM (por sus siglas en inglés Science, Technology, Engineering y Mathematics). El principio básico de STEM es que la ciencia, la tecnología, la ingeniería y la matemática son disciplinas que permean casi todas las áreas de la sociedad contemporánea. Por esta razón, en las últimas décadas se han elaborado diversas propuestas educativas con enfoque STEM que buscan que los estudiantes adquieran experiencias prácticas en la elaboración de proyectos interdisciplinarios para generar un aprendizaje más significativo



mientras aprenden elementos fundamentales de las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas.

También se ha planteado la necesidad de que la metodología STEM profundice las experiencias de conexiones entre las distintas disciplinas. En este sentido, Honey, Pearson y Schweingruber (2014), han sostenido que las aproximaciones hacia la implementación de STEM en la educación secundaria debe ser integrada, es decir, no sólo considerando las sub-divisiones de las disciplinas, sino que considerando las conexiones entre las disciplinas.

La propuesta presentada en los Programas de Estudio plantea la aplicación de proyectos STEM que ya han sido piloteados en diversos establecimientos escolares en Chile por la Unidad de Currículum y Evaluación y con la asesoría de Roberto Araya, investigador del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile. Estos proyectos responden particularmente a la necesidad de fomentar STEM y el Pensamiento Computacional en los establecimientos educacionales. El informe de testeo de estas actividades mostró que “las habilidades del siglo XXI requieren poder establecer conexiones entre las disciplinas STEM. Los problemas reales están integrados, no están aislados por contenido. Este es un gran cambio en educación, acostumbrada a conocimientos por asignaturas aisladas entre sí”.

El primer proyecto tiene el propósito de que los estudiantes utilicen los conocimientos y habilidades propias de la matemática y de las ciencias, para dar solución a una situación real, definiendo las estrategias más efectivas para controlar un incendio forestal, a través de la construcción de modelos que permitan determinar los patrones de propagación del fuego. Este proyecto nace de la iniciativa *APEC Challenges to Mathematics Education to Emergency Preparedness Education: Learning from Experience, Science of Disasters, and Preparing for the Future (III) focusing on Fire and Volcanic Eruption*, liderado por la Universidad de Tsukuba de Japón. (Araya, 2015)

El segundo proyecto consiste en que los estudiantes cambien sus preconcepciones de biología sobre evolución, para comenzar a dar explicaciones más científicas usando selección natural en lugar de explicaciones teleológicas y creacionistas (Araya, Bahamondes, Contador, Dartnell, Aylwin, 2013)

Se espera que, a través de este proyecto, los estudiantes logren comprender y explicar el mecanismo de selección natural, en el entendido de que es un sistema ciego y que el azar es central en su funcionamiento. También se busca que los estudiantes comprendan el rol de la herencia de rasgos, grafiquen patrones y desarrollen el pensamiento poblacional. Esto, se evidencia con la construcción de explicaciones científicas que utilicen correctamente el concepto de evolución (ver Anexo 1).

## VI. PROCESO DE ELABORACIÓN DE LOS PROGRAMAS

El proceso de elaboración de programas constó de siete etapas. A continuación, detallaremos las características de cada una de ellas.

### 1. Definición de matriz para estructurar la propuesta de programas

Esta etapa consistió en diseñar una matriz para estructurar la propuesta de programas, a partir de la revisión de distintos modelos y marcos conceptuales mencionados en el punto III de esta fundamentación. El desafío apuntaba a desarrollar aprendizajes significativos y profundos a partir de unas Bases Curriculares que presentaban menor cantidad de Objetivos de Aprendizaje que las Bases Curriculares de Educación media y con una naturaleza menos prescriptiva. De ese modo, se adoptaron aquellos elementos que permitían desarrollar la comprensión, como las Grandes Ideas, y Preguntas Esenciales.

También se consideró el modelo de programas vigente en el sistema, de manera tal de incorporar innovaciones didácticas, sin que ello significara una desarticulación con dichos programas, que son ampliamente utilizados por los docentes. De este modo, se construyó una matriz de conceptos y elementos para estructurar los programas que mantuvo aspectos de los programas vigentes, como los Indicadores de Evaluación, la definición de contenidos y la propuesta de actividades.

### 5. Organización de Objetivos de Aprendizaje y Elaboración de Indicadores de Evaluación

En primer lugar, se distribuyeron los Objetivos de Aprendizaje en cuatro unidades de aprendizaje. Los criterios para distribuir estos objetivos varían según la naturaleza de los mismos; en algunos casos se distribuyeron de manera progresiva, en otros obedeciendo a un criterio temático y en otros casos se organizaron según los ejes definidos en las Bases Curriculares.

Posteriormente, se definieron los criterios de evaluación para cada objetivo de manera tal que se describiera el nivel de desarrollo esperado para cada aprendizaje. Para ello se diseñaron rúbricas que permitieron visualizar de mejor manera dichos criterios.

A partir de esto, se elaboraron los Indicadores de Evaluación de cada objetivo, los cuales debían ser claros y pertinentes. Se buscaba también evitar una saturación de indicadores en cada unidad que pudiesen centrar la labor docente en la “cobertura” de ellos.

En el caso de las asignaturas que prescriben Objetivos de Aprendizaje de Habilidades, los indicadores de evaluación se elaboraron considerando que estos se entrelazan con Objetivos de Aprendizaje de Conocimiento y Comprensión.

### 2. Elaboración de las Grandes Ideas y las Preguntas Esenciales

Las Grandes Ideas fueron elaboradas a partir de los conceptos, teorías, temas, principios, etc. incluidos en cada Objetivo de Aprendizaje. Para llegar a dichos conceptos fue necesario identificar primero los sustantivos y adjetivos presentes en el Objetivo de Aprendizaje, debido a que los verbos apuntan a las habilidades que se quieren desarrollar.

Al momento de identificar dichos conceptos, los elaboradores se realizaron la pregunta\_ ¿por qué es importante su estudio?, ¿qué hace que el estudio de estos conceptos sea ‘universal’?, ¿qué no podríamos hacer si es que no entendemos estos conceptos?, ¿cómo se aplica este concepto en el mundo real?

Finalmente, se redactó una oración afirmativa, declaración o afirmación que incluya estos conceptos y que apuntara a hacer explícito qué es lo que se quiere que los estudiantes comprendan y sean capaces de usar.

Al igual que las grandes ideas, las Preguntas Esenciales debían estar escritas en un lenguaje claro, simple, no académico y que fueran atractivas y estimulantes para un estudiante. Estas, están directamente relacionadas con las grandes ideas y debían elaborarse a partir de ellas, tomando también como referencia los Objetivos de Aprendizaje.

### 3. Definición de conocimientos, habilidades, actitudes y conexiones

Se identificaron las conexiones entre las diversas asignaturas. En esta etapa, los elaboradores trabajaron con diversas herramientas, tales como las Bases Curriculares de 7° Básico a 2° Medio, con el objetivo de hacerse una idea general de aquellos aspectos abordados por cada asignatura, que permitieran contextualizar a los profesores y estudiantes. Además, se trabajó colaborativamente entre los equipos de desarrollo curricular de las distintas disciplinas en la búsqueda de conexiones entre las diversas asignaturas

Como las posibilidades eran múltiples y en varios casos más bien se trataba de conexiones indirectas, se privilegiaron aquellas conexiones de carácter directo entre dos o más asignaturas. De esta manera, se evitaba también saturar los programas con contenidos. Por este motivo, se sugirió a los equipos que hicieran entre tres a seis conexiones interdisciplinarias por unidad, explicitando los Objetivos de Aprendizaje involucrados.

La especificación de conocimientos, habilidades y actitudes se realizó a partir de un análisis minucioso de cada Objetivo de Aprendizaje y de las Habilidades y Actitudes para el siglo XXI incorporado en las Bases Curriculares. Se especificaron de tal manera de dar una orientación clara al docente acerca de lo que se espera que un estudiante aprenda, se declararon a modo genérico, de manera de preservar la flexibilidad y de evitar que el programa de estudio se convierta en un manual de contenidos, dado que no es su finalidad.

### 4. Diseño de Evaluaciones finales

Una vez consolidada la matriz de conceptos, esta etapa consistió en diseñar evaluaciones para cada una de las unidades diseñadas. En estas unidades se incorporaron una serie de elementos que debían tomarse en cuenta a la hora de diseñar las evaluaciones: grandes ideas, preguntas esenciales, conocimientos, habilidades y actitudes, además de los Objetivos de Aprendizaje.

En esta etapa se consideraron las evidencias de evaluación necesarias para determinar hasta qué punto los estudiantes pueden haber logrado los resultados esperados que habían sido propuestos en las etapas anteriores. En ese sentido, las evaluaciones se pensaron como una forma de obtener evidencia válida, confiable, creíble y útil que diera cuenta de esos aprendizajes.

En otras palabras, se planteó como una evaluación de cierre, que pudiese durar una o más sesiones de clases y que incluyese varias actividades de diferente índole.

Algunos criterios considerados para la evaluación final fueron:

- Una evaluación por unidad
- Abarcar todos los aspectos involucrados en la unidad (Grandes Ideas, Preguntas Esenciales, etc.)
- Se podían incluir varias y variadas actividades dentro de la evaluación, considerando que cada unidad incluía diferentes habilidades y actitudes.

Además, se elaboró una rúbrica o pauta de evaluación dependiendo del tipo de actividades planteadas en la evaluación, con el objetivo de ofrecer al docente un instrumento concreto a partir del cual observar criterios de logro y facilitar la retroalimentación.

## 6. Elaboración de actividades

En cuanto a las actividades, se diseñaron cuatro actividades por unidad, además de la evaluación. El objetivo fue que estas actividades apuntaran a los aprendizajes que se desarrollan a lo largo de toda la unidad y que se puedan realizar en diferentes etapas de esta, de manera que se constituyeran en instancias de evaluación formativa.

Las actividades se elaboraron de acuerdo a los criterios explicados en la sección 3.2 de esta fundamentación. En cuanto a su estructura, se definió fomentar el trabajo colaborativo, combinando segmentos individuales y grupales. Por otro lado, se diseñaron pensando en lograr aprendizajes profundos, por lo que la duración promedio de ellas es de cuatro horas pedagógicas, ya que se deben desarrollar en más de una clase.

El formato utilizado para su diseño fue trabajado de manera contextualizada, dependiendo de los requisitos y características de los Objetivos de Aprendizaje de Habilidades y Conocimientos de cada asignatura, así como tomando en consideración las factibilidades de implementación de estas en los diversos establecimientos.

Finalmente, se diseñaron los módulos de aprendizaje por proyecto, lo que requirió de un trabajo interdisciplinario entre los diferentes equipos elaboradores.

## 7. Revisión y ajustes por parte de un equipo de especialistas en educación técnico-profesional

Un equipo multidisciplinario de profesionales especialistas de educación técnico profesional revisó todos los programas para determinar si estos eran adecuados para esta diferenciación. Los profesionales determinaron si las matrices, actividades, evaluaciones y proyectos eran adecuadas para el contexto de los estudiantes de formación técnico-profesional. Esto implicó hacer ajustes a las actividades que ya habían sido elaboradas y, en algunos casos, proponer nuevas actividades orientadas a que fuesen aplicables en dichos contextos. En definitiva, más que elaborar programas con variaciones para ambas diferenciaciones, se procuró diseñar actividades y evaluaciones que pudiesen implementarse en ambos tipos de establecimientos.

## 8. Consulta y validación

Al final la elaboración se realizó un proceso de consulta a profesores bajo la metodología de grupos focales. También se organizó una mesa consultiva para los programas de Educación Ciudadana.

### 8.1. Encuentros con profesores de 3° y 4° medio

---

Para la preparación de las propuestas finales de programas de estudio enviadas al CNED, la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación llevó a cabo encuentros con profesores de Educación media. Estos encuentros tuvieron el propósito de retroalimentar el proceso de elaboración de los Programas de Estudio de 3° y 4° Medio. Con el fin de cubrir la totalidad de las asignaturas de las Bases Curriculares para estos niveles, se programó la realización de 51 encuentros con profesores de establecimientos educacionales municipales, particulares subvencionados y particulares pagados. El detalle de este proceso se explica en el punto VI de esta fundamentación.

### 8.2. Mesa Consultiva de Educación Ciudadana

---

Con la promulgación de la Ley 20.911, se estableció la obligatoriedad de impulsar la asignatura de Educación Ciudadana para 3° y 4° Medio. Al ser esta, una asignatura completamente nueva para la experiencia curricular reciente y no haber referentes previos adecuados para la elaboración de esta asignatura, se consideró necesario invitar a expertos de distintas áreas y sectores de la Sociedad Civil para que analicen y entreguen sus apreciaciones sobre los de Programas de Estudio para Educación Ciudadana al equipo elaborador de la UCE.

Esta Mesa Consultiva se realizó en tres sesiones durante el mes de junio de 2019, y sus resultados están plasmados en la propuesta de Programa de Estudio, principalmente a través de la reformulación de algunos Indicadores de Evaluación, la incorporación de enfoques históricos en algunas actividades, la actualización conceptual de la asignatura, y también de la inserción de una mayor diversidad de recursos, fuentes y bibliografía disponibles para los profesores.

## 7. Consolidación de la propuesta

A partir de la retroalimentación recibida en la etapa 5, además de la revisión interna de los borradores de cada programa, se procedió a incorporar los cambios necesarios y consolidar las propuestas de programas para ser enviados al CNED para su aprobación.

## VII. PROCESO DE CONSULTA Y VALIDACIÓN DE LOS PROGRAMAS

### 1. Ciclo de grupos focales con profesores de 3° y 4° Medio en la UCE

#### 1.1. Introducción

---

Este ciclo tuvo lugar entre los días 10 de mayo y 27 de junio del presente año, y cumplió con el propósito de testear con profesores de aula los Programas de Estudio de cada una de las asignaturas que componen estas Nuevas Bases Curriculares, y que fueron elaboradas por los distintos equipos disciplinares de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Se realizó un total de 53 Grupos Focales que contaron con la asistencia de un total de 317 docentes de la Región Metropolitana.

En cuanto a la dependencia administrativa de los establecimientos educacionales de los que provenían los docentes que asistieron, 222 correspondían a establecimientos particulares subvencionados, 70 a municipales y 23 a particulares pagados. En términos de las Diferenciaciones, participaron 239 profesores de establecimientos Científico Humanistas, 53 de establecimientos Técnico Profesionales y 25 de Polivalentes (ver tablas 3, 4 y 5).

La metodología aplicada para el desarrollo de los grupos focales consistió en una breve presentación del Programa de Estudio de cada asignatura a cargo del Equipo de Desarrollo Curricular. Esta presentación incluía una explicación de los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura, la organización curricular anual y la presentación de una Unidad. Una vez finalizada la presentación, los miembros del Equipo de Desarrollo Curricular hacían abandono de la sala, y se solicitaba a los docentes que leyeran y revisaran dos actividades modélicas de una Unidad dentro de cada Programa de Estudios. Luego de la lectura, los docentes entregaban sus percepciones, críticas y recomendaciones, guiados por siete criterios previamente establecidos: Rigurosidad y actualización conceptual; Eficacia y Coherencia de las actividades; Adecuación al nivel de desarrollo de los estudiantes; Adecuación al tiempo; Respeto por la diversidad; Secuencia y Claridad; y Factibilidad de la actividad.

Esta metodología presenta algunas limitaciones que es preciso aclarar y que están asociadas a que parte de los Programas de Estudio se encontraban en desarrollo al momento de los testeos, y a que se disponía de un tiempo limitado para su ejecución. En consecuencia, no fueron objeto de testeo la introducción de los programas, las actividades de evaluación (con excepción de 1 programa), las actividades de proyecto, las unidades completas, y la coherencia global del programa.

**Tabla 4. Número de docentes participantes por asignatura**

Asignaturas	Número de docentes
Artes	42
Matemática	46
Lengua y literatura	41
Ciencias	58
Educación Física y Salud	27
Historia, Geografía y CCSS	53
Filosofía	26
Inglés	12
Orientación	12
<b>Total</b>	<b>317</b>

**Tabla 5. Número de docentes participantes por dependencia administrativa**

Tipo de Dependencia	Número de docentes
Municipal	70
Particular Subvencionado	222
Particular Pagado	23
SLE (Servicio local de Educación)	2
<b>Total</b>	<b>317</b>

**Tabla 6. Número de docentes participantes por Diferenciación**

Tipo de Establecimiento Educativo	Número de docentes
Técnico Profesional	53
Científico Humanista	239
Polivalente	25
<b>Total</b>	<b>317</b>

## 1.2. Elementos transversales en los grupos focales

A continuación, se describen los elementos centrales que emergieron de manera transversal en los grupos focales de todas las asignaturas, cuyos Programas de Estudio fueron testeados. Entre estos elementos se encuentran algunos vinculados a los aspectos estructurales de los programas y sus

componentes, y otros referidos a la implementación de las Bases Curriculares, de los Programas y específicamente de las actividades.

Resulta fundamental aclarar que este reporte da cuenta de las **tendencias que representan a la mayoría de los profesores participantes del ciclo de grupos focales**, con independencia de sus asignaturas de formación; por lo que son destacados como **elementos transversales**.

### *Elementos transversales respecto a la estructura de los Programas de Estudio y las Unidades*

Entre los distintos actores participantes de los grupos focales se observa un gran consenso en sus opiniones respecto de la estructura del Programa y en particular de las Unidades. Ante todo, es preciso destacar que los profesores de manera unánime consideran que la actual propuesta de estructura de los programas **les es más clara, comprensible y amigable de trabajar**, que aquella de los programas que se encuentran vigentes en el sistema educativo.

Respecto de los nuevos elementos que los programas incorporan, **las “Grandes Ideas” y las “Preguntas Esenciales” son valoradas positivamente por la gran mayoría de los profesores**, quienes las relevan como un aporte sustantivo para la función docente. Estos consideran las preguntas esenciales como un buen recurso para iniciar la clase, para realizar diagnósticos y/o para “transformarlas en indicadores” (ver tabla 6).

En relación con las Unidades, los asistentes **valoran la presentación de cada unidad** ya que señalan que el hecho de que todos sus elementos estén visibles y organizados en un plano (una hoja), permite observar la coherencia entre las partes y ello constituye una **gran ayuda para la planificación de las clases**.

Del mismo modo, **se valoran amplia y favorablemente tanto el elemento “Propósito”,** ya que explicita qué se quiere lograr en cada Unidad, como **las “Conexiones”,** ya que permiten dar mayor significatividad a los aprendizajes de los estudiantes. En la misma línea, los participantes de los grupos focales consideran de mucha utilidad que tanto los **Objetivos de Aprendizaje** como los **Indicadores de Evaluación** se presenten como parte integrante del mismo esquema, puesto que señalan que ello también sirve a las planificaciones.

No obstante lo anterior, a partir de los juicios de los asistentes, se observan algunas debilidades en la formulación de las preguntas esenciales en algunos programas, ya sea porque las consideran muy elementales o porque no están bien redactadas<sup>4</sup>. Este tipo de retroalimentación permitió hacer los ajustes y adecuaciones necesarias.

A continuación, se presenta un análisis pormenorizado de la visión de los docentes consultados respecto de la estructura de los programas de estudio (ver tabla 7).

También se incluye el resumen de los grupos focales que evaluaron los talleres de Orientación, que se presenta como una propuesta para ser desarrollada en las horas de libre disposición (ver tabla 8).

---

<sup>4</sup> Situación consignada en el reporte individualizado de los programas.



**Tabla 7. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio, acerca de la estructura general de los programas y unidades.**

Asignatura	Del Programa	De la Unidad
<b>Artes - FG</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respecto a la estructura, los docentes consideran que es útil para ellos.</li> <li>- Consideran que la “Gran Idea” y las “Preguntas Esenciales” son elementos que aportan positivamente a la labor docente. Destacan también que existe una buena progresión de los OA: primero experimentar, luego emociones, lenguajes y símbolos, y difusión.</li> <li>- Respecto a la estructura de Programa, las profesoras consideran que es comprensible y útil.</li> <li>- También resaltan los nuevos elementos mostrados, señalando que es una buena guía tanto para ellas como para sus alumnos, contando con un lenguaje apropiado para ambos. Específicamente respecto a las “preguntas esenciales”, señalan que sirven para profundizar y relacionar contenidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La diagramación de esta parece mucho más amigable para los asistentes. Valoran que todos los elementos estén visibles y juntos, ya que ayuda a la coherencia.</li> <li>- Los docentes asistentes consideran que las Conexiones son un buen elemento, y que permiten una mayor motivación del estudiante.</li> <li>- En relación a la unidad, para las docentes el esquema presentado es mucho más amigable que el anterior. Además, se valoran las conexiones con otras asignaturas</li> </ul>
<b>Artes – Música</b>	Se considera una buena estructura de programa. Y se hace resaltar que las “preguntas esenciales” se transforman en indicadores, por lo que parece coherente.	La estructura es considerada mucho más clara, útil y amigable que la anterior. Se destacan las conexiones con las otras asignaturas.
<b>Artes - Artes visuales,</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La secuencia y la claridad son criterios evaluados</li> </ul>	En relación a la Unidad, la diagramación de esta parece mucho

<p><b>audiovisuales y multimediales</b></p>	<p>positivamente por las asistentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El criterio de claridad y secuencia también es bien valorado por las asistentes.</li> <li>- Respecto a la estructura, las docentes consideran que es útil para ellas y más amigable que la actual. Las “Preguntas Esenciales” son un elemento bien valorado por las asistentes, ya que las ayuda a enmarcar sus clases.</li> </ul>	<p>más amigable para los asistentes. Valoran que todos los elementos estén visibles y juntos, ya que ello ayuda a la coherencia.</p>
<p><b>Artes – Creación y composición musical</b></p>	<p>Los docentes valoran la estructura del programa y destacan que grandes ideas y preguntas esenciales son útiles y dan una pauta más práctica para la planificación.</p>	<p>Los docentes valoran la estructura de la unidad pues facilita la conexión de los propósitos y grandes ideas, con la planificación y diseño de actividades. Destacan especialmente el valor de las conexiones inter e intra disciplinarias y con la vida diaria.</p>
<p><b>Artes – Diseño y Arquitectura</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las actividades no tienen problemas de secuencia. También los profesores consideran que la actividad es clara.</li> <li>- en general los docentes consideran que la estructura del programa es clara.</li> <li>- los docentes plantean que las “Grandes Ideas” les sirven para sintetizar la planificación y para intencionar los objetivos.</li> </ul>	<p>los docentes consideran que la estructura de la Unidad es clara y que les sirve para realizar las planificaciones de sus clases de mejor manera que la estructura de los programas anteriores. Respecto a las conexiones propuestas, los docentes señalan que no queda claro cómo vincular esta asignatura con otras, por lo que proponen que los Programas sean más específicos en estos planteamientos.</p>
<p><b>Artes Interpretación Musical</b></p>	<p>Respecto a la estructura, los docentes consideran que es útil para ellos y más amigable que la actual. Valoran positivamente los elementos novedosos que aparecen: “Preguntas Esenciales” y “Gran Idea”, ya que les facilita la planificación.</p>	<p>En relación a la unidad, la diagramación de esta parece mucho más amigable para los asistentes. Valoran que todos los elementos estén visibles y juntos, ya que ayuda a la coherencia.</p>

<p><b>Artes – Interpretación en Danza</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La secuencia y la claridad en general son criterios bien valorados por las docentes.</li> <li>- Respecto a la estructura, los docentes consideran que es útil para ellos y más amigable que la actual. También valoran las “Preguntas Esenciales” como elemento que ayuda para iniciar la clase y plantearlas como diagnóstico. También un coordinador dice que las preguntas pueden utilizarse para la autoevaluación, siendo muy útil que los estudiantes las trabajen en sus bitácoras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En relación a la Unidad, la diagramación de esta parece mucho más amigable para los asistentes. Valoran que todos los elementos estén visibles y juntos, ya que ello ayuda a la coherencia.</li> <li>- Se valora el uso de conexiones, pero se considera que estas, en particular, deben enfocarse con otras asignaturas.</li> </ul>
<p><b>Artes – Interpretación y creación en Teatro</b></p>	<p>En términos generales, la estructura les parece útil y con una secuencia ordenada y clara - de lo más general a lo más detallado-, guiando con claridad para alcanzar el desarrollo de los Objetivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En general, valoran la estructura de la Unidad. Respecto a las preguntas esenciales destacan que, tal cual están, son útiles para el docente (para la planificación), pero no para el estudiante (las consideran demasiado densas) y sugieren que se adapten para que sean una herramienta que incentive conversaciones en clase.</li> <li>- Los docentes destacan el valor de las conexiones con la vida diaria, les parece útil que se destaquen este tipo de relaciones para que los aprendizajes tengan arraigo entre los estudiantes.</li> </ul>
<p><b>Ciencias para la ciudadanía – Ambiente y Sostenibilidad</b></p>	<p>Respecto de la estructura, las docentes consideran que es útil para ellos y más “amigable” que la actual. Creen que las “Preguntas Esenciales” son un muy buen elemento y algunas</p>	<p>En relación con la Unidad, las docentes consideran que las “Preguntas Esenciales” son acertadas, sin embargo, incorporarían alguna que sea más contextualizada en su comuna o barrio, es decir, en su entorno más</p>

	profesoras ya utilizan este tipo de preguntas para ver cuánto se ha avanzado en el aprendizaje, mostrándolas al principio y al final de las Unidades.	próximo. También algunas profesoras consideran que las preguntas son demasiado amplias.
<b>Ciencias para la ciudadanía – Bienestar y Salud</b>	Los docentes valoran positivamente la estructura del programa. Existe consenso entre los asistentes sobre el aporte de la incorporación de las Preguntas Esenciales, ya que les permiten orientar el contenido de las clases, además que pueden presentarse a los estudiantes al comenzar la Unidad y luego al finalizar, de modo tal de evaluar los aprendizajes.	los profesores afirman que la estructura de la Unidad es útil. Además, sostienen que visualmente es más amigable que la estructura de los programas anteriores. Las Conexiones son valoradas positivamente por los docentes, ya que les permiten realizar trabajo con otras disciplinas.
<b>Ciencias para la Ciudadanía – Seguridad, Prevención y Autocuidado</b>	Respecto a la estructura, las profesoras valoran positivamente la “Gran Idea” y las “Preguntas Esenciales” para guiar la planificación, y también para entregársela a los alumnos como una forma de diagnóstico y luego evaluación de sus aprendizajes.	En relación con la Unidad, la forma en que está estructurada visualmente les parece muy amable a las profesoras.
<b>Ciencias para la ciudadanía – Tecnología y Sociedad</b>	Respecto a la estructura, los docentes consideran que los nuevos elementos “Preguntas Esenciales” y la “Gran Idea” son una buena base para planificar sus clases.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En relación con la Unidad, los docentes consideran que las “Preguntas Esenciales” son bastante amplias y que podrían ser trasladadas a la sala de clase e incluso trabajadas interdisciplinariamente.</li> <li>- Los profesores en general valoran positivamente las Conexiones, aunque no ahondan mucho sobre aquello.</li> </ul>
<b>Ciencias – Química</b>	Respecto de la estructura, las docentes consideran que es útil para ellas y más amigable que la actual. También consideran que las “Preguntas Esenciales” y la “Gran idea” son elementos que facilitan su labor docente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En relación con la Unidad, la diagramación de esta parece mucho más amigable para las asistentes. Valoran que todos los elementos estén visibles y juntos, ya que ello ayuda a la coherencia.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- A los asistentes les parece que las Conexiones son un buen elemento dentro del diseño de la Unidad, aunque no quieren opinar sobre su contenido, porque no saben las materias que se verán en Ciencias para la Ciudadanía.</li> </ul>
<b>Ciencias – Biología de los ecosistemas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respecto de la estructura, los docentes consideran que es útil para ellos y más amigable que la actual. Creen que los nuevos elementos como las “Preguntas Esenciales” y la “Gran Idea” son una buena guía.</li> <li>- Los profesores señalan que se extraña que aparezcan los tiempos de cada Unidad, ya que eso les ayudaba a planificar de mejor forma.</li> </ul>	En relación con la Unidad, la diagramación de esta parece mucho más amigable para los asistentes. Valoran que todos los elementos estén visibles y juntos, ya que eso ayuda a la coherencia. Uno de los puntos que más destacan son las Conexiones Interdisciplinarias y las Conexiones Intradisciplinarias, altamente valoradas.
<b>Ciencias – Ciencias de la Salud</b>	Respecto a la estructura, los docentes consideran que es útil para ellos y más amigable que la actual.	En relación a la unidad, la diagramación de esta parece mucho más amigable para los asistentes. Valoran que todos los elementos estén visibles y juntos, ya que ayuda a la coherencia.
<b>Ciencias – Física</b>	Respecto a la estructura, los docentes consideran que es útil para ellos y más amigable que la actual. También consideran que las “Preguntas Esenciales” y la “Gran idea” son elementos que facilitan su labor docente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En relación a la unidad, la diagramación de esta parece mucho más amigable para las asistentes. Valoran que todos los elementos estén visibles y juntos, ya que ayuda a la coherencia.</li> <li>- El elemento de Conexiones Intradisciplinarias es bien valorado por los docentes, pero es considerado pobre en contenidos.</li> </ul>
<b>Ciencias – Biología celular y molecular</b>	Respecto a la estructura, los docentes valoran positivamente los nuevos elementos que aparecen: “Preguntas Esenciales” y la “Gran Idea”, señalando que	En relación a la Unidad, la diagramación parece mucho más amigable para los asistentes. Además, señalan que las Preguntas Esenciales

	son una buena guía. La idea de comenzar la Unidad o las clases con “Preguntas Esenciales” les parece un aporte ya que, al entregárselas a los estudiantes, ellos van a entender que las actividades que se hagan son para lograr responder esas preguntas.	que allí aparecen, se las harían a sus alumnos.
<b>Educación Física y Salud – 3° Medio</b>	Los docentes valoran positivamente la estructura del Programa y consideran que la “Gran Idea” les sirve para enmarcar más sus planificaciones. Un docente señala que extraña los tiempos por cada Unidad, que es algo que sí existía anteriormente.	Los profesores afirman que la estructura de la Unidad es útil, y además sostienen que visualmente es más amigable que la estructura de los programas anteriores. En cuanto a las “Preguntas Esenciales”, algunos docentes señalan que no son tan novedosas para ellos, ya que de una forma u otra las realizan. Sin embargo, igual las consideran un aporte.
<b>Educación Física y Salud – 4° Medio</b>	Los docentes valoran positivamente la estructura del Programa y consideran que las “Preguntas Esenciales” son un aporte, porque al igual que la “Gran Idea” sirve para que el docente sepa si está direccionando bien la Unidad. Además, señalan que las “Preguntas Esenciales” sirven para darles retroalimentación y un mayor sentido a los estudiantes.	Los profesores afirman que la estructura de la Unidad es útil y además valoran las “Conexiones” como elemento novedoso.
<b>Educación Física y Salud – Promoción de Estilos de Vida Activos y Saludables</b>	En general los docentes se declaran indiferentes respecto de la Gran Idea, señalando que las Grandes Ideas son poco novedosas, pocos útiles para un docente. Sin embargo, sí valoran las Preguntas Esenciales y su utilidad para realizar la planificación, para evaluar y hacer seguimiento al aprendizaje de los estudiantes.	Los docentes plantean que el modo en que se estructura la presentación de la Unidad es útil para realizar la planificación. Valoran, especialmente, la existencia de conexiones.

<p><b>Educación Física y Salud – Ciencias del Ejercicio Físico</b></p>	<p>Los docentes valoran positivamente la estructura del Programa y afirman que, aunque los profesores con más experiencia ya hacen estos enmarques (Gran Idea y Preguntas Esenciales) de manera inconsciente, sí sirve para los profesores más jóvenes. Un docente consulta si se trata del “diseño inverso”, ya que tuvo clases al respecto y le parece familiar. En general, los docentes señalan que la forma de estructuración es mucho más clara.</p>	<p>Los profesores valoran positivamente la forma en que está presentada la Unidad, además sostienen que visualmente es amigable, ya que es útil para ellos que los elementos aparezcan de forma conjunta.</p>
<p><b>Educación Física y Salud – Expresión Corporal y Danza</b></p>	<p>Los docentes valoran las “Preguntas Esenciales”, pues señalan que serán útiles para la planificación.</p>	<p>Los docentes valoran la estructura de cómo se presenta la Unidad y plantean que es útil y más práctico para la planificación, además de ser de fácil comprensión. Especialmente, destacan las “conexiones” y sugieren incluir una conexión con “Biología” (anatomía).</p>
<p><b>Filosofía – 3° Medio</b></p>	<p>Los docentes valoran los nuevos elementos: “Preguntas Esenciales” y la “Gran Idea”. Un profesor quisiera saber cuánto tiempo está contemplado para cada Unidad, ya que señala que eso le serviría mucho para la planificación.</p>	<p>A los profesores les parece que la forma en que está presentada la Unidad es un aporte para el trabajo de planificación. También les parecen buenas las “Preguntas Esenciales” propuestas. Por último, también los docentes valoran las Conexiones que se proponen en la Unidad.</p>
<p><b>Filosofía – 4° Medio</b></p>	<p>Los profesores consideran la estructura del programa como un aporte en términos didácticos, es de fácil lectura y comprensión. Junto con ello, los docentes valoran positivamente que la estructura contenga el “Propósito”, la “Gran Idea” y las “Preguntas Esenciales”. Estas últimas sirven para responderle a sus estudiantes el “para qué” de lo que están viendo en clases, que es una constante interpelación que reciben.</p>	<p>La estructura de la unidad les parece de mayor utilidad que aquella con la que contaban antes, la diagramación les parece más amigable y útil para sus planificaciones. Además, valoran positivamente las “Conexiones” con otras asignaturas, ya que, si bien consideran que son generales, constituyen un buen punto de partida.</p>

<b>Filosofía – Estética</b>	en general, los docentes consideran que la estructura del programa es clara. También valoran positivamente los nuevos elementos como las “Grandes Ideas” y las “Preguntas Esenciales”.	los docentes manifiestan que las “Preguntas Esenciales” son adecuadas, aunque les gustaría que estuvieran ordenadas de manera progresiva, desde lo más concreto a lo menos concreto. También llegan a consenso respecto a que dentro de la Gran Idea, el Propósito y las Preguntas Esenciales, tiene que existir algo relacionado con la sociedad y no solo quedarse en la experiencia estética individual.
<b>Filosofía – Filosofía Política</b>	los profesores consideran la estructura del programa como un aporte en términos didácticos, ya que señalan que es de fácil lectura y comprensión. No obstante, algunos docentes plantean que es necesaria una mayor rigurosidad conceptual en la Gran Idea y las Preguntas Esenciales, por ejemplo, señalan que el concepto de vida cotidiana puede ser considerado desde distintos autores, por lo que podría especificarse desde aquel al que se refieren.	la estructura de la Unidad les parece de mayor utilidad a los docentes que aquella con la que contaban antes. En ese sentido, los profesores valoran positivamente la sección con las “Habilidades”, ya que señalan que pueden realizar vínculos con otras asignaturas. Respecto a la sección “Conexiones”, los participantes señalan que son con materias universitarias y muy generales, sugieren que sean más específicas y concretas con asignaturas de Tercero y Cuarto medio.
<b>Filosofía Seminario de Filosofía</b>	– de Los profesores consideran que los nuevos elementos son útiles para la planificación, y en general les parece una buena idea. Un docente señala que él ya usa intuitivamente Preguntas Esenciales para talleres de niños de quinto y sexto básico, y que es una herramienta muy poderosa. En general los docentes señalan que les parece un aporte y que es bueno que esté en todos los programas de estudio, pero sobre todo en Filosofía, donde es básico empezar con preguntas, aunque éstas no puedan ser contestadas a cabalidad.	A los docentes les parece adecuada la diagramación de la Unidad. Así también, señalan que ellos sí utilizarían las Preguntas Esenciales.  En cuanto a las Conexiones, señalan que existen muchas más vinculaciones que las que ahí aparecen, y creen que no es bueno que se vincule siempre a la Filosofía con las Humanidades, porque tienen mucho que ver con las Ciencias. Mencionan especialmente la Física.
<b>Educación Ciudadana Medio</b>	<b>3°</b> Los docentes valoran las “Preguntas Esenciales”.	A los profesores les parecen positivas las “Preguntas Esenciales”.



<p><b>Educación Ciudadana Medio</b>      <b>4°</b></p>	<p>Los profesores consideran que los nuevos elementos son útiles para la planificación, y en general les parece que son un aporte. Se destacan especialmente las “Preguntas Esenciales”, como modo de abrir las clases, aunque no necesariamente se contesten dichas preguntas.</p>	<p>A los docentes les parece adecuada la diagramación de la Unidad y más amable que la estructura anterior, en general. Sin embargo, una docente señala que no le parece bien esta nueva estructura, esto porque le gustaría que los OA estuvieran más relevados, y también porque extraña las “ideas claves”, ya que a su juicio ayudaban a saber los conceptos que hay que entregar en la Unidad. Todos consideran que las “Preguntas Esenciales” de esta Unidad son buenas preguntas.</p>
<p><b>HGCs FG – Chile y la Región latinoamericana</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En general, las profesoras valoran la estructura. Solo una profesora comenta una especificidad y plantea que pondría primero los Objetivos de Aprendizaje –que se exigen- y luego el resto de los conceptos.</li> <li>- Las profesoras creen que las “Grandes ideas” son coherentes en relación con el propósito de la unidad. Además, destacan positivamente las “Preguntas Esenciales”, pues creen que son atingentes para guiarse hacia dónde y cómo desarrollar y orientar el trabajo en aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las profesoras destacan positivamente la estructura de presentación de la Unidad, y especialmente que se presente en un espacio acotado. Ellas valoran que contiene lo esencial y que es fácilmente utilizable para la planificación de la unidad. Además plantean la necesidad de incluir en las Preguntas Esenciales una que haga referencia a los procesos políticos latinoamericanos.</li> <li>- Las docentes agradecen la intención de propiciar el diálogo con otras disciplinas a través de las conexiones.</li> </ul>
<p><b>HGCs Comprensión Histórica Presente del</b></p>	<p>En general, se valora la lógica de Grandes Ideas y Preguntas Esenciales. Además, una profesora valora que se disminuyan los objetivos, pues en exceso tienden a confundir los procesos de planificación.</p>	<p>En general, se valora el formato de presentación de la unidad, se percibe más claro que los anteriores y simplifica la planificación.</p>
<p><b>HGCs – Geografía, territorios y</b></p>	<p>en general, los docentes consideran que la estructura del programa es clara. También valoran muy positivamente los</p>	<p>los docentes consideran que la estructura de la Unidad es clara y que les sirve para realizar las planificaciones de sus clases de mejor</p>

<p><b>desafíos socioambientales</b></p>	<p>nuevos elementos como las “Grandes Ideas” y las “Preguntas Esenciales”. Dado que los contenidos pueden ser muy amplios, valoran que existan nuevas herramientas para enmarcar las planificaciones.</p>	<p>manera que la estructura de los programas anteriores. También los asistentes consideran que las preguntas planteadas son “muy buenas”.</p> <p>En cuanto a las conexiones, se considera que constituyen una buena idea, sin embargo, se pide que sean “vinculantes” y más específicas. Por ejemplo “este contenido que se pasó en este curso”. Como están planteadas, según los profesores, no son de mucha utilidad.</p>
<p><b>HGCs – Economía y Sociedad</b></p>	<p>en general, los docentes consideran que la estructura del programa es clara. También valoran positivamente los nuevos elementos como las “Grandes Ideas” y las “Preguntas Esenciales”.</p>	<p>los docentes consideran que la estructura de la Unidad es clara y que les sirve para realizar las planificaciones de sus clases de mejor manera que la estructura de los programas anteriores. Asimismo, una docente plantea que la estructura y las conexiones que se presentan invitan a que se trabaje desde una lógica de proyectos, sin embargo, esto solo sería posible si existiesen las condiciones necesarias en los colegios.</p>
<p><b>Inglés – 3° Medio</b></p>	<p>Los docentes valoran positivamente la estructura del Programa y afirman que el contenido está mejor organizado de esta forma. Junto con ello, plantean que la “Gran Idea” sirve para articular la Unidad y ser una guía general. Respecto a las “Preguntas Esenciales”, los participantes tienen dudas acerca de si están dirigidas a los estudiantes o son para los profesores, y también si se realizan al iniciar la unidad y/o al finalizar. Una de las docentes señala que ella utilizaría las “Preguntas esenciales” para las evaluaciones orales con sus estudiantes.</p>	<p>Los profesores afirman que la estructura de la unidad es útil, y además sostienen que visualmente es más amigable que la estructura de los programas anteriores. Las “Conexiones” son valoradas positivamente por los docentes, ya que les permiten realizar trabajo con otras disciplinas.</p>

<p><b>Inglés – 4° Medio</b></p>	<p>Respecto a la estructura, para la mayoría de los profesores esta resulta comprensible y útil. No obstante, una de las asistentes dice no entender a qué se refieren las “grandes ideas” y las “preguntas esenciales”, a pesar de haber escuchado su explicación.</p> <p>Otra profesora señala que estos nuevos elementos son útiles, ya que de todas maneras son elementos que ellos realizan actualmente, como un metaanálisis de las unidades. En este sentido ayuda a enfocar más la tarea docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En relación a la unidad, para todos los asistentes el esquema presentado es mucho más útil que la estructura anterior. Esto, dado que consideran que la estructura es mucho más simple y precisa, pero al mismo tiempo da más libertad y flexibilidad. Se contrasta con la estructura anterior, que presentaba demasiada información, y sólo al final mostraba lo que se tenía que realizar.</li> </ul>
<p><b>Lengua y Literatura – 4° Medio</b></p>	<p>Los docentes de forma unánime valoran la estructura del programa. También de manera generalizada, la “Gran Idea” y las “Preguntas Esenciales” son relevadas como buenos elementos para la labor docente.</p>	<p>Los docentes de forma unánime consideran que la diagramación mediante la cual se presenta la información es una gran ayuda para la planificación</p>
<p><b>Lengua y Literatura – Taller de Literatura</b></p>	<p>Valoran la estructura del programa, pues sirve como un eje articulador que es comprensible. Se valoran las Grandes ideas, pues sirven como ideas motivadoras para el inicio de las clases.</p>	<p>Plantean que es útil para la planificación. Valoran las conexiones interdisciplinarias y plantean que es necesario que sean vinculantes.</p>
<p><b>Lengua y Literatura – Lectura y escritura especializada</b></p>	<p>Para los docentes consultados, esta resulta una buena estructura de programa. Valoran muy positivamente los elementos nuevos “Gran idea” y “Preguntas Esenciales”, señalando que son muy útiles para la planificación.</p>	<p>La estructura es considerada por los docentes como mucho más clara, útil y amigable que la anterior. También se manifiestan sobre las “Conexiones”. Aunque consideran que es un elemento muy enriquecedor, les gustaría que hubiese más conexiones y que estas conexiones apuntaran a las temáticas específicas con las que se vinculan.</p>
<p><b>Lengua y Literatura – Participación y Argumentación en democracia</b></p>	<p>Respecto a la estructura, para la mayoría de los profesores esta resulta comprensible y útil. Los nuevos elementos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En relación a la unidad, para todos los asistentes el esquema presentado es mucho más útil que la</li> </ul>

	<p>correspondientes a las “Preguntas Esenciales” y la “Gran Idea”, son valoradas positivamente.</p>	<p>estructura anterior. Sin embargo, acotan que les gustaría que las habilidades estén situadas de una forma más preponderante, debido a que la argumentación se basa en habilidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Otro elemento que señalan los asistentes es que las conexiones les parecen buenas, pero esperan que no sean forzadas.</li> </ul>
<p><b>Matemática – 3° Medio</b></p>	<p>La estructura aparece clara y útil para los asistentes. Valoran las “grandes ideas” y las “preguntas esenciales” de manera positiva, y se señala que es un ejercicio de metacognición que ya se realiza. Una de las voces señala que es posible simplificar un poco más el lenguaje. También se valora positivamente el elemento “Propósito”, ya que enmarca mejor qué se quiere lograr en la Unidad.</p>	<p>De manera generalizada se considera que la estructura de la Unidad es más clara que el modelo anterior.</p>
<p><b>Matemática – 4° Medio</b></p>	<p>Se destacan las “preguntas esenciales” que serían un gran aporte y se acercarán mucho más a las preguntas de las Ciencias Naturales. Además de la estructura, también comentan algunas cuestiones de fondo, por ejemplo, la importancia de que se fomente el pensamiento crítico e inferencial en los estudiantes. Además, los docentes concuerdan que el programa y su estructura en general tiene mucho más sentido que el actual.</p>	<p>La estructura es considerada mucho más clara y útil que la anterior. Se señala que está todo mucho más claro y que los profesores sólo tienen que realizar adecuaciones contextuales – con esto también se refieren a las actividades-. Solo uno de los profesores manifiesta extrañar las “palabras clave” como un elemento que le servía para su planificación.</p>
<p><b>Matemática – Límites y Derivadas</b></p>	<p>Respecto a la estructura, para la mayoría de los profesores esta resulta comprensible y útil. Los nuevos elementos correspondientes a las “preguntas esenciales” y la “gran idea”, son valoradas</p>	<p>En relación con la unidad, todos los asistentes consideran que el esquema presentado es mucho más útil que la estructura anterior. Plantean que en “Conexiones” sería bueno que se especificara aún más qué parte de</p>

		positivamente. En relación a las “preguntas esenciales” son una buena guía, porque es algo que en cierta forma es algo que ellos ya hacen.	Biología o Física se vincula directamente con esta actividad.
<b>Matemática y Estadística Descriptiva e inferencial</b>	–	en general, los docentes consideran que la estructura del programa es fácil de entender. En una primera instancia no les quedan claras las nociones de “Gran Idea” y “Preguntas Esenciales”. No obstante, cuando logran consensuar un cierto entendimiento al respecto - guiado por la moderadora-, les parecen de utilidad, ya que simplifican qué es lo relevante de abordar en cada unidad del curso.	consideran que la estructura de la unidad es clara. Valoran muy positivamente el apartado de conexiones, ya que les permite articular actividades con otras asignaturas, contextualizar y que sean significativas para sus estudiantes.
<b>Matemática Pensamiento Computacional y programación</b>	–	Se considera una buena estructura de programa. Se valoran muy positivamente los elementos nuevos “Gran idea” y “Preguntas Esenciales”. Los docentes señalan que ellos antes inferían estos elementos, por lo que les parece muy positivo que estén planteados explícitamente.	La estructura es considerada mucho más clara, útil y amigable que la actual. En este sentido también se menciona que les gusta la forma en que se plantean las “Preguntas Esenciales” de esta Unidad en específico.
<b>Matemática Geometría 3D</b>	–	Respecto a la estructura, para la mayoría de los profesores esta resulta comprensible y útil. Señalan que agregarían a esta estructura un apartado de “Conocimientos Previos”.  Las “grandes ideas” y las “preguntas esenciales” les parecen claras y son de utilidad para estos docentes. Las preguntas son bien valoradas, ya que apuntan a conseguir el objetivo de aprendizaje. Junto con ello, valoran la aplicación de la geometría a otros ámbitos de la vida diaria de sus estudiantes.	En general, consideran clara la estructura de la Unidad. Agregarían la Actividad de Refuerzo como actividad inicial y un link a un video explicando Geogebra. Incorporarían también tutoriales a recursos que pueden no ser familiares para todos.

--	--	--

**Tabla 8. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio, acerca de la estructura general de los talleres de Orientación**

Participantes		Del Taller	De la Unidad
<b>Orientación</b>	–	<b>Focus</b>	
<b>Orientadores</b>		Los orientadores no ahondan mayormente en los distintos elementos, sin embargo, señalan que de todas formas se valora que se entreguen este tipo de actividades, ya que en la actualidad no hay nada para quienes realizan Orientación. Además, señalan que se ve como algo flexible por lo que aporta a las planificaciones.	Los orientadores, al igual que en el caso de la estructura del módulo, no se refieren específicamente a cada uno de los elementos, sin embargo, hacen algunos aportes en cuanto al contenido, como se explica a continuación.
<b>Orientación</b>	–	<b>Focus</b>	
<b>Profesores</b>		Las docentes señalan que existen ciertas incoherencias entre los distintos elementos del Módulo del Taller. Esto sucedería tanto en la Unidad 1 como en la Unidad 2 de este Módulo.	Las docentes consideran que la estructura es mucho más clara, útil y amigable que la anterior, y ayuda bastante en el trabajo de planificación. En cuanto a las “Preguntas Esenciales”, consideran que son un buen elemento y les gustan aquellas que se presentan en la Unidad.

### *Elementos transversales respecto a las Actividades*

Los elementos transversales más importantes que surgieron entre los docentes en torno a las Actividades propuestas en los Programas de Estudio son los siguientes:

- **Material audiovisual y concreto:**

Los docentes, en la mayoría de las actividades donde no existía material audiovisual, solicitaron este tipo de recurso. En general, señalaban que los jóvenes son “más visuales”, y por lo tanto lo que tenga que ver con videos o imágenes capta más su atención, constituyéndose un aprendizaje más efectivo. En los distintos grupos focales, se solicitó con regularidad material audiovisual para iniciar la actividad, como motivación o como una muestra de lo que se hará, dependiendo de la asignatura. Esto emerge con fuerza sobre todo en actividades donde la mayoría de los recursos sugeridos para trabajar en clases son textos.

Por otra parte, los docentes señalan que los jóvenes son “concretos”, y en este sentido recomiendan incorporar ejemplos de demostraciones con material concreto de algunos conceptos abstractos, esto principalmente en las Matemáticas y las Ciencias.

- **Diseño Universal de Aprendizaje (DUA):**

Muy vinculado al ítem anterior, muchos docentes señalaron que las actividades no estaban pensadas sobre la base del Diseño Universal de Aprendizaje, ya que se entrega solo un recurso para el aprendizaje siendo importante incorporar también elementos vinculados a los distintos estilos de aprendizaje, es decir para jóvenes auditivos, visuales y kinestésicos. Los docentes solicitan frecuentemente que se realicen al menos sugerencias sobre adaptaciones dentro de los programas.

- **Uso de TICs:**

En relación con el material audiovisual y con el uso de internet -por ejemplo, para investigar-, algunos docentes consideraban que esto podía ser poco factible de implementar dentro de sus colegios, ya que en general no hay internet para todo el establecimiento y la sala de Enlaces suele ser de muy difícil acceso. En ciertos casos, dentro de la actividad se sugiere el uso del celular, y en otros casos son los mismos docentes los que plantean esta herramienta como alternativa.

Al respecto, cabe destacar que respecto de este punto se registraron visiones contrapuestas por parte de los docentes. Algunos comentaban que en sus colegios no estaba permitido el uso de móviles o que a ellos no les gustaba la idea de usarlos, mientras que en otros casos los profesores comentaban que los celulares eran un muy buen elemento que de hecho ya utilizaban como forma de suplir la falta de recursos, y para que los estudiantes se sintieran más cerca de sus aprendizajes. En este sentido, existen diferencias en cuanto a profesores con más o menos trayectoria docente, siendo los docentes más jóvenes quienes exhiben una mayor disposición al uso de los móviles.

- **Actividad de refuerzo y desafío:**

Las **actividades de Refuerzo y de Desafío fueron valoradas positivamente por los docentes**, sin embargo, en ocasiones señalaron que eran demasiado básicas y de sentido común. A su vez, cuando consideraban que las actividades de Refuerzo eran novedosas, los docentes señalaban que comenzarían la actividad con estos ejercicios, ya que eran **muy buenas formas de activación y motivación**.

- **Contextualización de las actividades:**

Otro elemento que surgió con fuerza es que en muchos casos los docentes señalaban que las actividades estaban descontextualizadas en relación con las realidades de los distintos establecimientos educacionales. Esto por varias razones, entre las que más se destacó que es necesario que haya una mayor vinculación con la vida cotidiana de los estudiantes y con su entorno más próximo (familia y barrio) a la hora de mostrar ejemplos. Adicionalmente, los docentes recomendaron en varias oportunidades que los elementos que se proporcionen en las actividades sean sobre la realidad chilena, para luego pasar a la realidad mundial.

De acuerdo a los docentes, la vinculación con la vida cotidiana es aquello que más influye en lo significativo que pueda resultar una actividad para los estudiantes.

Por otra parte, los docentes en general también solicitan de las actividades ciertas sugerencias para contextualizar en los diversos entornos sociales.

- **Fuentes de los textos recomendados:**

Los profesores consideraban esencial que se incluyeran dentro de los textos recomendados a autores latinoamericanos y chilenos, además de clásicos de otros países. Esto, según los docentes, para disminuir la lógica euro centrista que ha imperado en la educación vinculada a temáticas extranjeras. Además, señalaban que esto ayudaría a potenciar a los pensadores y escritores de nuestra región. Esta labor, según los docentes, debe ser intencionada desde el MINEDUC.

- **Conexiones más vinculantes entre asignaturas:**

En general, los docentes consideraron que las **Conexiones Interdisciplinarias** son un elemento muy valorable, ya que **ayudan a que los aprendizajes sean significativos**. Al respecto sostuvieron que el hecho de que las Conexiones aparezcan de forma explícita en los Programas puede ayudarles a **reforzar que es necesario este diálogo entre disciplinas en sus distintos colegios**.

Ahora bien, también se cree por parte de muchos profesores que, si las conexiones no son específicas, pueden quedar solo como buenas intenciones. En este sentido, requieren que aparezca especificado el nivel y la Unidad con la que se conectan las distintas actividades. Señalan que esto puede facilitar la coordinación entre docentes; y que puede ayudarlos a saber si tienen que profundizar en ciertos conocimientos previos. Señalan por último que también servirá para que los equipos de gestión tengan una mejor planificación al respecto.

- **Valoración de un aprendizaje de tipo constructivista:**

A pesar de las críticas que emergen respecto a los nuevos Programas de Estudio, muchos de los docentes consideran que el papel de los estudiantes en la construcción del aprendizaje, y el de mediador y guía por parte del docente, es muy positivo. Para los profesores esto es mucho más eficaz en el aprendizaje y es más significativo para los estudiantes.

Sin embargo, también es importante mencionar que este nuevo paradigma a descoloca a ciertos docentes con más años de docencia, quienes ven con dificultad que se pueda aplicar en la sala de clases.

### *Elementos transversales específicos por disciplina*

Además de todos los elementos planteados, existen otros elementos que resaltan dentro de los grupos focales de algunas asignaturas en particular, y que son consensuados por gran parte de los docentes.

- **Ciencias para la Ciudadanía:**

Aunque es un elemento que se repite en los grupos focales respecto de muchas asignaturas, dado que el centro en estas nuevas bases curriculares es el desarrollo de habilidades, la ausencia de “conocimiento” o de “conceptos duros” a enseñar es algo que produce especial incomodidad en los docentes de Ciencias, tanto en los Programas de Formación General como en los de Formación Diferenciada.

Si bien no todos se sienten incómodos con esto, sí se sienten un poco desconcertados en torno a qué contenidos tienen que enseñar. Los docentes señalan que necesitan una guía al respecto, ya que de la lectura de las actividades no se puede inferir.

- **Filosofía:**



Los docentes que asistieron a los grupos focales de Filosofía se manifestaron especialmente críticos hacia las actividades, vinculando muchas veces el contenido de éstas con una suerte de contenido oculto dentro del Currículum, cuyo propósito sería llevar a que los jóvenes sean menos críticos y se adapten más a una sociedad con una lógica mercantil. De esta manera, se pudo percibir la existencia de un sesgo particular en estos docentes que puede haber incidido en su visión negativa sobre los distintos componentes de los Programas.

- **Historia, Geografía y Ciencias Sociales:**

En el caso de Historia y Geografía se da un fenómeno similar al registrado para el caso de Filosofía, con la agravante de la situación específica de esta asignatura que pasaría a ser electiva. En este sentido, también se percibió una suerte de sesgo por parte de los docentes al revisar las actividades y relevar elementos que, en su opinión, tienen la intención de que los estudiantes “no piensen” o no puedan apropiarse de la Historia de un modo crítico. Así, por ejemplo, en Educación Ciudadana, la mayoría de los docentes señalaron que esta es una asignatura que deja afuera mucho contenido histórico relevante para poder situarse como ciudadanos, participar y ser críticos respecto a la institucionalidad y la sociedad actual.

### *Últimos elementos transversales de naturaleza distinta*

- **Bajas expectativas de los profesores respecto a sus estudiantes:**

Uno de los últimos elementos a destacar es que muchos docentes, especialmente de aquellos establecimientos educacionales más vulnerables (Municipales o Particulares Subvencionados) opinaban que sus estudiantes tenían pocas capacidades para realizar algunas actividades presentes en los programas. Esto se manifestaba sobre todo frente a actividades que implicaban lectura y construcción de sus propios conocimientos a partir de la lectura. Esto también apareció cuando las actividades implicaban entregar recursos audiovisuales no tan conocidos por los estudiantes, presuponiendo desde un principio que no serán del gusto de los jóvenes.

Finalmente, respecto de este punto es importante relevar la existencia de una clara diferencia entre las opiniones de los docentes provenientes de colegios Particulares Pagados y las opiniones de los demás. En general, los docentes que provienen de los primeros manifiestan mayores expectativas respecto de sus estudiantes. En esta misma línea, se pudo observar también una diferencia entre docentes con más años de docencia respecto de aquellos docentes más jóvenes. Los profesores jóvenes asistentes a los grupos focales solían manifestar expectativas mucho más altas de sus estudiantes, señalando que estos efectivamente son capaces de realizar lo que se pide en cada actividad, solo requiriendo un poco más de tiempo. Ello, mientras que los docentes con más años de experiencia a través de sus opiniones mostraban poca esperanza en que sus alumnos logran leer y comprender ciertos textos.

A continuación, se presenta un análisis pormenorizado de la evaluación que se hizo en los grupos focales de cada programa en específico (ver tablas 9 a 47)

### 1.3. Resumen por asignatura de los Encuentros con Profesores de 3° y 4° Medio de la Unidad de Currículum y Evaluación

**Tabla 9. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades. Plan Común, Artes Visuales.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
Artes – Artes Visuales	Primera Actividad	Para los docentes los conceptos son rigurosos y actualizados en la disciplina.	Respecto a los Indicadores de Evaluación, parecen más criterios que indicadores, aunque se menciona que no incomoda que haya criterios, pues da más libertad y adaptación a los distintos contextos.  También se valora positivamente por parte de los docentes que gran parte de la actividad esté dispuesta de forma colaborativa, con conversación y retroalimentación grupal.	La secuencia y la claridad de las actividades, en general, son criterios bien valorados por los docentes. Sin embargo, algunos de ellos consideran que la Tabla de comparación es un poco confusa, aunque como se señaló anteriormente, muchos de ellos no la aplicarían de esta forma.	Los tiempos propuestos para las actividades son muy acotados.	Según la opinión de los profesores no existen sesgos ni elementos discriminatorios en ninguna actividad.	Para los profesores la actividad es factible de implementar, siempre y cuando se le destine más horas de clases.	Adicionalmente, sugieren que las bibliotecas CRA se garantice la existencia de algunos libros de ilustración.
	Segunda Actividad	los conceptos son rigurosos y actualizados en la disciplina. Pero es importante para los asistentes que se entregue un glosario sobre los términos nuevos que aparecen	Esta actividad es mucho más valorada por los docentes en términos de la motivación que puede significar para los estudiantes. Además de la realización de un registro audiovisual –que siempre resulta	Los asistentes consensuan que esta actividad es adecuada para el nivel de desarrollo de los estudiantes.	Este punto es muy criticado por los docentes. Señalan en primer lugar que parecen muchas actividades condensadas en una. Además,	Los docentes consideran que el tiempo en este caso se hace aún más acotado que en la actividad anterior. La creación del guión, enseñar las técnicas, el acompañamiento, la	Según la opinión de los profesores no existen sesgos ni elementos discriminatorios en la actividad.	Para los profesores la actividad es factible de implementar, siempre y cuando se le destine más horas de clases.

		esta actividad, como “planos”, “ángulos”, “movimientos”, entre otros.	entretenido para los alumnos- se destaca el uso del celular como herramienta con la que están familiarizados y es accesible para prácticamente la totalidad de sus estudiantes		consideran que existen muchas fases dentro de la actividad que no están mencionadas.	retroalimentación y todas las demás etapas son muy difíciles de condensar en cuatro horas de clases. Proponen entre doce y dieciséis horas.		En cuanto a los recursos, se valora que estos estén al alcance de sus estudiantes, es decir, que se utilicen sus propios celulares, y además que se entregue una lista de programas gratuitos para la edición.
Artes – Artes Visuales	Primera Actividad	Las profesoras consideran que las actividades están claras conceptualmente. Sin embargo, una de ellas menciona que sería adecuado añadir el concepto de “dispositivo” que, aunque está implícito, debería ser mencionado explícitamente.	Los docentes consideran que la actividad es coherente tanto con los objetivos de aprendizaje como con los propósitos de la Unidad. Se plantea, no obstante, que además de la “Experimentación” como objetivo, también se debería agregar la “Apreciación” como objetivo de aprendizaje.	Ambas docentes consideran que la actividad es adecuada para alumnos de Tercero y Cuarto Medio. Esto sobre todo por la alta flexibilidad entregada, que la hace adaptable para distintos niveles e intereses de los alumnos.	Las profesoras plantean que la secuencia mostrada facilita el aprendizaje y la adquisición de habilidades. También posee gran claridad en su planteamiento.	El tiempo se estima como un poco breve. Las docentes concuerdan en que añadirían dos horas pedagógicas para que la actividad sea abordada a cabalidad	La actividad no contiene elementos discriminatorios o sesgos según las docentes.	La actividad en general se ve muy factible de ser implementada, pero añadiendo dos horas pedagógicas más. Por último, valoran muy positivamente el apartado de “posibles adecuaciones de la actividad”.
	Segunda Actividad	Respecto de esta actividad también su conceptualización se considera adecuada	Al igual que en relación con la actividad anterior, se plantea coherencia tanto con los objetivos de aprendizaje como con los propósitos de la Unidad.	La actividad se considera adecuada para el nivel de desarrollo de los estudiantes, y muy motivante para el nivel de Tercero y Cuarto Medio.	En este caso también se considera que la actividad está correctamente secuenciada para el aprendizaje, y es clara para su lectura.	El tiempo es muy breve para el desarrollo de esta actividad, y necesitarían 2 a 4 horas pedagógicas más para realizarla con profundidad. En general se señala que en los proyectos audiovisuales (grabar escenas, nano metrajes, etc.) se necesita más tiempo.	Tampoco se vislumbran sesgos o elementos discriminatorios en torno a esta actividad. Incluso rescatan que la tabla de adecuación sirve para que se aplique a un gran rango de alumnos.	Las docentes consideran que la actividad es altamente implementable, incorporarían algunas horas más.  La falta de salas de computación podría ser un problema para la factibilidad del uso del software. En cuanto a este mismo punto se plantea que sería de gran utilidad que existiera un

								repositorio de recursos en la página web del MINEDUC.
--	--	--	--	--	--	--	--	---

**Tabla 10. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio  
 acerca de la composición de las unidades. Plan Común, Música.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad
Artes – Música	Primera Actividad	<p>Se considera que la actividad es rigurosa conceptualmente y que posee un lenguaje actualizado en la disciplina.</p> <p>Desde el punto de vista de los profesores asistentes, la actividad se muestra acorde con los objetivos y las habilidades planteadas en general. Sin embargo, se plantea que en este ejercicio se trabaja la “expresión” como habilidad, pero no está explicitada, sugiriendo que sea incorporada en el listado de habilidades a desarrollar.</p> <p>En un principio, algunos docentes opinan que la actividad sigue un modelo antiguo basado en la exposición del profesor.</p> <p>La actividad también es considerada significativa ya que da espacio para que los estudiantes expresen –como se dice más arriba– emociones, algo que en general no es usual en las aulas.</p>	<p>Algunos docentes plantean que la adecuación de esta actividad debería pasar por una mediación por parte del profesor, para introducirlos de mejor forma, por ejemplo, a la música docta.</p> <p>También se señala que sería más adecuado que los alumnos crearan música con instrumentos musicales o con objetos de la vida cotidiana (por ejemplo, tazas, ollas, papeles, etcétera) que, con su propio cuerpo, ya que eso podría provocar pudor en ellos. Además, tener objetos que produzcan sonidos sería más motivante y entretenido para los alumnos, además de adaptable a cualquier contexto.</p>	<p>Los docentes consultados señalan que la secuencia, luego de la discusión antes planteada, se presenta lógica (primero los jóvenes señalan lo que piensan y sienten, sin tener conocimientos dados desde antes). Respecto también a este criterio, uno de los docentes señala que puede ser extraño pasar desde música docta a música experimental.</p>	<p>Los profesores en general consideran que esta actividad debería ser extendida a 6 horas pedagógicas, o sea, tres clases. Sobre todo, darían dos horas más a la parte de creación-experimentación.</p>	<p>En la opinión de los docentes, la temática parece pertinente y no hiere susceptibilidades. Es ajustable a las nuevas realidades, como por ejemplo los jóvenes provenientes de otros países.</p>	<p>La actividad en general se considera factible de implementar y además se observa flexible para poder adaptarla a distintos contextos o alumnos. Se cree asimismo que tiene una justa direccionalidad y no es tan abstracta en su planteamiento como para confundir a los profesores, se presenta realmente como una actividad modélica y no directiva para los docentes.</p> <p>Por último, consideran que la actividad también es implementable en los establecimientos Técnico Profesionales, y que de hecho es algo que hace tiempo vienen reclamando los jóvenes, ya que necesitan este espacio artístico.</p>

	Segunda Actividad	<p>La actividad se considera rigurosa conceptualmente y con un lenguaje actualizado dentro de la disciplina.</p>	<p>En general, la actividad se muestra acorde con los objetivos y las habilidades planteadas. Nuevamente se señala que en tanto se trabaja con “emociones”, estas no pueden ser analizadas, sino que reconocidas o expresadas, por lo que estos verbos deberían ser agregados como habilidades.</p> <p>Los docentes plantean que para una eficacia pedagógica el estar treinta minutos escuchando audiciones es contraproducente, ya que probablemente los alumnos se aburrirían. Señalan que separarían las audiciones en cuatro partes para que se pueda captar la atención de los estudiantes.</p>	<p>La actividad es considerada adecuada para el nivel de desarrollo de los estudiantes. Elementos puntuales mencionados por los docentes se refieren a una parte del cuestionario, específicamente la pregunta 5, señalando que la expresión “motivo o tema musical” contiene lenguaje que los alumnos no entenderán, ya que es más técnico.</p>	<p>Tal como fue mencionado, los docentes señalan que cambiarían el orden de la actividad, intercalando audiciones con las apreciaciones. Por lo demás, es considerada una buena secuenciación.</p>	<p>La mayoría de los profesores considera que la actividad se puede realizar en el tiempo que está estipulado.</p>	<p>Según los docentes, no existirían sesgos ni elementos discriminatorios en la actividad.</p>	<p>Se señala que la actividad es factible de implementar si se hace una introducción conceptual previa. También se sugiere que se entreguen más referencias auditivas para tener un abanico más grande de opciones e ir probando cuáles son más efectivas en los estudiantes.</p>
--	-------------------	--	---	--	--	--	--	---

**Tabla 11. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades.  
 Plan Diferenciado, Artes Visuales, Audiovisuales y Multimediales.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
Artes - Artes visuales, audiovisuales y multimediales	Primera actividad	<p>Los asistentes consideran que en general la actividad es rigurosa conceptualmente. Una docente señala que aparece el concepto de “elemento simbólico”, por lo que sí se sugiere que en la clase se trate la temática. Finalmente, se consensua por parte de las docentes que quizás sería apropiado explicitar más este concepto y cómo trabajarlo, ya que una de ellas entiende que tiene que ver con el “simbolismo” y la otra, que tiene que ver con el lenguaje artístico como lenguaje simbólico</p>	<p>Las profesoras comentan que la actividad contribuye al OA. Pero sugieren que haya mayor énfasis en la reflexión y en la creación. En cuanto a las habilidades, más que referirse a la actividad, se señala que estas no son muy explícitas.</p> <p>El concepto de “multimedia” hace que algunas docentes imaginen necesario contar con recursos tecnológicos, por lo que debería aclararse que no necesariamente se refiere a eso.</p>	<p>Las asistentes consideran que la actividad es adecuada para el nivel de desarrollo de los estudiantes.</p>	<p>La secuencia y la claridad son criterios evaluados positivamente por las asistentes. Una docente señala que quizás si un profesor no es tan experimentado puede confundirse respecto de qué tiene que realizar clase a clase, y por esta razón, plantea que sería bueno sugerir un cronograma, es decir, cómo dividirían en clases la actividad.</p> <p>Al leer la actividad, en un principio les surgían muchas dudas que se fueron aclarando a medida que continuaron la lectura.</p>	<p>Las docentes no llegan a acuerdo en cuanto a si el tiempo es adecuado o no para el desarrollo de esta actividad. Señalan que eso depende mucho de los alumnos por sala, es decir, de cuántas personas escojan este electivo. Se consensua que lo óptimo en este caso es que aparezca como “Tiempo sugerido”.</p>	<p>En general, las asistentes consideran que la actividad no tiene sesgos ni elementos discriminatorios.</p>	<p>Uno de los elementos más destacados por las profesoras dice relación con los recursos necesarios para la realización de la actividad. Se manifiesta por parte de algunas docentes que es sumamente complejo implementar una actividad como esta con los elementos con que hoy en día cuentan en sus establecimientos educacionales. Las asistentes creen que será muy difícil para ellas utilizar sus respectivas salas de computación, además de todos aquellos instrumentos necesarios para realizar arte audiovisual y multimedial, como una sala oscura, datascanners, programas de edición, parlantes, entre otros.</p>
	Segunda actividad	<p>Las asistentes perciben que los conceptos son rigurosos y actualizados.</p>	<p>Consideran que la actividad contribuye a lograr los OA propuestos.</p> <p>Las asistentes valoran positivamente las pautas que aparecen en la actividad, y que se</p>	<p>Las asistentes consensuan que esta actividad en general es adecuada para el nivel de desarrollo de los</p>	<p>El criterio de claridad y secuencia también es bien valorado por las asistentes. Al igual que en el caso de la actividad anterior, las profesoras piden</p>	<p>Las docentes consideran que el tiempo es apropiado para la realización de la actividad.</p>	<p>En opinión de los profesores, no existen sesgos ni elementos discriminatorios en la actividad. Aunque destacan –hablando de ambas</p>	<p>Para los profesores la actividad es más factible de implementar que la actividad anterior, porque se menciona que se trabaje con el material que ellos tengan a su alcance.</p> <p>Algunas profesoras se ven complicadas con el hecho de</p>

		<p>trabaje en el formato de proyectos.</p> <p>También las profesoras destacan las orientaciones para el docente, que son consideradas más específicas, sobre todo comparando con la actividad anterior – aunque siguen insistiendo que se debe dar más alternativas cuando no existan los recursos necesarios-.</p>	<p>estudiantes de Tercero y Cuarto Medio.</p>	<p>que la actividad esté dividida en apartados y que entreguen horas estimadas para cada parte de la actividad.</p>		<p>actividades- que el hecho de que no se señalen alternativas de recursos puede afectar al criterio de la diversidad, ya que pueden aumentar las brechas entre los colegios con más y menos recursos.</p>	<p>realizar esta actividad fuera del establecimiento educacional, por todo lo que puede implicar en cuanto a permisos y supervisión de las profesoras.</p> <p>Por último, las docentes piden que, en el apartado de “recursos”, se especifiquen aplicaciones o programas con los que se pueda editar, grabar, etcétera.</p>
--	--	---	---	---	--	--	---



**Tabla 12. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades.  
 Plan Diferenciado, Creación y Composición Musical.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
Artes – Creación y composición musical	Primera Actividad	Los docentes destacan algunos elementos a especificar y proponen la utilidad de disponer de un glosario en los Programas. Un profesor plantea que falta especificar a qué se refieren con elementos del lenguaje musical, pues es un concepto demasiado amplio.	Los docentes coinciden que la actividad es coherente con los OA.  En general, los profesores plantean que la actividad es muy general y la comparan con los programas de otras asignaturas, que suelen ser mucho más específicos y detallados. En este sentido, realizan varias sugerencias de adaptación de la actividad.	Los docentes plantean que, si se hacen los cambios sugeridos, la actividad sería más significativa para los estudiantes y se adecuaría a sus intereses y estilos de aprendizaje. Además, los profesores coinciden que hay ciertos elementos que superan el desarrollo de los estudiantes de esos niveles. También, coinciden que la realización de un análisis estético de las obras corresponde a habilidades demasiado elevadas y ajenas teóricamente a los estudiantes.	Considerando todo lo planteado en los criterios previos, los profesores plantean que es necesario cambiar el orden de la actividad comenzando con instancias prácticas que luego conduzcan a la investigación y creación. Además, proponen que se debe comenzar con una instancia que permita al profesor hacer un diagnóstico sobre el nivel e intereses de los estudiantes, por ejemplo, un docente propone partir con una clase de análisis grupal de estilos y canciones, dirigida por el profesor.	Los profesores coinciden en que el tiempo estimado para la actividad es insuficiente y que requieren, al menos, 18 horas, especialmente si hacen las modificaciones sugeridas.	En general, los docentes coinciden que la actividad no presenta problemas al respecto.	Plantean que los principales elementos de factibilidad de la actividad es contar con una sala de música con varios instrumentos. Además, reiteran la necesidad de considerar los conocimientos previos estudiantes para llevar a cabo la actividad.
	Segunda Actividad	En términos generales, los docentes coinciden que la actividad es conceptualmente correcta, pero que es necesario desarrollar ciertas especificaciones disponiendo, por	En términos generales, los profesores destacan que la actividad es coherente con los Objetivos de Aprendizaje.  Los profesores coinciden que en esta actividad se reflejan los comentarios a la actividad anterior -parte con la experimentación, es más concreta- y sugieren que la	En general, los docentes perciben que la actividad se adecúa al desarrollo de los estudiantes e incluso plantean que, de quedar como primera actividad, puede servir nivelar a los alumnos.	En términos generales, les parece una actividad más clara que la anterior pero aun así tiene deficiencias y que es necesario pausar claramente los momentos que la componen. Un	Los profesores coinciden en que el tiempo sugerido para la actividad es suficiente (una clase introductoria, dos o tres de práctica y una	Los docentes coinciden en que no existen sesgos, ni elementos discriminatorios.	En general, coinciden en que no hay restricciones de factibilidad de la actividad y, de hecho, valoran su apertura a la diversidad de realidades de los

	ejemplo, de un glosario. Los profesores coinciden en que es necesario especificar a qué se refieren cuando se habla de fuentes sonoras: ¿incluye instrumentos? ¿sólo música experimental?	Unidad debería comenzar con esta actividad, pues es más amplia e inclusiva respecto a destrezas de los estudiantes y, además, un docente destaca que es más “liviana” en cuanto a habilidades y conocimientos, por lo que tiene sentido comenzar con ésta (partir experimentando y luego, investigar).		docente plantea que no es claro si la actividad apunta a música experimental y varios coinciden con él -queda abierto a interpretación-.	última de evaluación).		establecimientos, siendo fácilmente implementable en liceos que no tienen instrumentos musicales, ni recursos.
--	---	--	--	--	------------------------	--	--

**Tabla 13. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades.  
 Plan Diferenciado, Diseño y Arquitectura.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
Artes – Diseño y Arquitectura	Primera Actividad	De acuerdo con los docentes, la actividad contiene conceptos que son necesarios de profundizar y definir; por ejemplo, “estética”.	Los docentes consideran la actividad propuesta como poco atractiva para los estudiantes, sobre todo porque no está bien contextualizada, es poco concreta, cuestión que no es motivante para los estudiantes.	Los profesores señalan que la actividad no es compleja de realizar para los estudiantes con quienes trabajan en sus establecimientos educacionales. Sin embargo, existe acuerdo en considerarla poco atractiva y significativa para los jóvenes de tercero y cuarto medio, por lo que en ese sentido sería difícil de implementar.	A los docentes les parece adecuada la secuencia de la actividad, pero consideran que puede ser monótono para sus estudiantes trabajar en un solo proyecto durante todo el desarrollo de la asignatura. En ese sentido, proponen trabajar varios proyectos a lo largo del año para evitar la frustración en el caso que el proyecto no funcione de tan buena manera. Además, señalan que contar con una diversidad de trabajos puede motivar a distintos alumnos.	Los docentes están de acuerdo respecto al tiempo propuesto para la actividad, les parece apropiado para desarrollar todos los componentes de ésta. De todos modos, sugieren agregar un cronograma para poder planificar de mejor manera los tiempos destinados a la actividad.	Los docentes plantean que la actividad es respetuosa de la diversidad, no tiene problemas de sesgos ni discriminación hacia personas o grupos específicos.	En términos generales, los docentes señalan que la actividad no presenta problemas para ser implementada en los establecimientos educacionales con diferentes recursos, no requiere de una infraestructura compleja ni de materiales difíciles de conseguir.
	Segunda Actividad	De acuerdo a los docentes la actividad no presenta problemas conceptuales. Pero, tal como la actividad anterior, les parece poco actualizada y por ello, poco	Existe consenso entre los docentes en considerar la actividad poco atractiva y novedosa para sus estudiantes.  Los docentes plantean que a los estudiantes les llama más la atención realizar actividades	La actividad es adecuada al nivel de desarrollo de los estudiantes, y no se considera compleja de realizar. Pero, tal como ya se mencionó, no es considerada apropiada en términos de intereses de los estudiantes.	La actividad, de acuerdo a los profesores, no tiene problemas de secuencia. No proponen cambios. También los profesores consideran que la actividad es clara para ellos y también	El tiempo estimado para la actividad les parece más del necesario para realizarla con sus estudiantes. Los profesores proponen realizar la actividad en 6 horas y máximo en 8, y no en 12 horas	Los docentes plantean que la actividad es respetuosa de la diversidad, no tiene problemas de sesgos ni discriminación hacia personas o grupos específicos.	La actividad, según los docentes, no presenta mayores dificultades de implementación en los distintos establecimientos educacionales. Respecto a los recursos web que se proponen en la actividad, en ocasiones es complejo acceder a internet en sus establecimientos educacionales, pero que

		atractiva para los estudiantes.	manuales y que tengan que ver con la expresión, siendo esa la expectativa que tienen con las asignaturas de Artes, por ello, estas actividades pueden ser frustrantes y monótonas para ellos.		lo sería para sus estudiantes.	como está propuesta.		pueden realizarse adecuaciones para llegar a estos, como por ejemplo solicitar a los estudiantes que recurran a la utilización de sus teléfonos celulares. No obstante, uno de los docentes plantea que no todos los estudiantes tienen acceso a internet en sus celulares y que los establecimientos educacionales cuentan con un wifi de mala calidad.
--	--	---------------------------------	---	--	--------------------------------	----------------------	--	--

**Tabla 14. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades.  
 Plan Diferenciado, Interpretación y Creación en Danza.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
Artes – Interpretación y Creación en Danza	Primera Actividad	<p>Los asistentes consideran que la actividad es rigurosa conceptualmente y que los términos están actualizados para la disciplina. Sin embargo, existen dos conceptos que son cuestionados por la profesora de Danza en cuanto a su poca especificidad: “Elementos y recursos del lenguaje de la danza”, e “Interpretación”. En su opinión, ambos conceptos no son auto explicativos, por tanto, requieren del enmarcamiento o conceptualización por parte de los docentes para la implementación de la actividad, razón por la cual estiman necesario incorporar definiciones o mayores especificaciones respecto del alcance de ambos conceptos o nociones.</p>	<p>Aquellos docentes no especializados en Danza valoran mucho la actividad que se presenta, destacando que ayuda a que los estudiantes conozcan su propio cuerpo, y por ende, respeten su corporalidad y la de los demás. Esto es relevado ya que se señala que es algo crítico en los ambientes educativos actuales, donde hay poco respeto por el otro y por la misma persona. En este mismo sentido, también destacan que en la actividad se desarrolle la confianza, y también esto contribuye finalmente a un ambiente de menor violencia en los colegios.</p> <p>La docente de Danza señala que la actividad es muy cercana al trabajo</p>	<p>Los asistentes consensuan que la actividad es adecuada para alumnos de Tercero y Cuarto Medio.</p>	<p>Este criterio es bien valorado por los docentes. Aunque en un principio se piensa que es un tiempo muy extendido para la actividad, luego se releva que hay que utilizar la bitácora para sus reflexiones, lo que puede hacer que la actividad se extienda y calce en estas horas sugeridas.</p>	<p>Este criterio es bien valorado por los docentes. Aunque en un principio se piensa que es un tiempo muy extendido para la actividad, luego se releva que hay que utilizar la bitácora para sus reflexiones, lo que puede hacer que la actividad se extienda y calce en estas horas sugeridas.</p>	<p>En general, los asistentes consideran que la actividad no tiene sesgos ni elementos discriminatorios.</p>	<p>Los profesores señalan que esta actividad puede presentar algunos problemas de implementabilidad.</p> <p>La profesora de Danza señala algunos de los problemas más importantes y necesarios de ser explicitados dentro de las actividades, como criterios básicos de implementabilidad: que exista una sala de Danza adecuada, que cuente con piso flotante, que haya una buena temperatura en la sala, lo que es esencial para que los jóvenes se desprejuicien y desnaturalicen. Además, esto es relevante porque ella señala que en general hace que los alumnos se descalcen al entrar a la sala de Danza, como forma de desconectarlos del exterior.</p>

			que ella realiza hoy en día.					
	Segunda Actividad	En esta actividad, los docentes no se refieren mayormente a los conceptos utilizados. Solo la profesora de Danza menciona que hay un conjunto de elementos estimuladores que se reúnen sin tener mucha coherencia.	La profesora de Danza señala que el ejercicio individual que da comienzo a la actividad, entrega estímulos demasiado distintos entre sí y que sirven para trabajar múltiples elementos.	Los asistentes consensuan que esta actividad en general es adecuada para el nivel de desarrollo de los estudiantes de Tercero y Cuarto Medio.	El criterio de claridad es criticado por los asistentes. La docente de Danza presente en el focus group tampoco comprende la actividad, y por qué se entregan estímulos tan distintos –como ya se mencionó anteriormente-.	Las docentes de Arte y coordinadores presentes no tienen claridad respecto al verdadero tiempo que podría conllevar la actividad. Sin embargo, la profesora de Danza señala que si se quieren entregar todos estos diversos estímulos, por lo menos se necesitarían 12 horas pedagógicas para cada uno.	En opinión de los profesores, no existen sesgos ni elementos discriminatorios en la actividad.	Para los profesores la actividad es factible de implementar, considerando principalmente las sugerencias de la profesora de Danza.

**Tabla 15. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades.  
 Plan Diferenciado, Interpretación y Creación en Teatro.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
Artes – Interpretación y creación en Teatro	Primera Actividad	En general, los docentes no reconocen de problemas de rigurosidad conceptual en la actividad. Sólo realizan especificaciones sobre el concepto de “escenificación”; la profesora de teatro cuestiona que sea una habilidad, pues el escenario hace referencia al espacio físico - es un contenido, es el todo del lugar- y señala que la habilidad correcta sería la interpretación.	En relación con el comienzo de la actividad, la profesora de teatro valora que se planteen ejercicios lúdicos y a partir del juego, pues es significativo para los estudiantes, es una buena manera de llegar a ellos y, al mismo tiempo, abordar habilidades y actitudes como la precisión, cohesión y confianza en el grupo, escucha y respeto al otro. Todas estas experiencias apuntan a que posteriormente puedan desarrollar un trabajo escénico.	La profesora de Teatro plantea que este tipo de actividades las hace en tercero básico. Sin embargo, ello no quiere decir que la actividad no se adecúe al nivel de desarrollo de estudiantes de tercero o cuarto medio y, de hecho, plantea que incluso podría ser difícil para alumnos que no han tenido Teatro. Ello, pues tienen que aprender un nuevo lenguaje corporal, tienen que aprender a exponer su cuerpo y a concebirlo como su herramienta de trabajo (eliminar los tabúes con el propio cuerpo), etc.	Los docentes plantean que la actividad es clara, pero sí hacen ciertas especificaciones respecto a la secuencia. La profesora de teatro propone que la secuencia de subactividades debería ser: (1) cuerpo; (2) voz; (3) sensorial.	La profesora de Teatro afirma que no son suficientes 12 horas pedagógicas para el desarrollo de una actividad de este tipo que supone un primer acercamiento corporal, especialmente considerando: (1) que son estudiantes que tal vez nunca han tenido teatro y (2) en lo ambiciosa que es la actividad. Además, señala que es necesario considerar que cuando se empieza a trabajar con el cuerpo se abren posibilidades de apertura emocional, y que los estudiantes están en una edad sumamente sensible y emocional. En este sentido, el trabajo es más lento y hay que respetar esos espacios.	Los docentes no identifican elementos de sesgo y discriminación en la actividad. Sin embargo, plantean que haría falta incluir sugerencias de adaptación para el caso de jóvenes con discapacidades intelectuales o físicas.	El principal elemento de factibilidad de implementación que destacan los docentes es en relación con el espacio, planteando que debe ser una sala que idealmente sea un espacio vacío -en que no haya mesas y sillas que mover- y que no sea de cemento -para cuidar el cuerpo-.
	Segunda Actividad	La única especificación respecto a los conceptos la realiza la profesora de Teatro, planteando que el concepto “partitura corporal” es de lenguaje musical	En términos generales, los docentes coinciden en que la actividad está más completa y mejor especificada que la anterior -tiene sugerencias de ejercicios-. Sin embargo, igualmente señalan que sería importante incluir una mayor variedad de opciones de ejercicios -especialmente pensando en profesores que no son de teatro-, incluir más	Los docentes plantean que la actividad se adecúa al nivel de desarrollo de los estudiantes de Tercero y Cuarto Medio. Sin embargo, cabe especificar que la profesora de Teatro señala que podría ser difícil de aplicar por una cuestión social, ya que a	En términos generales, los profesores valoran que la actividad es más clara que la anterior. En la misma línea, les parece lógica y coherente.	La profesora de Teatro plantea que depende de cuánta profundidad se quiere alcanzar y de la infraestructura con que se cuenta (importancia de no invertir tiempo en ordenar y preparar la sala). La docente destaca que los ejercicios de peso, contrapeso, equilibrio y desequilibrio, tomadas y	Los docentes no identifican sesgos, pero plantean que hacen falta orientaciones para trabajar con estudiantes con necesidades	Los profesores destacan como principal elemento para la factibilidad de implementación de la actividad: el espacio. Una sala cualquiera no sirve para implementarla debe ser una

		<p>y que no es claro a qué hace referencia.</p>	<p>recursos, bibliografía, insumos audiovisuales (sitios web, videos) que sirvan para motivar a los estudiantes. La profesora de teatro destaca estrategias como uso de recursos audiovisuales, documentales y la realización de salidas pedagógicas.</p>	<p>esa edad los jóvenes están permeados por todas las convenciones y deseabilidades sociales, por ello, es importante que haya suficiente tiempo para alcanzar la confianza y profundidad que se requiere.</p>		<p>encajes no se hacen en una clase. En especial, señala que las tomadas y en general los ejercicios de interacción con otros cuerpos son complejos y demandan tiempo y práctica.</p>	<p>educativas especiales.</p>	<p>sala vacía, un espacio temperado y cómodo (donde se puedan sacar la chaqueta, los zapatos). La profesora de Teatro plantea que la alternativa de que los estudiantes vayan al patio a trabajar en grupo sólo sería viable en verano.</p>
--	--	---	---	--	--	---	-------------------------------	---



**Tabla 16. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades.  
 Plan Diferenciado, Interpretación Musical.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
Artes – Interpretación Musical	Primera Actividad	Los asistentes consideran que los conceptos están actualizados a la disciplina y son rigurosos. Sin embargo, solicitan que se entregue un glosario para que los conceptos sean interpretados de forma estándar por los distintos profesores a lo largo del país (en las distintas zonas a veces se habla de forma distinta).	Los docentes señalan que la actividad carece de sugerencias de ejercicios concretos para cada parte de dicha actividad. Las directrices entregadas son muy amplias, por ende, se pide que para facilitar la labor docente se entreguen actividades lúdicas, estrategias y marcar más los tiempos para su desarrollo, para que realmente se pueda “aterrizar” una planificación que tome esta actividad como modelo.  La docente de la escuela hospitalaria destaca que en esta actividad los jóvenes pasan a ser el foco y los protagonistas, elemento novedoso respecto a los programas actuales, opinión a la que adhieren los otros docentes.	Los asistentes consideran que la actividad es adecuada para alumnos de tercero y cuarto medio.	La secuencia y la claridad en general son criterios un tanto cuestionados por los asistentes. Puntualmente requieren que la actividad esté dividida en momentos, ya que no se logra esclarecer por ejemplo cuál es el cierre de esta. Visualmente la actividad requiere de separaciones más claras que guíen a los docentes al momento de planificar.	Este criterio está sujeto a debate por parte de los asistentes. Plantean que depende de múltiples factores, aunque se destacan dos: por una parte, el número de alumnos; y, por otra parte, la complejidad del repertorio que escojan los estudiantes.  Un docente, que es intérprete musical, especifica que al menos se necesitan dos meses para desarrollar una técnica (musculatura, elongación, etc.), aunque como ya se mencionó, depende del tipo de repertorio que se escoja.	En general, los asistentes consideran que la actividad no tiene sesgos ni elementos discriminatorios.	Los profesores señalan que esta actividad es factible de ser aplicada, en general. Sin embargo, llaman la atención respecto a los instrumentos, sugieren que se especifique que la actividad se adecúe a los recursos con que cuenta el establecimiento para su desarrollo.
	Segunda Actividad	En esta actividad, los docentes consideran que no hay problemas en cuanto a la rigurosidad conceptual, como tampoco respecto a la actualización de los conceptos a la disciplina. En cuanto a la redacción,	Los asistentes destacan el uso de una pauta de registro para que los estudiantes puedan registrar sus aprendizajes, para ellos este es un elemento muy valioso, y que les demostrará a sus estudiantes que es necesaria la disciplina, perseverancia y cómo	Los asistentes consensuan que esta actividad es en general adecuada para el nivel	Al igual que en la actividad anterior los docentes creen necesario que la actividad se segmente en los distintos momentos, para facilitar su labor de planificación. En	Los docentes consideran que el tiempo estimado es muy escaso para esta actividad. Se propone que la actividad se desarrolle en 24 horas pedagógicas,	En opinión de los profesores, no existen sesgos ni elementos discriminatorios en la actividad.	Para los profesores la actividad es factible de implementar.

		<p>los docentes señalan que, en el apartado “Desarrollo de la actividad”, se indica que los alumnos reflexionen “sobre todo lo que se necesita para desarrollar...”, siendo esto un término muy vago, no se entiende qué es todo, por lo que los docentes sugieren modificar la formulación.</p>	<p>mediante el ensayo se va progresando y mejorando en la interpretación de un instrumento. En este sentido, plantean que se pueda entregar un anexo con una bitácora estándar para ser entregada a sus estudiantes, y ellos la puedan modificar de acuerdo a sus propios avances. Así, los propios estudiantes pueden también plantear los tiempos que ellos estimen pertinentes para cada actividad.</p>	<p>de desarrollo de los estudiantes de tercero y cuarto medio.</p>	<p>este formato no quedan claros los distintos pasos de la actividad según perciben los profesores. Para ellos también es necesario que se expliciten en el inicio y/o en el cierre, y además momentos de reflexión de los aprendizajes.</p>	<p>pensando en que es necesario al menos un mes para un desarrollo en profundidad.</p>		
--	--	--	--	--	--	--	--	--

**Tabla 17. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades.  
 Plan Común, Ciencias para la Ciudadanía.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
Ciencias para la ciudadanía – Ambiente y Sostenibilidad	Primera Actividad	Los asistentes consideran que la actividad es rigurosa conceptualmente y que los términos están actualizados, no obstante, sostienen que faltan conceptos químicos y físicos, tal como lo señala el Objetivo de Aprendizaje.	Las profesoras señalan que la actividad es coherente con el OA3. Se consensua por parte de las docentes que esta actividad debería estar más contextualizada para ser significativa para los estudiantes. Se propone que realicen alguna investigación en el barrio, ya que dentro de Chile hay muchos espacios para investigar los efectos del cambio climático.	Los asistentes consensuan que la actividad es adecuada al nivel de desarrollo de los estudiantes. Aunque les gustaría que fuera más contextualizada y participativa –como ya se señaló- ya que esos son los tipos de actividades que más entusiasman a jóvenes de esa edad.	Los docentes consideran que la actividad tiene una secuencia poco lógica ya que ven Chile, el mundo, las abejas, y esa secuencia es cuestionable. Una docente señala como propuesta, que ella la ordenaría de la siguiente forma: (1) Infografía, (2) ¿Qué haríamos sin agua?, (3) lectura de texto.	Este criterio es valorado negativamente por las docentes. Ellas señalan que la actividad requiere al menos el triple del tiempo para ser desarrollada (algunas dicen que incluso más), ya que la actividad tiene demasiadas etapas para enmarcarla en solo dos clases.	En general, los asistentes consideran que la actividad no contiene sesgos ni elementos discriminatorios.	Respecto de la factibilidad de implementación de la actividad, las profesoras comentan que se debe tener cuidado al sugerir muchas actividades con el uso de computadores e internet, porque no todos los establecimientos educacionales cuentan con esos recursos.
	Segunda Actividad	Al igual que en la actividad anterior, respecto de esta actividad las docentes estiman que esta adolece de conceptos Físicos y Químicos.	Las docentes consideran que la actividad es coherente con el OA3. También las habilidades sugeridas son bien abordadas mediante esta actividad.	Algunas asistentes consideran que esta actividad es demasiado básica y poco desafiante, y que podría ser una actividad de Primero Medio. No obstante, otras docentes no están de acuerdo ya que consideran que efectivamente la actividad es muy vacía en contenido.	Las docentes consideran que la actividad es clara y la secuencia es lógica, aunque como ya se señaló, quizás la actividad “del papel a la acción” debería ser ubicada antes, ya que es lo más entretenido de la actividad y también significativo para los estudiantes.	En el caso de esta actividad las asistentes tienen un poco menos de conflicto respecto a los tiempos, y aunque señalan que sería bueno más tiempo, creen que esto depende mucho de cómo se lleve a cabo la actividad por parte del docente.	Según la opinión de los profesores no existen sesgos ni elementos discriminatorios que se puedan desprender de la actividad.	Para los profesores la actividad es factible de implementar en sus respectivos establecimientos educacionales.

Ciencias para la ciudadanía – Bienestar y Salud	Primera Actividad	Los docentes afirman que es una actividad rigurosa conceptualmente y actualizada. De todos modos, sugieren agregar más medidas de prevención y no solo el uso de vacunas (como se señala en el OA)	Los docentes concuerdan en que la actividad es interesante para los estudiantes, ya que considera las enfermedades como un tema de discusión. Los profesores valoran positivamente que se considere este tópico para ser abordado en la sala de clases.	Los profesores consideran que la actividad es adecuada para el nivel de desarrollo de los estudiantes de Tercero y Cuarto medio, y aplicable en cualquier establecimiento educacional.	Los docentes consideran que la secuencia de la actividad es adecuada, ya que va desde lo simple a lo complejo.	Los asistentes están de acuerdo en que el tiempo contemplado para la actividad es insuficiente, debido a que los estudiantes deben realizar una investigación, cuestión que en general toma varias horas. Por lo anterior, los profesores sugieren agregar dos horas más, es decir, que la actividad completa se pueda implementar en seis horas.	Los profesores coinciden en que la actividad es respetuosa con la diversidad, pero señalan que puede tener algún sesgo. Concretamente, los docentes plantean que el último caso sobre la infección urinaria de una joven considera a una mujer como ejemplo, lo que a su juicio es problemático, ya que asocia las infecciones de órganos sexuales con las mujeres. Los profesores sugieren cambiar esto por otro ejemplo.	La actividad, de acuerdo a los docentes, es factible de implementar en todos los establecimientos educacionales, ya que tiene información básica para poder ser desarrollada en el aula sin mayores inconvenientes.
	Segunda Actividad	En general los asistentes consideran que la actividad es rigurosa y actualizada conceptualmente. No obstante, una de las docentes afirma que a la actividad le falta contenido de Biología, es decir, enseñar qué es un virus y qué son las bacterias.	Los profesores coinciden en que la actividad es atractiva para los estudiantes, ya que las Infecciones de Transmisión Sexual constituyen un tema que los convoca, se sienten interpelados por estos asuntos que son de utilidad para ellos considerando la edad y etapa de desarrollo en la que se encuentran en Tercero y Cuarto Medio. Ahora bien, de acuerdo a los docentes, igualmente la actividad puede resultar monótona para sus alumnos, ya que solo contempla	La actividad, según los asistentes, es adecuada al nivel de desarrollo de los estudiantes de Tercero y Cuarto Medio, ya que no es de gran complejidad y por ende, factible de realizar en los distintos contextos en los que se desenvuelven los docentes participantes del focus group.	Los docentes consideran que la actividad es coherente y en continuidad con la primera actividad revisada. En este sentido, sostienen que la intención de la actividad es clara.	Según los profesores la actividad tal como está propuesta es posible de ser implementada en el tiempo que contempla, pero solo si se incorporan las sugerencias de los asistentes como que la actividad de refuerzo sea común para todos, agregar debate, la realización de una campaña, y la disposición de más horas de desarrollo.	Los docentes, tal como se señaló anteriormente, plantean que un par de preguntas pueden resultar discriminatorias: aquellas que preguntan por la relación entre aumento del VIH/SIDA con la población migrante y de diferentes etnias.	Según los profesores la actividad es posible de realizar en los distintos establecimientos educacionales de los que provienen, ya que los materiales que contempla son entregados por la propuesta.

			contestar preguntas. En este sentido sugieren incorporar debate a partir de la infografía que se presenta y otro tipo de dinámicas.					
<b>Ciencias para la Ciudadanía – Seguridad, Prevención y Autocuidado</b>	Primera Actividad	Los asistentes consideran que los conceptos son rigurosos y están actualizados a la disciplina.	Los docentes consideran que la actividad es coherente con el OA1, sin embargo, algunas docentes señalan que no se logra el primer indicador, ya que no se investiga realmente mediante esta actividad, y señalan que les gustaría que este elemento estuviera más relevado.	Algunas docentes señalan que la actividad es demasiado básica o poco desafiante para alumnos de Tercero o Cuarto Medio. Para ellas esta actividad se puede hacer en octavo básico.	Los asistentes consideran que la actividad tiene una buena secuencia y además está claramente planteada.	Los docentes de forma unánime creen que el tiempo sugerido es demasiado escaso. Si bien no existe consenso respecto a cuánto tiempo sería necesario, se señala que requerirían de una o dos clases más (2 o 4 horas pedagógicas).	En general, los asistentes consideran que la actividad no tiene sesgos ni elementos discriminatorios.	Respecto a este criterio las docentes señalan que existen dos elementos que pueden hacer que la actividad no sea factible de implementar. Por una parte, una docente señala que los estudiantes en general compran detergentes u otros productos de limpieza a granel, por lo que en la mayoría de los casos no tienen productos rotulados. En segundo lugar, advierten que no todos los colegios tienen internet o la sala de Enlaces disponible para que los jóvenes busquen información.
	Segunda Actividad	Respecto de esta actividad las docentes estiman que los conceptos son rigurosos y actualizados.	Las docentes en general creen que esta actividad adolece de elementos prácticos y teóricos. Algunas docentes señalan que sería más significativo para los jóvenes hacer una actividad más experimental. Como sugerencia plantean que una buena idea es	Los asistentes consensuan que esta actividad es adecuada para los estudiantes de Tercero y Cuarto Medio.	Los profesores sostienen que la actividad en general es clara, sin embargo, igual señalan que existen algunos elementos que son un poco confusos. En primer lugar, señalan que la	Los asistentes creen que el tiempo es adecuado para el desarrollo de la actividad.	Según la opinión de los profesores no existen sesgos ni elementos discriminatorios presentes en la actividad.	Para los profesores la actividad es factible de implementar, aunque señalan que tienen que existir algunas sugerencias para colegios que no tienen internet o sala de Enlaces.

			hacer que los estudiantes fabriquen jabón, que tiene soda cáustica, y así enseñarles a los alumnos que dicha sustancia en el jabón no tiene las mismas consecuencias tóxicas que en otros usos. También otra profesora sugiere que los alumnos rotulen este jabón, de forma que se puedan aplicar los conocimientos de la actividad pasada.		tabla tiene espacio para un solo producto por espacio, lo que la hace confusa. Plantean que tampoco se entiende si la parte II de la actividad se hace de manera grupal o individual.			
<b>Ciencias para la ciudadanía – Tecnología y Sociedad</b>	Primera Actividad	Los asistentes consideran que la actividad es rigurosa conceptualmente y que los términos están actualizados para la disciplina.	Los profesores comentan que la actividad es coherente con el OA2, sin embargo, en cuanto a los indicadores de evaluación, señalan que en la actividad los alumnos no desarrollan modelos. En cuanto al OAb, los profesores señalan que en esta actividad no existe un contraste de hipótesis, y que para eso se necesitaría mucho más tiempo.	Los asistentes consensuan que la actividad es adecuada para alumnos de Tercero y Cuarto Medio, y que es una actividad adaptable para distintos contextos educativos así como para establecimientos Científico Humanistas y Técnicos Profesionales.	Los docentes consideran que la actividad tiene una secuencia lógica y es clara.	Este criterio es el más criticado por los docentes. Se señala que para los indicadores de evaluación que se proponen, es necesario que se destine más tiempo sobre todo en la etapa de la investigación, ya que ésta debe ser mediada por los profesores. En concreto, los asistentes señalan que incluirían una o dos clases más (2 a 4 horas pedagógicas) para poder desarrollar la actividad correctamente.	En general, los asistentes consideran que la actividad no tiene sesgos ni elementos discriminatorios. Sin embargo, una profesora llama la atención respecto a que en las imágenes que se muestran en la parte de Activación solo aparecen hombres realizando tareas tecnológicas, por lo que sugiere que aparezcan también mujeres científicas.	Los profesores señalan que el único problema que puede surgir en relación con la factibilidad de implementación de la actividad es el uso de computadores y de internet, ya que muchos colegios no cuentan con estos recursos.
	Segunda Actividad	Respecto de esta actividad las	Los docentes plantean que la actividad es	Los asistentes consensuan que	La secuencia y la claridad son	Los asistentes consideran que es	Según la opinión de los profesores no	Para los profesores la actividad es factible

		docentes estiman que los conceptos son rigurosos y actualizados.	coherente con los OA y con los indicadores de evaluación correspondientes. Sin embargo, se vuelve a plantear que existe una habilidad relacionada con el contraste de hipótesis, que no se ejecuta en la actividad.	esta actividad es adecuada para el nivel de desarrollo de los estudiantes de Tercero y Cuarto Medio.	criterios bien evaluados por los profesores. No obstante, consideran que las imágenes son un poco confusas y que puede que no se entienda bien el sentido que tienen. Plantean que al menos ellos no lo entendieron de inmediato.	posible adaptar la actividad al tiempo propuesto, sin embargo, insisten en que para investigar se necesita más tiempo, aunque no dan sugerencias específicas.	existen sesgos ni elementos discriminatorios en la actividad.	de implementar, sin embargo, plantean la misma posible dificultad en la implementación de la actividad anterior: falta de computadores e internet en algunos establecimientos educacionales.
--	--	--	---	--	---	---	---	--

**Tabla 18. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades.  
 Plan Diferenciado, Química.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
Ciencias – Química	Primera Actividad	Los asistentes consideran que la actividad es rigurosa conceptualmente y que los términos están actualizados para la disciplina. A pesar de esto, consideran que sería necesario para ellos refrescar o enseñar algunos de estos conceptos previamente.	Las profesoras consideran que la actividad es coherente con los OA correspondientes. También consideran que se desarrolla la habilidad relevada. En este último punto sugieren que se especifique que se requiere “Construir, usar y comunicar argumentos científicos mediante el uso del Método Científico”.	Los asistentes consensuan que la actividad es adecuada para alumnos de Tercero y Cuarto Medio. Sin embargo, creen que esto también depende de cómo se estructure el programa de Ciencias para la Ciudadanía y los conocimientos previos que finalmente se tengan en el currículum.	La secuencia y la claridad en general son criterios bien valorados por las docentes. Pero insisten en que es imposible realizar esta actividad sin hacer una introducción donde se enseñen o se recuerden los conceptos asociados, y esta clase debería darse previo a la realización de la actividad.	Este es el criterio más relevado por las docentes. Basándose en este criterio, señalan que el escaso tiempo puede condicionar a otros, como Factibilidad, Eficacia y Coherencia. De forma unánime las asistentes consideran que esta actividad necesita de al menos seis a ocho horas pedagógicas.	En general, los asistentes consideran que la actividad no tiene sesgos ni elementos discriminatorios	Los profesores señalan que esta actividad es factible de ser aplicada solo si se considera la sugerencia de iniciar la clase con algunos conceptos o enseñarlos a través de la actividad, pero contemplando tiempo para ello.
	Segunda Actividad	En esta actividad, las docentes estiman que los conceptos son rigurosos y actualizados, pero que sin embargo se presenta la misma problemática que en el ejercicio anterior, adoleciendo de un espacio previo donde se presenten los conceptos ya sea para enseñarlos o para recordarlos (ya que algunos conceptos han sido pasados a los alumnos varios años atrás).	Uno de los principales elementos que destacan los asistentes es que la actividad presenta mucha disparidad interna en cuanto a los conceptos y conocimientos, algunos son muy básicos y otros muy avanzados. En este sentido, como sugerencia, los docentes señalan que se debería explicitar que ciertas partes de la actividad están hechas para alumnos que tengan menos conocimientos y otras para alumnos que tengan más.	Los asistentes consensuan que esta actividad es adecuada para el nivel de desarrollo de los estudiantes, de hecho, consideran que algunas partes de la actividad son demasiado básicas para ellos – específicamente el ejercicio concreto inicial-. Además, como ya se ha señalado, les es difícil conocer la dificultad real para los estudiantes, pues sienten que la actividad carece de directrices que indiquen qué	Estos criterios son unos de los más criticados por las docentes dentro de la actividad. Como ya se señaló, existe mucha disparidad entre elementos muy básicos y otros muy complejos. A modo de ejemplo, una profesora señala que se les hace realizar el ejercicio de las lanas y al mismo tiempo se les pregunta “qué significado tiene el	Las docentes consideran que el tiempo es apropiado para la realización de la actividad, e incluso afirman que puede pasar que sobre tiempo. En este sentido, al existir un poco de confusión con lo que realmente quiere alcanzar la actividad en cuanto a profundización de conocimientos, las docentes señalan que si la actividad se desarrolla tal cual está sobraría tiempo, pero si se introducen	Según la opinión de los profesores no existen sesgos ni elementos discriminatorios en la actividad.	Para los profesores la actividad es factible de implementar tomando en cuenta las sugerencias realizadas.



				conceptos y conocimientos tienen que ser explicados o sabidos por los alumnos.	polietileno”, realizando saltos muy grandes dentro de la misma actividad.	ciertos conceptos, el tiempo sería el adecuado.		
--	--	--	--	--	---	---	--	--

**Tabla 19. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades.  
 Plan Diferenciado, Física.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
Ciencias – Física	Primera Actividad	Los asistentes consideran que la actividad contiene pocos conceptos Físicos propiamente tal. También destacan que por ejemplo se pregunta por la “Teoría de la Complejidad”, sin haber hecho una introducción a ella previamente.	Los profesores consideran que algunos elementos de la actividad serán significativos para los estudiantes, ya que la imagen del “Tiempo” es algo que siempre ven en el celular, por lo que existe una conexión clara con la vida cotidiana, siendo un buen componente de activación de la clase. También valoran que aparezca en la segunda parte de la actividad la conexión con la contingencia, mostrando titulares de noticias, por ejemplo. Estos son los elementos que los profesores más destacan de la actividad, y que llevarían efectivamente a sus aulas.	Los asistentes consideran en general que esta actividad puede ser poco desafiante para alumnos de tercero y cuarto medio. Algunos docentes mencionan explícitamente que la actividad sería considerada muy básica por sus estudiantes, y que es una actividad más apropiada para un curso de Formación General, no para la Formación Diferenciada.	La secuencia y la claridad en general son criterios bien valorados por las docentes.	Los profesores señalan que el tiempo sugerido es adecuado para la actividad, si se considera dentro de este un tiempo para explicar los conceptos previos necesarios. En el supuesto que solo se realizara la actividad propuesta, el tiempo podría ser excesivo.	En general, los asistentes consideran que la actividad no tiene sesgos ni elementos discriminatorios.	Los profesores señalan que esta actividad es factible de ser aplicada en sus establecimientos educacionales.
	Segunda Actividad	En esta actividad, las docentes estiman que estos son rigurosos y actualizados	Los docentes valoran positivamente esta actividad, señalando que existen más elementos para que el estudiante pueda hacer análisis y, en general, desarrollar las habilidades sugeridas. También consideran que es mucho más desafiante que la primera actividad, y que no se necesitan tantos conceptos previos para llevarla a cabo.	Los asistentes consensuan que esta actividad es adecuada para el nivel de desarrollo de los estudiantes. Aquellos docentes que percibían que la actividad anterior era un poco básica y poco desafiante para los alumnos, valoraron mucho mejor esta actividad en este sentido.	En el caso de esta actividad, estos criterios también son bien evaluados por los docentes. Solo se pide que los gráficos entreguen mayores elementos para ser interpretados.	Las docentes consideran que el tiempo es apropiado para la realización de la actividad.	Según la opinión de los profesores no existen sesgos ni elementos discriminatorios en la actividad.	Para los profesores la actividad es factible de implementar en sus establecimientos educacionales.

**Tabla 20. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades.  
 Plan Diferenciado, Biología de los Ecosistemas.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
Ciencias – Biología de los Ecosistemas	Primera Actividad	Los profesores asistentes consideran que la actividad es rigurosa conceptualmente y que los términos están actualizados para la disciplina. No obstante, en su opinión igual es necesario introducir algunos conceptos.	Los profesores comentan que el OA planteado es abordado por esta actividad. También las habilidades son desarrolladas de manera óptima.	Los asistentes consensuan que la actividad es adecuada para alumnos de Tercero y Cuarto Medio, aunque como se mencionó, ciertas partes de la actividad parecen poco desafiantes. También algunos docentes señalan que la dificultad podría radicar en que los alumnos no saben cómo hacer mapas conceptuales o ensayos.	Los docentes consideran que la actividad tiene una secuencia lógica, y están bien visualizadas las tres partes de la clase. También la actividad es considerada clara en su formulación.	Este criterio es valorado positivamente por los docentes. Pero comentan que les gustaría tener claridad respecto al tiempo destinado a cada paso de la actividad, en ese sentido reclaman mayores directrices. Algunos docentes señalan que incluso podrían ser muchas horas destinadas al ejercicio.	En general, los asistentes consideran que la actividad no tiene sesgos ni elementos discriminatorios.	Los profesores llaman la atención respecto al uso de internet para investigar. En este sentido, algunos docentes señalan que no se tiene acceso a internet en sus colegios. Los docentes entregan algunas propuestas alternativas, como que los profesores lleven el material con guías o que se pueda investigar en bibliotecas –aunque esto último no es tan apoyado-.
	Segunda Actividad	En esta actividad, las docentes estiman que los conceptos son rigurosos y actualizados. Solo se llama la atención sobre dos elementos en concreto: (1) nuevamente piden definir el concepto de “hábitos de consumo”; (2) señalan que el concepto “salud del planeta” puede no ser apropiado, en tanto “salud” se ocupa para los seres humanos. Respecto a este segundo punto, otros docentes señalan que quizás es para que	Los docentes consideran que los OA propuestos se cumplen parcialmente. En el caso de esta actividad, destacan que se lleva a cabo mejor el segundo OA (OA4), y parcialmente el OA3.	Los asistentes consensuan que esta actividad es adecuada para el nivel de desarrollo de los estudiantes.	El criterio de claridad es uno de los más cuestionados por los profesores respecto a esta actividad. En cuanto a la claridad, en algunas partes de la actividad no se explicita de dónde sacar la información necesaria para que los jóvenes respondan las preguntas, como ya se mencionó. También destacan que algunas instrucciones son muy vagas, como en el caso de las “21 días”, no entregando los elementos	Los asistentes tienen distintas posturas respecto al tiempo estimado para la actividad. En primera instancia un docente considera que es mucho el tiempo. Luego, a medida que se toma en consideración la realización de la feria, la mayoría considera que el tiempo es apropiado e incluso puede ser escaso.	Según la opinión de los profesores no existen sesgos ni elementos discriminatorios en la actividad.	Para los profesores la actividad es factible de implementar, siempre y cuando se acojan las sugerencias entregadas.

		comprendan al planeta como algo más cercano.			suficientes a los docentes para saber cómo desarrollarlas. En general los docentes perciben que las instrucciones son poco precisas para su implementación, quedándose en directrices más superficiales.			
--	--	--	--	--	--	--	--	--

**Tabla 21. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades.  
 Plan Diferenciado, Ciencias de la Salud.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
Ciencias – Ciencias de la Salud	Primera Actividad	Los asistentes consideran que la actividad es rigurosa conceptualmente y que los términos están actualizados para la disciplina. Pero en su opinión es necesario introducir algunos conocimientos como: estrés, cambio fisiológico, cambios moleculares asociados al estrés.	Los profesores sugieren que deberían agregar a las preguntas iniciales sobre calidad del sueño, alguna que tenga que ver con sus propios hábitos, como por ejemplo quedarse dormidos viendo en el celular alguna película o redes sociales. También como elemento para la eficacia pedagógica de la actividad, una docente plantea como idea que la encuesta utilizada pueda ser aplicada por los estudiantes a su entorno y así contrastar la realidad que aquí aparece con su realidad más próxima. Los demás profesores concuerdan con esta idea. Además, otros docentes mencionan que esta idea puede aplicarse también a la evaluación final.	Los asistentes consensuan que existe una adecuación de la actividad para alumnos de tercero y cuarto medio.	La secuencia y la claridad en general son criterios bien valorados por los docentes. No obstante, dados los comentarios dispares, pareciera que la actividad no queda clara en cuanto a los niveles de conocimientos a abordar o la profundidad de abordaje.	Este criterio es valorado positivamente los docentes, piensan que el tiempo es adecuado para la actividad, sin embargo, en el caso que haya que realizar una introducción conceptual, el tiempo podría ser escaso, teniendo que agregar dos horas más de clases.	En general, los asistentes consideran que la actividad no tiene sesgos ni elementos discriminatorios.	Los profesores señalan que esta actividad es factible de ser aplicada, en general. De todas maneras sugieren que en caso que los conocimientos deban ser más profundos –por ejemplo, ciclos del sueño, distintos tipos de estrés- es necesario que se realicen capacitaciones, ya que se pueden encontrar con algunas preguntas que en ciertos casos no están preparados para contestar. Esto también los orientaría para saber qué conocimientos concretos deben enseñar, elemento que no queda del todo claro en la actividad.
	Segunda Actividad	En esta actividad, los docentes estiman que	Los docentes consideran que el	Los asistentes consensuan que esta	El criterio de claridad es criticado por los	Los docentes consideran	En opinión de los profesores, no	Para los profesores la actividad es factible de

	<p>existen muchos conceptos que ellos mismo no manejan, como “Material Particulado”, siendo un docente de formación bioquímica quien manejaba todos los conceptos.</p>	<p>OA4 propuesto se puede lograr, aunque el final de la actividad (donde se refieren al impacto a la salud a nivel molecular), se considera demasiado pretencioso.</p>	<p>actividad, en general, es adecuada para el nivel de desarrollo de los estudiantes de tercero y cuarto medio. Sin embargo, como se ha mencionado, cuando piden analizar los efectos a la salud a nivel molecular de ciertos contaminantes, el nivel sería demasiado elevado para estos alumnos, sobre todo si no se proporcionan conocimientos previos.</p>	<p>asistentes. Los profesores señalan que los gráficos y la información que se entrega no proporcionan las herramientas necesarias para responder las preguntas y, además, no se explicita de dónde se puede recoger esta información, por lo que la actividad parece confusa en este sentido.</p>	<p>que el tiempo es apropiado para la realización de la actividad.</p>	<p>existen sesgos ni elementos discriminatorios en la actividad.</p>	<p>implementar, pero consideran que es muy importante que se tomen en cuenta las sugerencias realizadas.</p>
--	--	--	---	--	--	--	--

**Tabla 22. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades.  
 Plan Diferenciado, Biología celular y molecular.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
Ciencias – Biología celular y molecular	Primera Actividad	Los asistentes consideran que los conceptos son rigurosos y están actualizados. Sin embargo, las docentes señalan que hay elementos como ácido nucleico y bases nitrogenadas, que los alumnos no conocen –o no recuerdan- y que deberían estar contemplados como contenido que tienen que entregar los docentes.	A los asistentes les gustan los distintos ejercicios que componen la actividad, e incluso algunos de dichos ejercicios los realizan actualmente, como el caso de la línea de tiempo. También valoran muy positivamente el modelo mental, ya que es lo que se está utilizando actualmente.	Los asistentes consensuan que existe una adecuación de la actividad para alumnos de Tercero y Cuarto medio que tienen el diferenciado de Biología, que son los estudiantes que los asistentes tienen en este momento. Las docentes señalan que sus alumnos tienen una motivación muy grande por la disciplina.	Las opiniones al respecto están divididas. La mayoría de las docentes señalan que la secuenciación es adecuada.	Los docentes de forma unánime señalan que el tiempo sugerido es muy escaso para desarrollar la actividad.	En general, los asistentes consideran que la actividad no tiene sesgos ni elementos discriminatorios.	Los profesores señalan que esta actividad es factible de realizar en sus respectivos establecimientos educacionales si se consta de más tiempo para su desarrollo.
	Segunda Actividad	En esta actividad, las docentes estiman que los conceptos son rigurosos y actualizados. Sin embargo, consideran que existen muchos conceptos que se presuponen los jóvenes conocen, como: diferenciación, genes, etcétera. Por lo que se necesitaría al menos una semana (6 horas pedagógicas) para el repaso de dichos contenidos, en opinión de las asistentes.	Los docentes consideran que la actividad es coherente con el OA4, y también con las habilidades e indicadores propuestos.  Los asistentes señalan que esta actividad es mucho más compleja que la anterior, tanto en conocimientos como en las habilidades que se deben desarrollar.	Los asistentes consensuan que esta actividad es un poco difícil para el nivel de desarrollo de los estudiantes – pensando en que pueden elegirlo alumnos de Tercero Medio- ya que hay contenido que hoy se pasa en Biología Diferenciado de Cuarto Medio.	El criterio de claridad es criticado por los docentes, sobre todo porque como se señaló, no se entiende “qué hace ahí” la primera parte de la actividad. En cuanto a la secuencia, se refieren a lo mismo, ya que no le encuentran sentido a la primera parte de la actividad.	Los asistentes creen que el tiempo es adecuado para el desarrollo de la actividad. Señalan que en ciertos casos el tiempo puede ser excesivo, no obstante, también los docentes habían señalado que tenían que tener una semana al menos para entregar los conceptos necesarios.	Según la opinión de los profesores no existen sesgos ni elementos discriminatorios en la actividad.	Para los profesores la actividad es factible de implementar, considerando las sugerencias que se propusieron.

**Tabla 23. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades.  
 Plan Común, Educación Física 3° y 4° Medio.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
<b>Educación Física y Salud – 3° Medio</b>	Primera Actividad	Los profesores plantean que la actividad es rigurosa conceptualmente.	Los docentes consideran que la actividad es coherente con los OA propuestos, contribuyendo al logro de éstos.	Como ya fue señalado, los docentes plantean que esta actividad no es adecuada para un nivel de Tercero Medio, al menos con la duración sugerida, sino que solo como una actividad de calentamiento previa. Todos los docentes realizan esta actividad en cursos anteriores, ya sea en Séptimo, Octavo, Primero o Segundo Medio.	De acuerdo a los docentes la secuencia de la actividad es coherente y las distintas etapas tienen un desarrollo lógico. Además, los profesores consideran que la actividad es clara en su planteamiento.	Los docentes consideran que el tiempo estimado para la actividad es muy extenso. Señalan que no le darían más de diez o quince minutos a esta actividad, ya que dedicarle más tiempo puede provocar que los estudiantes se aburran.	Los participantes del grupo focal afirman que la actividad propuesta respeta la diversidad y está libre de sesgos.	La actividad, de acuerdo a los docentes, es factible de realizar pero bajo las condiciones que ya se mencionaron. En este sentido, se podría implementar solo como una actividad de iniciación para luego pasar a algún deporte.
	Segunda Actividad	Los profesores consideran la actividad rigurosa conceptualmente y mencionan que los términos están actualizados a la disciplina. Sin embargo, plantean la misma problemática que en la actividad anterior, en cuanto a los conceptos que aparecen en el primer OA.	Los docentes señalan que la actividad contribuye al logro de los Objetivos de Aprendizaje planteados.	Los profesores consideran que esta actividad sí es adecuada al nivel de desarrollo de los estudiantes de Tercero Medio.	Los profesores consideran que la actividad es clara y también señalan que su secuencia es lógica.	De acuerdo a los docentes el tiempo propuesto para la actividad es muy acotado. Proponen que la primera Actividad se realice en 15 minutos como una forma de calentamiento, y el resto de la clase se dedique a esta segunda Actividad.	La actividad, afirman los profesores, es respetuosa de la diversidad tanto de grupos específicos como de personas.	Los profesores afirman que la actividad es factible de implementar en sus distintos establecimientos educacionales, pues contempla recursos con los que se cuenta.
<b>Educación Física y Salud – 4° Medio</b>	Primera Actividad	Los profesores plantean que la actividad es rigurosa conceptualmente, y	Los docentes plantean que esta actividad es coherente con los	Los profesores señalan que esta actividad es adecuada para	De acuerdo a los docentes la secuencia de la actividad es coherente y las distintas	Los docentes consideran que el tiempo estimado para la actividad es	Los participantes del grupo focal afirman que la actividad	De acuerdo a los docentes la actividad es factible de realizar, tomando en



Salud – 4° Medio		los términos son actualizados a la disciplina.	Objetivos de Aprendizaje. No obstante, para que éstos se logren, señalan que la actividad tiene que contar con mucho más tiempo que el propuesto, como se aclarará posteriormente.	estudiantes que cursan Cuarto Medio.	etapas tienen un desarrollo lógico. Además, los profesores consideran que la actividad es clara en su planteamiento. Sin embargo, en cuanto al tiempo sugerido se produce una confusión, ya que no se entiende qué abarca específicamente, es decir, si es solo el momento del juego o los momentos previos en que los estudiantes se preparan, se entregan instrucciones, etc. Les gustaría que se especificara este ítem para mayor claridad.	demasiado acotado al menos para realizarla de forma cabal: calentamiento; ir ensayando de lo más básico a lo más complejo, en parejas y luego en grupos; creación de estrategias, etc.	propuesta respeta la diversidad y está libre de sesgos. No obstante, bajo su experiencia, los docentes señalan que este es un juego que entusiasma más a hombres que a mujeres, ya que los primeros se ven más conectados con el tema de la competencia.	consideración el criterio crítico que en este caso es el tiempo.
	Segunda Actividad	Los profesores consideran que la actividad es rigurosa conceptualmente y los términos están actualizados a la disciplina.	Los docentes señalan que la actividad contribuye al logro de los Objetivos de Aprendizaje planteados. Sin embargo, señalan que el OA está muy centrado en habilidades motrices y que falta que se agreguen indicadores que recojan elementos del deporte en sí, como por ejemplo: entienden las reglas, aplican el reglamento del juego, etc.	Los profesores consideran que esta actividad sí es adecuada al nivel de desarrollo de los estudiantes de Cuarto Medio.	Los profesores consideran que la actividad es clara, y también señalan que su secuencia es lógica.	De acuerdo a los docentes el tiempo propuesto es más insuficiente que en la actividad anterior, ya que este juego es más complejo. Para los docentes, esta actividad debería contar con al menos diez horas pedagógicas (cinco clases), ya que hay muchos más elementos reglamentarios que enseñarles a sus estudiantes y necesitan estar acompañándolos.	La actividad, afirman los profesores, es respetuosa de la diversidad tanto de grupos específicos como de personas.	Los profesores afirman que esta actividad tiene ciertos elementos difíciles de implementar. Esto, porque los espacios en general son insuficientes; señalan que tienen que existir plumillas de todas maneras (ya que si no, no podría ser Bádminton) y las plumillas siempre se pierden de acuerdo a su experiencia.

**Tabla 24. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades.  
 Plan Diferenciado, Promoción de Estilos de Vida Activos y Saludables.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
Educación Física y Salud – Estilos de Vida Activos y Saludables	Primera Actividad	Los docentes coinciden en que la actividad está desarrollada rigurosamente en términos conceptuales.	Los profesores identifican que la actividad propuesta es coherente con los Objetivos de Aprendizaje que se propone abordar. En cuanto a la especificidad del OA: “intensidad de moderada a vigorosa”, los docentes coinciden en que es importante el rol del docente para que ordene los juegos de tal forma que impliquen dicha progresión (desde los más básicos a los que impliquen una mayor intensidad física).	Los docentes plantean que es una actividad novedosa y que va a ser significativa para los estudiantes. Destacan que está acorde a su edad y nivel de desarrollo.	Los profesores coinciden en que la actividad es clara y que la lógica de su secuencia es correcta.	Los docentes plantean que el tiempo estimado es excesivamente corto, especialmente considerando: (1) cursos numerosos sobre todo si se desea que todo el curso participe, (2) importancia del rol del docente para guiar a los estudiantes en la creación de los juegos, (3) tiempo de planificación y de implementación (armar grupos, diseño de actividades, definición y búsqueda de instrumentos de apoyo).	Los docentes no identifican ningún tipo de sesgo o discriminación en el contenido de la actividad.	Los docentes coinciden en que trabajar con tríos en cursos numerosos puede ser sumamente complejo y difícil de supervisar, por lo que sugieren que en esos casos se flexibilice el número de estudiantes por grupos de 4, 5 o 6.
	Segunda Actividad	Los docentes coinciden en que la actividad está desarrollada rigurosamente en términos conceptuales.	Los profesores afirman que la actividad propuesta es coherente con los Objetivos de Aprendizaje que se propone abordar.	Los docentes plantean que esta es una actividad significativa para los estudiantes. Destacan que está acorde a su edad y desarrollo.	Los profesores coinciden en que la actividad es clara y que la lógica de la secuencia es correcta.	Los profesores plantean que el tiempo de la salida dependerá de la actividad que se realice con los estudiantes. Los 40 minutos sugeridos al inicio de la actividad podrían ser para planificar la actividad con los estudiantes: armar grupos, instrucciones, socializar plan de riesgo, etc.	Los docentes señalan que no existe ningún tipo de sesgo o discriminación en el contenido de la actividad. De hecho, plantean que este tipo de actividades promueve el apoyo y solidaridad entre compañeros.	Los docentes no identifican problemáticas en relación con la factibilidad de implementación de la actividad.

**Tabla 25. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades.  
 Plan Diferenciado, Ciencias del Ejercicio Físico.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
<b>Educación Física y Salud – Ciencias del Ejercicio Físico</b>	Primera Actividad	Los profesores plantean que la actividad es rigurosa conceptualmente, y los términos están actualizados a la disciplina.	Los docentes señalan que la actividad es coherente con los Objetivos de Aprendizaje. Solo una profesora señala que la actividad no es coherente con una parte del primer OA: “actividades físico-deportivas que sean de su interés”, ya que no se les da un abanico, sino que solo una opción.	Los docentes plantean que esta actividad la desarrollan actualmente en la asignatura de Educación Física, de Tercero y Cuarto Medio. Incluso, señalan que actualmente se realiza en cursos inferiores.	De acuerdo a los docentes la secuencia de la actividad es coherente y las distintas etapas tienen un desarrollo lógico. Además, los profesores consideran que en general la actividad es clara en su planteamiento.	Los docentes consideran que el tiempo especificamente para el test es adecuado, sin embargo y como se señaló, no entienden si esto comprende todo lo previo al test o solo el test.	Los participantes del grupo focal afirman que la actividad propuesta respeta la diversidad y está libre de sesgos.	La actividad, de acuerdo a los docentes, es factible de ser implementada en los establecimientos educacionales de diferentes contextos, ya que como se señaló, ellos la realizan actualmente.
	Segunda Actividad	Los profesores consideran la actividad rigurosa conceptualmente y los términos están actualizados a la disciplina.	Los docentes señalan que la actividad contribuye al logro de los Objetivos de Aprendizaje. Sin embargo, consideran que no es una actividad que pueda motivar o que realmente logre ser efectiva para sus estudiantes. Además, una de las docentes señala que nuevamente el OA respecto a “actividades físico-deportivas que sean de su interés” no se ve resuelto en esta actividad.	Según los docentes la actividad es adecuada para jóvenes de Tercero y Cuarto Medio, aunque no generará mucha motivación en ellos, como ya se mencionó.	Los profesores consideran que la secuencia de la actividad es lógica y coherente. También consideran que la actividad es clara en su planteamiento.	Los docentes no relevan el tema del tiempo, ya que es una actividad que se debe hacer en su mayor parte fuera del establecimiento educacional.	La actividad, afirman los profesores, es respetuosa de la diversidad y no contiene elementos que puedan herir susceptibilidades de grupos específicos.	Los profesores afirman que la actividad es factible de ser implementada en sus distintos establecimientos educacionales, aunque una docente menciona que cualquier actividad que contemple el uso de celulares o internet puede complicar en algunos establecimientos.

**Tabla 26. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades.  
 Plan Diferenciado, Expresión Corporal y Danza.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
<b>Educación Física y Salud – Expresión Corporal y Danza</b>	Primera Actividad	Los docentes plantean que la actividad está bien desarrollada en términos conceptuales, pero que igualmente falta especificar ciertos conceptos como el de “expresión corporal”, sobre todo considerando que será tratado explícitamente con los estudiantes. Señalan que se debería incluir algún concepto más universal.	Los profesores sostienen que la actividad propuesta es coherente con los Objetivos de Aprendizaje que se propone abordar, siempre y cuando se entienda que es “una” actividad dentro de un marco más amplio.	Los docentes plantean que es una actividad novedosa y que va a ser significativa para los estudiantes. Destacan que está acorde a su edad y desarrollo.	Los profesores coinciden en que la actividad es clara y que la lógica de la secuencia es correcta.	Los docentes coinciden que se estima una duración demasiado extensa y que en realidad se requieren alrededor de 60 minutos para realizarla completamente.	Un docente destaca que, si bien la actividad no implica algún tipo de sesgo o discriminación, sí hacen falta orientaciones a los docentes sobre adecuaciones para casos de estudiantes con movilidad reducida, de lo contrario plantean que sí podría derivar en una situación de exclusión.	En general los profesores no identifican problemas de factibilidad de implementación, sin embargo igualmente señalan que serán necesarias modificaciones acordes a la infraestructura de cada establecimiento educacional; y mencionan que estas modificaciones son algo que sí podría derivar en una situación de exclusión.
	Segunda Actividad	Los docentes coinciden en que la actividad está desarrollada rigurosamente en términos conceptuales.	Los profesores afirman que la actividad propuesta es coherente con los Objetivos de Aprendizaje que se propone abordar, aunque esto es menos claro que en el caso de la actividad anterior.	Los docentes coinciden en que es una actividad que será significativa para los estudiantes, especialmente en cuanto al componente de baile que, como ya se mencionó, sugieren que se intencione más. Destacan que está acorde a su edad y nivel de desarrollo.	Los profesores coinciden en que la actividad es clara en sus indicaciones y en cómo implementarla, y que la lógica de la secuencia es correcta.	Los docentes coinciden en que el tiempo de la actividad es correcto si se incorpora la etapa previa para introducir conceptos de anatomía, y se da mayor intención y tiempo al momento del baile.	Los docentes destacan que la actividad no implica algún tipo de sesgo o discriminación. Reiteran el valor de la incorporación de orientaciones al docente para adaptar la actividad a estudiantes con movilidad reducida.	Los profesores no identifican problemas de factibilidad para la implementación de la actividad, pero sí hacen hincapié en la importancia de la disponibilidad de espacio para que los estudiantes puedan estar cómodos.

**Tabla 27. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades.  
 Plan Común, Filosofía.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
Filosofía – 3° Medio	Primera Actividad	Los profesores plantean que los conceptos son rigurosos y actualizados a la disciplina, sin embargo, se presupone que hay muchos conceptos que los estudiantes conocen de antemano, tales como Objeto de Estudio, Metodología, etc.	Los docentes señalan que la actividad es coherente con el OA propuesto.	Los profesores de forma unánime señalan que la actividad es difícil para el nivel de desarrollo de sus estudiantes, principalmente por la dificultad que significa leer textos filosóficos desde un primer momento.	Los profesores plantean que la actividad es clara y está secuenciada lógicamente.	De forma unánime los profesores consideran que el tiempo sugerido es demasiado escaso. Como propuesta, dada la dificultad de la actividad, plantean que se pueda realizar en al menos tres clases de dos horas.	Los profesores coinciden en que la actividad no contiene elementos que puedan resultar discriminatorios. Aunque sí se señala que está pensada para un tipo de alumno ideal, con ciertas formas de aprendizaje y cierto capital cultural.	Los docentes señalan que esta actividad es factible de implementar, pero no como primera actividad de la asignatura de Filosofía para Tercero Medio.
	Segunda Actividad	Los docentes en general consideran que no existen problemas de rigurosidad conceptual. Solamente una docente señala que no está de acuerdo en decir que lo esencial de la Filosofía es asombrarse, cuestionarse, criticar, ya que esto también puede ser afín a cualquier otra área de conocimiento, por lo que no van a encontrar nada particular en este saber.	Los asistentes señalan que no existen problemas de coherencia entre la actividad y el OA1.	Para los docentes esta actividad es adecuada para el nivel de desarrollo de sus estudiantes, aunque nuevamente señalan que leer textos filosóficos desde un principio presenta una dificultad muy elevada para el nivel de desarrollo de los alumnos de Tercero Medio.	Los asistentes plantean que la actividad es clara en sus planteamientos y lógicamente secuenciada.	Los profesores coinciden en que el tiempo es muy escaso para el desarrollo de la actividad, sobre todo pensando que implica un proceso individual y uno colaborativo (el tránsito de uno a otro implica tiempo).	Los profesores consideran que no existen sesgos en esta actividad, y que hay un respeto por la diversidad.	Los profesores consideran que esta actividad es factible de implementación, pero solo si se aumenta el tiempo sugerido y si se realiza un “apresto” para los estudiantes.

<b>Filosofía – 4° Medio</b>	Primera Actividad	La actividad y el contenido conceptual les parece riguroso y actualizado a los docentes. Esto último sobre todo considerando la temática propuesta sobre el uso de la tecnología en la vida cotidiana.	La “Actividad A” les parece interesante y atractiva a los docentes pensando en sus estudiantes, ya que aborda el paso del “mito” al “logos” con una temática significativa para ellos como lo es la tecnología y su uso. Ahora bien, en el trascurso de la conversación van cambiando esta opinión hasta llegar a acordar que la temática no logra responder al objetivo que se propone y que excede a esta actividad. No obstante, los docentes señalan que la actividad completa contribuye a la realización del Objetivo de Aprendizaje, pero consideran que no ayuda a responder las preguntas esenciales que se incorporan al comienzo.	Los docentes plantean que esta actividad no es adecuada para estudiantes de 4º medio, ya que las nuevas bases curriculares contemplan la asignatura de filosofía para 3º y 4º medio, por lo que 4º medio correspondería al segundo año de filosofía de estos estudiantes. En ese marco, no les parece adecuada para estudiantes de 4º medio, ya que corresponde más bien a una introducción a la filosofía, cuestión que debió haberse visto en 3º medio en tanto contiene preguntas básicas y generales como “El asombro como origen de la filosofía”.	Los profesores consideran que la actividad es clara tanto para ellos como para sus estudiantes. Respecto a la secuencia de la actividad, también les parece correcta a los profesores.	Los participantes consideran que para poder llevar a cabo la actividad completa requieren de 6 horas y no 4, como se propone. Para llegar a esta propuesta, los profesores creen que cada sección de la actividad toma una clase para poder ser realizada, y como la actividad contempla 3 secciones, necesitan 3 clases (6 horas).	Los docentes afirman que la actividad es respetuosa de la diversidad y que está libre de sesgo hacia grupos específicos y personas.	Los profesores plantean que la actividad es factible de ser implementada en sus establecimientos educacionales, ya que los recursos y materiales que contempla son entregados en la misma propuesta de actividad.
	Segunda Actividad	Respecto de la “Actividad B”, los participantes consideran que el tema de los migrantes es muy amplio y teniendo en cuenta el	Los docentes plantean que en esta actividad se mantiene el mismo problema que en la anterior, que corresponde para	Los docentes plantean que en esta actividad se mantiene el mismo problema que en la anterior, que corresponde para estudiantes de 3º	Los docentes consideran que la actividad de refuerzo puede ser incorporada como parte de la actividad global, para todos los estudiantes.	Los docentes proponen 8 horas para el desarrollo de la actividad en su totalidad y no las 4 que están	La actividad, según los profesores, es respetuosa de la diversidad y no presenta problemas de sesgo hacia	Los participantes afirman que la actividad es factible de ser realizada en sus establecimientos educacionales. Los recursos que

		<p>contexto de muchos establecimientos educacionales que tienen un alto porcentaje de estudiantes migrantes, señalan que puede ser un asunto que exceda el objetivo de la actividad.</p>	<p>estudiantes de 3° medio, es decir, para realizar una introducción a la Filosofía.</p>	<p>medio, es decir, para realizar una introducción a la Filosofía.</p>	<p>Específicamente, proponen agregarla después del texto de Salazar sobre América Latina, especialmente, el debate sobre la posibilidad de una filosofía latinoamericana y el contraste entre visiones eurocentristas y americanistas.</p>	<p>consideradas en el programa.</p>	<p>grupos específicos y personas.</p>	<p>contempla no son de difícil acceso ni uso. Inclusive un docente, que viene de un establecimiento con poca accesibilidad a computadores, señala que podría ver el modo de pasar los videos propuestos en clases.</p>
--	--	--	--	--	--	-------------------------------------	---------------------------------------	--

**Tabla 28. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades.  
 Plan Diferenciado, Estética.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
Filosofía – Estética	Primera Actividad	De acuerdo a algunos docentes existen ciertos conceptos con los que deberían contar los profesores y estudiantes para poder desarrollar la actividad, aunque no se logra ahondar mucho en este aspecto. En general los profesores señalan que no existen problemas con la actualización y rigurosidad conceptual.	En relación con los Objetivos de Aprendizaje, se señala que hay coherencia entre el OA1 y el OA2 con la actividad. No obstante, uno de los asistentes señala que la primera parte de la actividad tiene más relación con el OA5 que con los planteados.	Los profesores señalan que la actividad es un poco dificultosa para estudiantes de este nivel, aludiendo sobre todo a los textos. Otros señalan que si se cambian los recursos puede ser apropiada para su nivel de desarrollo.	A los docentes les parece que la actividad es clara, sin embargo, consideran que no existe una buena secuencialidad, en cuanto no hay un aumento progresivo de la dificultad –como ya se mencionó– produciéndose saltos cognitivos dentro de la misma actividad, a los que no le encuentran sentido. Es por esto que los docentes solicitan que haya más progresividad.	Los docentes señalan que el tiempo es demasiado escaso para el desarrollo de la actividad, sobre todo pensando en lo dificultoso que es leer un texto filosófico y también en el tiempo en que ocurrirían al hacer la infografía.	Los docentes plantean que la actividad no presenta elementos discriminatorios, aunque hay sesgos en cuanto a que la actividad estaría elaborada para estudiantes que ya manejan ciertos conceptos.	En términos generales, los docentes señalan que la actividad es factible de realizar. Solo un docente señala que no se puede pedir infografías a colegios gratuitos, ya que muchas veces no se cuenta con material.
	Segunda Actividad	De acuerdo a los docentes en esta actividad no se presentan problemáticas respecto a la actualización y a la rigurosidad conceptual. No obstante, un profesor señala que sería importante introducir nuevos conceptos asociados a la estética, y no solo quedarse en “lo bello y lo feo”, sino que relacionarla con lo sublime o lo dramático, entre otros.	Los docentes también en este caso señalan que la actividad aporta al OA1 y al OA2. En cuanto a los indicadores de evaluación, una docente cree que sería bueno que en los programas se entregaran indicadores de logro más específicos.	Según los docentes la actividad es adecuada al nivel de desarrollo de los estudiantes.	Los docentes señalan nuevamente que falta progresividad en el planteamiento de la actividad. En cuanto a la claridad, los docentes no perciben problemáticas al respecto.	Los asistentes al focus consensuan también que el tiempo es demasiado escaso para el desarrollo de la actividad, ya que no se puede enviar tarea para la casa y la realización de un video supone mucho tiempo.	Los docentes plantean que no existen problemáticas respecto a sesgos o elementos discriminatorios.	Además de todo lo anteriormente mencionado, los docentes señalan que no existen problemas de factibilidad para implementar la actividad.



**Tabla 29. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades.  
 Plan Diferenciado, Filosofía Política.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
Filosofía – Filosofía Política	Primera Actividad	Un docente afirma que esta propuesta es ambiciosa y actualizada en comparación con los programas del año 1998, entre otras cosas porque incluye a autoras mujeres y ello constituye un avance relevante. No obstante, un par de docentes señalan que a la actividad le falta actualización, pero no conceptual, sino que en relación a la realidad del país y de los estudiantes. Además, que falta incluir a autores latinoamericanos y chilenos.	Uno de los docentes plantea que es necesario que las preguntas que se realizan en la actividad interpelen más a los estudiantes, ya que queda la sensación de que se habla de la juventud, pero sin incluir a los estudiantes, por ello, propone que sean cuestionamientos que los consideren a ellos también como parte de la juventud. Junto con ello, no les parece adecuado a los docentes que el electivo comience con una pregunta sobre por qué eligieron este electivo, ya que puede amedrentar a los estudiantes, sobre todo a quienes cursan Tercero Medio que no han tenido antes en su formación la asignatura de Filosofía, y por lo mismo pueden no tener claro de qué se trata el curso.	En general, los docentes consideran que la actividad es pretenciosa, es decir, compleja de trabajar con sus estudiantes, sobre todo por los textos propuestos que consideran de gran complejidad. En ese sentido, afirman que la actividad considera autores que incluso para ellos (los profesores) son difíciles de abordar y por lo mismo, serían aún más complicados para sus estudiantes. No obstante, uno de los docentes afirma que son posibles de trabajar, pero con más tiempo que el presupuestado en la actividad.	Los docentes concuerdan respecto a que la actividad está bien estructurada, es clara. Sobre la secuencia de la actividad, los docentes proponen comenzar con la actividad de refuerzo, que todos los estudiantes la realicen y luego seguir con la etapa 1 de la actividad. Junto con ello, los profesores sugieren cerrar con la actividad de debate (etapa 2), con ello pasarían antes la visión de los filósofos sobre la política (etapa 3), por lo que el debate tendría más contenido propio de la disciplina y no serían solo opiniones de los estudiantes.	Los docentes plantean que la actividad requiere de más tiempo que el propuesto por dos razones: (1) es una actividad de alto nivel de dificultad, sobre todo por los textos propuestos a abordar en la etapa 3 (“¿Qué es la política para los filósofos?”); (2) el debate propuesto requiere de varias horas para poder ser preparado por los estudiantes y luego realizarlo en la sala de clases. No especifican el número de horas sugeridas.	En relación con el respeto por la diversidad y el posible sesgo de la actividad, los docentes plantean que presenta al menos dos sesgos: primero, culpar a los estudiantes por su desinterés en la política, no problematizando la crisis de representatividad y legitimidad de las distintas instituciones del país; segundo, presentar la democracia como base para cualquier sistema político, dando a entender que la forma ideal de participación política es por medio de la votación.	La actividad es factible de ser implementada en los distintos establecimientos educacionales de los que provienen los docentes participantes del focus group.
	Segunda Actividad	En términos conceptuales, los docentes no	De manera mayoritaria los docentes plantean que esta actividad debería ser	Esta actividad, tal como se mencionó anteriormente, les	Los docentes consideran que la actividad 2, a	Los docentes consideran que la actividad, de la	Los profesores plantean que la actividad puede tener	Según los docentes la actividad es posible de ser

	están de acuerdo con la separación que se hace en la actividad entre filosofía y política, concretamente en las preguntas. Junto con ello, varios profesores plantean que debería ser incorporado el concepto de ideología.	realizada antes que la actividad 1, por lo cercana que puede ser para los estudiantes debido al uso de memes y del capítulo de “Los Simpson”. No obstante, un docente manifiesta que le parece complicado realizar la actividad, precisamente por los recursos propuestos y el uso de internet, que a su parecer no es posible de acceder en todos los establecimientos educacionales.	parece a los docentes de menor dificultad que la anterior, y por lo mismo, posible de ser realizada con estudiantes de Tercero y Cuarto Medio de los distintos contextos de los que provienen. Además, los profesores consideran que es atractiva para los estudiantes sobre todo por los recursos considerados.	diferencia de la 1, tiene algunas incoherencias entre las distintas etapas propuestas. En ese sentido, les parece que la etapa 2 podría ser sacada, tanto por el texto que considera para ser trabajado, como porque se pierde entre la actividad con las redes sociales y el capítulo de “Los Simpson”.	manera en que está presentada, necesita al menos de 8 horas para ser llevada a cabo. En el caso de que la etapa 2 fuera sacada de la actividad, podría demorar 6 horas en llevarse a cabo toda la propuesta de actividad, que son las horas contempladas originalmente.	un sesgo discriminatorio hacia los migrantes, si no comienza estableciendo algunos puntos mínimos antes de su desarrollo como el establecer que la migración es un derecho humano. De otro modo, queda al arbitrio de cada docente el modo de abordar ese punto, que puede ser riesgoso en contextos con alto porcentaje de migrantes.	implementada en los distintos establecimientos educacionales, ya que en general sus estudiantes tienen teléfonos celulares con internet, por lo que no es complejo de implementar. Con excepción de un docente, que no está de acuerdo con el uso de este tipo de recursos.
--	---	--	--	--	---	--	---

**Tabla 30. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades.  
 Plan Diferenciado, Seminario de Filosofía.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
Filosofía – Seminario de Filosofía	Primera Actividad	En cuanto a los conceptos, se consideran rigurosos y actualizados. Sin embargo, un docente –que luego es apoyado por los demás– señala que se menciona mucho la “lectura crítica”, el “pensamiento crítico”, y que quizás sería bueno que se diera alguna referencia sobre qué significa esto para aunar criterios con otros profesores tanto de Filosofía como de otras asignaturas. En este sentido, dicho docente sugiere una lectura de Lipman sobre el pensamiento crítico.	Los docentes señalan que la actividad es coherente con el OA1 y el OA2.  Los profesores señalan que la primera etapa es muy atingente, sin embargo, la actividad de analizar críticamente una imagen – pensando en la naturalización con las que los jóvenes ven el contenido visual debido al cúmulo de imágenes que ven a diario– es un proceso lento, que requerirá mucho tiempo.	En general, los docentes consideran que la actividad es adecuada al nivel de desarrollo de los estudiantes, aunque como ya se mencionó, algunos utilizarían otros textos u otro tipo de recursos más significativos.	Los docentes concuerdan respecto a que la actividad tiene una secuencia apropiada y lógica, y además es clara en su presentación.	Este es el criterio que primero relevan de forma unánime los asistentes, mencionando que es imposible realizar todas estas etapas de la actividad en el tiempo sugerido.  Si bien están de acuerdo en señalar que el tiempo es demasiado escaso, es difícil para ellos dimensionar cuánto sería el tiempo adecuado. Algunos docentes dejarían una clase por cada etapa de la actividad (A, B, C, D, E), mientras otros señalan que quizás bastaría con dos horas pedagógicas más.	Los docentes que asisten al focus group consideran que la actividad no contiene elementos que puedan herir susceptibilidades y tampoco se visualiza algún sesgo en ella.	La actividad es factible de ser implementada en los distintos establecimientos educacionales de los que provienen los docentes participantes del focus group, si se logra atender la temática del tiempo.
	Segunda Actividad	En términos conceptuales, los docentes señalan que hay rigurosidad y actualización a la disciplina.	Los profesores señalan que el OA es demasiado ambicioso, y consideran que la actividad se basa más en algo formal de cómo hacer un ensayo, y no en cómo desarrollar una tesis filosófica, que es	Para los participantes esta actividad es posible de ser realizada con estudiantes de Tercero y Cuarto Medio. Sin	Los docentes consideran que la actividad está bien secuenciada. Sin embargo, mencionan que no es tan clara, ya que las preguntas	Los docentes nuevamente consideran que el tiempo es demasiado escaso para la actividad sugerida. Aunque también de nuevo	Los profesores plantean que la actividad no contiene elementos discriminatorios, y tampoco presenta sesgos de ningún tipo.	Entre algunos profesores existen dudas sobre la posibilidad que los jóvenes puedan escribir tesis filosóficas. Otros, aunque creen que esto sí puede ser realizado

			a lo que apunta el Objetivo de Aprendizaje.	embargo, como ya se mencionó, hay que realizar un trabajo progresivo y no acotado para que los estudiantes puedan escribir un ensayo.	esenciales y el OA apuntan a tesis filosóficas, y en la actividad solo se muestra cómo hacer un ensayo, por lo que además de no encontrar coherencia, les resulta una actividad un tanto confusa.	señalan que no es claro cuánto tiempo se necesitaría.		por los estudiantes (con mayor o menor nivel de argumentación), señalan que es poco factible que puedan realizarlo si hay una aproximación a la escritura solo en esta Unidad.
--	--	--	---	---	---	---	--	--

**Tabla 31. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades.  
 Plan Común, Educación Ciudadana**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
Educación Ciudadana 3° Medio	Primera Actividad	Los profesores plantean que no existen problemas de rigurosidad conceptual y tampoco de conceptualización. No obstante, señalan que hay demasiados conceptos previos para que esta actividad pueda ser desarrollada, y que se asume que los estudiantes conocen. Lo que más se reclama por parte de los docentes es que los conceptos están enmarcados solo desde la disciplina sociológica.	Los profesores plantean que pueden visualizar los Objetivos de Aprendizaje, pero solo desde lo formal, ya que desde la práctica lo ven difícil. Sobre todo, los profesores no ven el OA referido a la investigación, y menos aún lo referido a la utilización de "métodos y técnicas de Historia"	Los profesores señalan que la actividad es difícil para el nivel de desarrollo de sus estudiantes, principalmente por la dificultad de los textos y el gran número de conceptos que encierran.	Los profesores plantean que la actividad es clara. En cuanto a la secuencia, proponen que haya algo más progresivo y que no se enfrenten con las fuentes de manera tan inicial.	De forma unánime, los profesores consideran que el tiempo es extremadamente escaso para las pretensiones de esta actividad.	Los profesores coinciden en que la actividad no contiene elementos que puedan resultar discriminatorios.	El punto que más relevan los docentes respecto a lo difícil de implementar la actividad es el abundante uso de fuentes que puede aburrir a los alumnos, y también su grado de dificultad.
	Segunda Actividad	Los docentes señalan que es importante saber qué se está entendiendo por "ciudadanía". Algunos docentes creen que la "ciudadanía" así presentada se está enmarcando en algo más institucional, y señalan que es necesario que se relevan otras formas de participación.	En general, los profesores consideran que esta actividad es demasiado amplia, muy ambiciosa y que requeriría movilizar a todo el colegio. Los docentes mencionan que quizás si la actividad fuera interdisciplinaria, esta podría resultar más factible y acorde con los tiempos sugeridos.	Para los docentes esta actividad es adecuada para el nivel de desarrollo de sus estudiantes.	Los asistentes plantean que la actividad es clara en sus planteamientos. Aunque señalan que podría estar mejor esquematizada si se hablara de etapas dentro de la actividad.	Los profesores coinciden en que es imposible realizar esta actividad de evaluación en el tiempo sugerido. A pesar de que se entregue alguna tarea para la casa, el tiempo aún así sería insuficiente, ya que el profesor necesita mediar en la investigación. Esto es uno de los puntos más criticados por los docentes. Plantean	Los profesores consideran que no existen sesgos en esta actividad, y hay un respeto por la diversidad.	Los profesores consideran que esta actividad es factible de ser implementada, pero si es abordada de forma interdisciplinaria y si se le dedica mucho más tiempo que el sugerido.

						que es necesario contar con al menos 12 horas.		
<b>Educación Ciudadana 4° Medio</b>	Primera Actividad	En cuanto a los conceptos, estos se consideran rigurosos y actualizados. Sin embargo, los docentes señalan que la realización de la actividad solo es posible si los conceptos: democracia, desarrollo, equidad y sustentabilidad, ya fueron tratados en Tercero Medio.	Los docentes señalan que la actividad es coherente con los Objetivos de Aprendizaje y los Indicadores de Evaluación.	En general, los docentes consideran que la actividad es adecuada al nivel de desarrollo de los estudiantes.	Los docentes concuerdan respecto a que la actividad tiene una secuencia apropiada y lógica, y además es clara en su presentación.	Este es el criterio que primero critican los asistentes señalando que les parece que el tiempo destinado es muy breve para realizar esta actividad. En general los docentes destinarían dos horas más de clase, principalmente para poder profundizar en las reflexiones y que la puesta en común sea más significativa.	Los docentes que asisten al focus group consideran que la actividad no contiene elementos que puedan herir susceptibilidades y tampoco se visualiza algún sesgo en ella. No obstante, una profesora señala que quizás la pregunta de la p.10: ¿Tú has vivido algún problema similar?, podría extenderse a si algún familiar o cercano ha vivido experiencias de este tipo, o qué harían si tuvieran este problema, ya que no todos tienen problemas con la vivienda	Según los docentes la actividad es factible de ser implementada en los distintos establecimientos educacionales de los que provienen. No obstante, se señala que la temática del tiempo es clave en cuanto a la factibilidad de la actividad.
	Segunda Actividad	En términos conceptuales, los docentes señalan que hay rigurosidad y actualización de la disciplina	Los profesores señalan que la actividad es coherente con los Objetivos de Aprendizaje y los Indicadores de Evaluación.	Esta actividad es considerada para los jóvenes de Cuarto Medio, sin embargo, se señala que deben existir más recursos para lograr captar el interés de los jóvenes.	Este criterio es uno de los primeros que aparecen como criticado por parte de los docentes hacia la actividad. Sobre todo, les hace ruido que luego de pensar en el Bien Común del curso, se pase a la función del Estado para luego volver a la conceptualización de Bien Común. No existe una propuesta clara por parte de los docentes,	Los docentes consideran que el tiempo sugerido en este caso es adecuado para realizar la actividad.	Los profesores plantean que la actividad no contiene elementos discriminatorios y tampoco presenta sesgos de ningún tipo.	Los docentes señalan que esta actividad es factible de realizar en sus distintos establecimientos educacionales, pero tendrían que adaptarla a las distintas realidades.

					pero mencionan que se podría partir con la concepción de Bien Común que tienen los alumnos y después ver la función del Estado.			
--	--	--	--	--	---	--	--	--

**Tabla 32. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades.  
 Plan Común, Historia, Geografía y Ciencias Sociales.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
HGCS FG – Mundo Global	Primera Actividad	Se considera que la actividad es rigurosa conceptualmente y con un lenguaje actualizado en la disciplina.	Desde el punto de vista de los profesores asistentes, la actividad es coherente con algunos puntos de los Objetivos de Aprendizaje y del Propósito. Los puntos criticados son, por ejemplo, que en la actividad no se señala que es necesario exponer los paneles, lo que sí se señala en los objetivos. A su vez, los docentes plantean que no se presentan actividades “colaborativas”. En relación con los Objetivos de Aprendizaje, un docente sugiere que se utilice el concepto “establecer” en vez del concepto “hacer”.	Los docentes consultados señalan que las lecturas son demasiado extensas, por lo que un joven en esta etapa de su desarrollo difícilmente va a querer estar media hora solo leyendo textos. Señalan que ello sería poco significativo para ellos. Sin embargo, destacan que sí es significativo el tema abordado.	La mayoría de los docentes considera que tanto el criterio de Secuencia como el de Claridad están bien abordados en la actividad. Sólo se pide revisar algunos elementos ortográficos en las fuentes.	Los profesores consultados piensan que el tiempo para implementar la actividad es demasiado escaso. En forma consensuada, señalan que se necesitan al menos seis u ocho horas para revisar bien las fuentes, responder preguntas guiadas, y entregar una buena retroalimentación, o sea, para poder tratarla en profundidad.	Los docentes sostienen que la temática les parece pertinente y que no contiene elementos que hieran susceptibilidades. Es más, plantean que es muy pertinente a las nuevas realidades, como por ejemplo, los niños que vienen de otros países.	Los profesores señalan que la actividad en general se ve factible de ser implementada, tomando en consideración las sugerencias ya entregadas.
	Segunda Actividad	Esta segunda actividad se considera rigurosa conceptualmente y con un lenguaje actualizado dentro de la disciplina. Los profesores valoran que se introduzca el concepto de “refugiado”, y señalan que es	Al igual que en el caso de la actividad anterior, los docentes consideran que la actividad es concordante con los Objetivos de Aprendizaje planteados, a nivel general, y también señalan que los indicadores de	La actividad se considera adecuada para el nivel de desarrollo de los estudiantes de Tercero y Cuarto Medio. Además, señalan que es un tema que permite que los jóvenes se motiven y que	Los docentes consideran que es una actividad bien secuenciada. No obstante, señalan que es importante que se pueda mostrar de manera más clara cuál es la	La mayoría de los profesores considera que este ejercicio se puede desarrollar en cuatro horas, explicitando la conexión con otras asignaturas, para que algunos elementos puedan realizarse en Artes Visuales, por ejemplo.	Algunos profesores consideran que a través del comic se está estigmatizando a los países musulmanes y a su religión, sin embargo, esta emerge como una opinión relativamente puntual. Aparte de	En general, la actividad es considerada factible de implementar. Algunos docentes consideran que utilizar recursos virtuales (red social) puede ser un poco problemático para



		importante mencionar las diferencias con otros migrantes.	evaluación están bien conectados con las habilidades. Ahora bien, se debe mencionar que los docentes igualmente señalan que en esta actividad no se puede visualizar tan bien el OA 5, por ejemplo, la conexión con la Economía y con ONGs. En este sentido, se sugiere que en las instrucciones del Comic se pida incluir a los Organismos que los ayudaron.	generen empatía con los migrantes.	secuencia del comic.		este punto, no se considera que la actividad contenga sesgos o elementos discriminatorios.	ciertos establecimientos educacionales, por motivos de infraestructura. Proponen volver al PPT, o a algo menos público.
<b>HGCs FG – Chile y la Región latinoamericana</b>	Primera Actividad	Las profesoras coinciden en que los conceptos están utilizados correcta y rigurosamente. Sin embargo, hacen hincapié en que sólo será posible abordarlos a través del uso de un “marco o batería conceptual”, en que éstos sean especificados y contextualizados, destacando conceptos como Bloque Económico, América Anglosajona y Región. Plantean que es esencial transmitir a los estudiantes el sentido de	En general, los profesores identifican una inconsistencia entre la actividad y los objetivos de aprendizaje. En relación al OA2, plantean que la actividad no permite explicar los procesos comunes de América Latina, pues se concentra demasiado en un acercamiento geográfico y cartográfico. Al profundizar, se produce una división entre los profesores. Mientras algunos perciben que la georreferenciación no permite responder al objetivo, otros valoran	Los profesores coinciden en que la actividad no será difícil para los estudiantes, que está adecuada para su nivel de desarrollo. Sin embargo, sí identifican problemas de adecuación de ésta a sus intereses, cuestión especialmente destacada entre las profesoras de establecimientos Técnico Profesionales que insisten en la necesidad de utilizar fuentes más atractivas para los	En general las profesoras valoran la claridad/ y secuencia de la actividad revisada.	Hay unanimidad respecto de que el tiempo no es suficiente para el desarrollo de la actividad. Se considera que al menos se requieren 4 horas pedagógicas para ello.	Las profesoras comparten que no hay elementos que conlleven sesgo ni discriminación en la actividad. De hecho, perciben que la actividad promueve el respeto por la diversidad entre los estudiantes y potencia la integración, sobre todo considerando la presencia de migrantes en las aulas.	Las profesoras coinciden en que esta no es una dimensión problemática

		<p>rigurosidad conceptual y metodológica, sobre todo considerando que se espera que elaboren proyectos de investigación histórica.</p>	<p>este enfoque pues permite espacializar los fenómenos latinoamericanos. Sin embargo, todos coinciden en que, de permanecer, funcione como una actividad “cero” en la que se sitúe la discusión espacialmente, para posteriormente abordar los procesos políticos y sociales propiamente tales. En relación al OA6, coinciden en que éste no se refleja en la actividad, pues no se abordan conceptos como cooperación internacional, bloque económico y tratados.</p>	<p>estudiantes. En cambio, las profesoras de establecimientos Científico Humanista plantean que, dado que los estudiantes ya están pensando en ingresar a la universidad, no es necesario realizarle tantas modificaciones – aunque haya desmotivación y las fuentes no sean tan atractivas-.</p>				
	Segunda Actividad	<p>Al igual que en la actividad anterior, las profesoras plantean que sería necesario reforzar la actividad entre los estudiantes pues son conceptos que abordaron el año anterior.</p>	<p>En general, las profesoras destacan que la actividad no es suficiente para alcanzar los objetivos de aprendizaje que se desea abordar. Ellas coinciden en que el desarrollo de líneas de tiempo sólo permite que los estudiantes identifiquen hitos y, considerando que son dos líneas del tiempo, que comparen las experiencias de dos países. Sin embargo, no permite alcanzar objetivos de aprendizaje como comprender, analizar y</p>	<p>Las profesoras perciben que la actividad se adecúa al nivel de desarrollo de los estudiantes. Además, valoran que integre distintos estilos de aprendizaje, especialmente considerando que muchos estudiantes no tienen habilidades para leer un texto o contrastar fuentes. Por ejemplo, plantean que la actividad es atractiva para estudiantes con habilidades</p>	<p>En general, las profesoras perciben que las instrucciones son claras y que la secuencia tiene sentido. Sin embargo, las profesoras tienen dudas respecto a las preguntas que están antes del texto 1 y señalan que es necesario especificar su función y el momento en que deben utilizarse: ¿son</p>	<p>Las profesoras creen que si queda tal cual está, la actividad se puede aplicar en 4 horas pedagógicas. Sin embargo, si se cambia la línea de tiempo por una actividad más innovadora -como fuentes audiovisuales por ejemplo- es probable que 4 horas no sean suficientes.</p>	<p>Las profesoras perciben que, si bien el contenido de la actividad no contiene sesgos, su implementación puede ser discriminatoria con los estudiantes sin habilidades manuales. Específicamente, se refieren a las diferencias de género y mencionan que las mujeres pueden desempeñarse mejor en este tipo de evaluaciones, y que los hombres suelen</p>	<p>Las profesoras creen que no hay problemas de factibilidad.</p>

			<p>hacer conexiones sobre los procesos de dictaduras militares. Las profesoras perciben que la actividad no permite desarrollar un pensamiento crítico. Al igual que en la actividad anterior, destacan la desconexión de la actividad con el OA6, pues nuevamente no aparecen conceptos como cooperación internacional, bloque económico y tratados.</p>	<p>manuales o para los kinestésicos, quienes pueden tener una experiencia de aprendizaje significativa.</p>	<p>para guiar lectura de la fuente?, ¿para introducir la lectura?, ¿para hacerla después?</p>		<p>tener un peor desempeño, hecho que puede perjudicarlos.</p>
--	--	--	---	---	---	--	--

**Tabla 33. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades.  
 Plan Diferenciado, Comprensión Histórica del Presente.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
HGCs – Comprensión Histórica del Presente	Primera Actividad	Se identifican algunas imprecisiones en el uso de conceptos. Primero, se destaca una inconsistencia entre el concepto de democratización propuesto en las Orientaciones de aula - que refiere al proceso que comienza desde mediados del siglo XX- y la democratización que se aborda en la actividad -que corresponde a la democratización acontecida en Chile desde la década de los noventa-. Segundo, se menciona que es necesario plantear explícitamente la distinción entre Historia e Historiografía. Finalmente, los docentes plantean que es necesario precisar qué se está entendiendo por historia reciente.	Respecto a las habilidades, y en la misma línea de lo anterior, se percibe que, si bien la actividad en sí misma no logra desarrollar los objetivos de aprendizaje definidos, de ser alcanzados -con la actividad rediseñada en función de sus sugerencias- estos sí serían coherentes con el propósito de la unidad.	No identifican problemáticas al respecto, la actividad se adecúa a su nivel de desarrollo.	Los docentes señalan que la secuencia en sí es coherente, pero es necesario agregar ciertas instancias que permitan la efectividad de la actividad, tales como: (1) Clase de contextualización con fines de situar la actividad dentro de un proceso mayor de investigación; y (2) incluir instancias formales de revisión y retroalimentación, al menos al diseño de la pauta de entrevista, y luego una instancia de revisión de las entrevistas, pues probablemente en muchos casos será necesario realizar una segunda entrevista.	Dada las sugerencias en relación a la modificación de la actividad, los profesores coinciden en que 6 horas no son suficientes, especialmente considerando que esta requiere trabajo fuera del aula y no necesariamente es fácil coordinar la entrevista. Un profesor sugiere que al menos requiere de 12 horas pedagógicas para su implementación.	Los docentes consultados perciben exclusión respecto a estudiantes migrantes y proponen que la actividad aborde explícitamente alternativas para ellos. Proponen que lo realicen en función de la realidad de sus países y que el profesor los guíe para encontrar vínculos con procesos chilenos -y se compartan con la clase-; y usar la actividad como medio para acercarlo a la realidad chilena, haciendo que trabajen con compañeros chilenos.	Los profesores coinciden en que la actividad es factible de aplicar, tomando en consideración las sugerencias ya mencionadas.
	Segunda Actividad	En general, no identifican problemáticas al respecto.	En general, se evalúa que esta actividad es más eficaz y coherente con los OA que la actividad anterior.	Los docentes coinciden en que la actividad se adecúa al desarrollo de	En general, se percibe poca claridad respecto a los criterios para seleccionar las fuentes. Señalan	Concuerdan con que no es suficiente tiempo. Según su opinión, en dos horas pedagógicas los estudiantes no alcanzan a presentar sus resultados,	Los docentes advierten que esta actividad podría ser discriminatoria para estudiantes con discapacidad visual,	No debería haber problemas de factibilidad para la implementación de esta actividad. No mencionan

			De hecho, se propone que ésta debiese ir antes que la actividad anterior, pues implica menor complejidad metodológica, teórica e investigativa.	los estudiantes, está conforme a su edad y la etapa de desarrollo, y no implica dificultad para ellos.	que es necesario especificar y acotar el período a analizar y las temáticas a abordar, de lo contrario será muy confuso para los estudiantes y será menos probable que lleguen con fuentes atingentes.	solo en exposiciones hay 6 horas como mínimo -o incluso más-. Señalan que se requiere la clase introductoria, luego dos clases de recopilación y análisis, otra para preparar la exposición, y finalmente exposiciones. Si hay exposiciones es imposible adaptarse a las 6 horas pedagógicas.	por lo que sería necesario plantear recursos alternativos para esos casos. Asimismo, plantean que podría ser interesante incluir en la misma actividad el valor del respeto por la diversidad, promoviendo la búsqueda y una reflexión sobre sesgos en la prensa.	dificultades para acceder a internet y proponen la opción de ir al Archivo Nacional. Sin embargo, en el caso del profesor de María Pinto y considerando el resto de los establecimientos en zonas rurales, aisladas o con menos recursos, identifican que el acceso a fuentes puede ser complejo por falta de internet y bibliotecas.
--	--	--	---	--	--	---	---	---

**Tabla 34. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades.  
 Plan Diferenciado, Geografía, territorios y desafíos socioambientales.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
<b>HGCs – Geografía, territorios y desafíos socioambientales</b>	Primera Actividad	De acuerdo a los docentes no existen problemáticas respecto a la rigurosidad conceptual y a la actualización de dichos conceptos. Sin embargo, llaman la atención sobre lo amplio que resulta el concepto de “espacio geográfico”.	De manera generalizada, los profesores señalan que la temática elegida (Scooters) puede ser poco significativa para los alumnos, ya que es algo muy alejado de sus respectivas realidades.  En este sentido, los asistentes proponen que haya una batería de noticias que puedan ser utilizadas en los distintos contextos y de acuerdo a sus necesidades, por ejemplo, la falta de paraderos de bus. Esto también debería ser adaptado a las problemáticas de las distintas regiones, ya que en general hay ejemplos santiaguinos.	Los profesores señalan que la actividad es adecuada al nivel de desarrollo de los estudiantes. Sin embargo, como ya se mencionó, algunas partes pueden ser poco significativas para ellos.	A los docentes les parece que la actividad es clara y está correctamente estructurada. Si bien no están de acuerdo con el formato en que se presenta la primera parte de la actividad (noticia sobre scooter), señalan que puede ser un buen marco partir con otro tipo de recurso (imágenes, audiovisual, etc.) y entregar ciertos conceptos; luego hacer un plenario para que los estudiantes puedan compartir sobre las problemáticas de su entorno; y pedirles que a la siguiente clase lleven pensada una temática para investigar.	Los docentes consideran que el tiempo sugerido es insuficiente para el desarrollo de toda la actividad. Creen que quizás si solo se quedara la parte de la investigación el tiempo sería apropiado.	Considerando lo que ya se ha señalado, los docentes plantean que la actividad presenta sesgos de clase y geográficos.	En términos generales, los docentes señalan que la actividad no presenta problemas para ser implementada en los establecimientos educacionales, pero son determinantes en pedir contextualización de la actividad o al menos opciones de contextualización.
	Segunda Actividad	De acuerdo a los docentes la actividad no presenta problemas	Existe consenso respecto a que esta actividad, del modo en que está	La actividad es adecuada al nivel de desarrollo de	Este es el punto más crítico de la actividad según los profesores. No entienden bien la actividad, y no le	Los docentes señalan que al no entender bien la actividad	Los docentes plantean que no existen problemáticas	Además de todo lo anteriormente mencionado, los docentes señalan que

	<p>conceptuales en general. Pero señalan que quizás se confunde el término de “cartografías” con “mapas urbanos”, como en el caso del segundo indicador, ya que para que los estudiantes logren relacionar dinámicas geográficas con decisiones de la vida cotidiana, no es necesario cartografiar.</p>	<p>planteada, será poco significativa para los alumnos.</p> <p>Además, los docentes señalan que no se entiende el por qué de hacer una cartografía, ya que no se trata de “hacer por hacer”, sino que esta debe tener un sentido y ese sentido no está explícito.</p>	<p>los estudiantes, y no se considera compleja de realizar</p>	<p>encuentran un sentido tal como está planteada. Por ejemplo, una profesora señala “siempre se habla de una temática, pero ¿qué temática?”. Los docentes señalan que si al menos se especificaran o sugirieran tópicos, quizás la podrían entender: ¿cartografías con temáticas de pobreza, medioambientales? En general esta falta de claridad también afecta la evaluación de los demás criterios.</p>	<p>y el sentido que esta tiene, es difícil para ellos estimar el tiempo adecuado. En todo caso, señalan que una semana es un tiempo muy escaso para realizar una cartografía.</p>	<p>respecto a elementos discriminatorios o sesgos presentes en la actividad.</p>	<p>no existen problemas de factibilidad para implementar la actividad, aunque como se mencionó, esta presenta problemas de claridad.</p>
--	---	---	--	---	---	--	--

**Tabla 35. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades.  
 Plan Diferenciado, Economía y Sociedad.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
HGCS – Economía y Sociedad	Primera Actividad	De acuerdo con los docentes algunos conceptos deberían ser más problematizados, hecho que no está reflejado en la actividad, ya que las preguntas son muy afirmativas. A modo de ejemplo, un profesor señala que se presenta una dicotomía entre el libre comercio y el proteccionismo, como si no existieran más matices, y señalando que incluso ambas formas económicas pueden ser parte de un mismo modelo.	En general, los docentes ven esta actividad como demasiado difícil para sus alumnos. Además, señalan que falta una contextualización a sus realidades para que el ejercicio sea más significativo. En ese sentido, hace falta una actividad un poco más aterrizada antes de imbuirse en el análisis de los casos. Los docentes señalan que falta una progresividad en la actividad, ya que es una actividad demasiado elevada para ser la primera. Cuando se les explica que esta actividad pertenece a la última Unidad, comprenden más el nivel de dificultad, pero aun así se considera que es alto, y además recalcan que los indicadores de aprendizaje no dan cuenta de lo que se espera realmente.	Los profesores señalan, en general, que la actividad es demasiado difícil para el nivel de desarrollo de sus alumnos, e incluso algunos señalan que es una actividad pseudo universitaria.	A los docentes les parece que la actividad es clara y está correctamente estructurada.	Los docentes consideran que el tiempo sugerido es demasiado corto para el desarrollo de toda la actividad. Este criterio es muy criticado por los asistentes y ello influye en lo que opinan de otros criterios, como factibilidad y eficacia pedagógica.	Los docentes plantean que la actividad no presenta elementos discriminatorios, sin embargo, sí se cree que hay un sesgo ideológico en la actividad. Para los profesores la actividad solo se centra en hablar de las ventajas del modelo y no hace alusión a las desventajas, por lo que no existe una postura crítica.	En términos generales, los docentes señalan que la actividad puede ser poco factible de ser implementada en tanto se cuenta con muy poco tiempo, sobre todo considerando que se tiene que utilizar la sala de computación, y en algunos colegios dicha sala es de muy difícil acceso. Se señala que será factible en algunos establecimientos educacionales con más recursos y en el resto no.
	Segunda Actividad	En la opinión de los docentes, la actividad no presenta problemas conceptuales en general.	entender qué se pretende con la actividad. Una profesora menciona que el OAf debería estar en esta actividad.  No obstante, lo anterior, los docentes de forma	La actividad es adecuada al nivel de desarrollo de los estudiantes, y no se considera	Los docentes señalan que la actividad es clara y que tiene una buena secuencia, sin embargo, piden que exista una aclaración	Los docentes señalan que nuevamente el tiempo es demasiado escaso, y que sería necesario	Los docentes plantean que no existen problemáticas respecto a elementos discriminatorios	Además de todo lo anteriormente mencionado, los docentes señalan que no existen problemas de factibilidad para



			<p>unánime señalan que esta actividad es mucho más significativa que la anterior, y que generará mucho interés y debate entre sus estudiantes. Además, mencionan que esta actividad podría ser la que inicie la Unidad y no la primera que se plantea.</p>	<p>compleja de realizar, en la voz de los asistentes.</p>	<p>respecto de los distintos momentos de la actividad y de los tiempos estimados para cada momento, ya que son cerca de cuatro actividades en una. Señalan que esto ayudaría mucho en sus planificaciones.</p>	<p>doblar las horas sugeridas. Incluso se señala que podrían ser más, ya que la temática es tan interesante que puede abrirse a mucho debate en la sala de clases.</p>	<p>presentes en la actividad.</p>	<p>implementar la actividad.</p>
--	--	--	--	---	--	--	-----------------------------------	----------------------------------

**Tabla 36. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades.  
 Plan Común, Inglés.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
Inglés – 3° Medio	Primera Actividad	Los profesores plantean que la actividad es rigurosa conceptualmente, y en ese sentido, que aporta al desarrollo del inglés en los establecimientos educacionales.	Los docentes valoran positivamente los recursos ofrecidos en la actividad tales como el glosario y los vínculos a videos. De todos modos queda la duda de si el video propuesto es solo de audio o también imagen. Los docentes proponen que los vínculos a Youtube muestren una entrevista de trabajo que sea un recurso audiovisual, ya que no solo importa aquello que se dice sino que también el lenguaje corporal.	Los docentes plantean que esta actividad la desarrollan actualmente en la asignatura de inglés, pero para estudiantes de Cuarto Medio, quienes están más próximos a enfrentarse al mundo del trabajo. Plantean que por lo mismo esta es una actividad que funciona bien en los distintos establecimientos educacionales, pero en ese nivel.	Los docentes consideran que la secuencia de la actividad es coherente y que las distintas etapas tienen un desarrollo lógico. Además los profesores consideran que la actividad es clara.	Los docentes consideran que el tiempo estimado para la actividad es insuficiente, por lo que proponen 6 horas. Es más, una de las docentes dice que esta actividad la realiza en un mes en su establecimiento educacional, es decir, en 8 horas. Según los profesores la entrevista oral de trabajo es lo más complejo de realizar con los jóvenes, y por ello agregan más horas.	Los participantes del grupo focal afirman que la actividad propuesta respeta la diversidad y está libre de sesgos.	De acuerdo a los docentes la actividad es factible de ser implementada en los establecimientos educacionales de diferentes contextos.
	Segunda Actividad	Los profesores consideran la actividad rigurosa conceptualmente y señalan que los términos están actualizados a la disciplina.	Los docentes señalan que la actividad es coherente con los Objetivos de Aprendizaje que busca alcanzar. No obstante, los profesores plantean dos problemas con la tabla propuesta que debe ser completada por los estudiantes.	La actividad en términos de dificultad es adecuada para el nivel de desarrollo de los estudiantes de Tercero Medio, pero de igual manera que respecto de la actividad 1, les parece más pertinente para estudiantes de Cuarto Medio por la temática que aborda.	Los profesores consideran que la secuencia de la actividad es lógica y coherente, no obstante, plantean que falta el cierre de la actividad, y por eso proponen la creación de un aviso de trabajo por parte de los estudiantes.	De acuerdo a los docentes el tiempo propuesto para la actividad es mucho, ya que fácilmente se puede desarrollar en menos de las dos horas propuestas. Señalan que podría llegar a ser más extensa si se detienen más en los conocimientos previos y en algunas temáticas relacionadas con el trabajo, como por	Los profesores afirman que la actividad es respetuosa de la diversidad, tanto de grupos específicos como de personas. No obstante, de todas maneras proponen incorporar en los avisos de trabajo ocupaciones técnicas y part time, es decir, diversificar las posibilidades.	Los profesores afirman que la actividad es factible de implementar en sus distintos establecimientos educacionales, pues contempla pocos recursos y ello facilita su puesta en marcha.

						ejemplo, la legislación laboral.		
Inglés – 4° Medio	Primera Actividad	No existen mayores comentarios o cuestionamientos al respecto. Una profesora remarca que en la actividad aparece una palabra que ya no se utiliza: “copybook”, la cual debería reemplazarse por “notebook”.	El objetivo puede ser logrado, ya que la temática sí se relaciona con sus intereses.  En general parece un tema pertinente, tanto porque hay una temática social detrás –que motiva a ciertos alumnos-, o porque en casos puede resultarle cercano a sus realidades. Sin embargo, se consensua que se mezclarían los recursos entregados (textos, imágenes, etc.) con elementos de la realidad local de personas en situación de calle. De todas maneras les parece que es una realidad a nivel global, altamente significativa para los alumnos, por lo que hay una alta valoración de la temática.	Este es un punto crítico. Se señala que la actividad está planteada para ser lograda por aquellos alumnos más avanzados, y no por la generalidad, esto dado su nivel de vocabulario y gramática. En concreto, se señala que estos alumnos más avanzados corresponderían a un 10% dentro del aula de clase. En este sentido, deberían existir opciones alternativas dentro de las actividades para los diferentes tipos de alumnos, y también para aquellos que están dentro del Programa de Integración.	La secuencia no es algo en lo que los profesores se detengan mayormente, consensuando que la actividad tiene una buena secuencia lógica. Solo recalcan el hecho de que será necesario comenzar con un material más visual.	Se consensua que es difícil tener actividades con tanta extensión en horas, ya que es tedioso para los estudiantes seguir con una temática por tanto tiempo. Por ejemplo, se menciona sería importante que la actividad se desarrollara en una semana. En el caso de una voz de un colegio particular subvencionado, la actividad debería acotarse para tres horas, y en el caso de los colegios Técnicos Profesionales, para dos horas, que son las horas semanales que se tiene en cada caso.	La temática parece pertinente y no hiere susceptibilidades. Sólo se menciona que en el punto 5 de la actividad debería usarse un lenguaje neutral (no utilizar “his”, sino que “his/her”), ya que actualmente ese es un tema respecto del cual los estudiantes están muy atentos.	Además de los temas anteriormente recogidos, los profesores consideran que “no hay recursos” o que faltan recursos más novedosos y amigables para los estudiantes en esta actividad, lo que se observa en la actividad es que es demasiado tradicional –solo textos-, y que faltan algunos elementos que entreguen más motivación y se relacionen con sus intereses.
	Segunda Actividad	No hay muchas referencias a la parte conceptual, sin embargo se sugiere que se incluya un lenguaje más cercano a los intereses de los	En general se señala que sí es pertinente con el objetivo de aprendizaje, pero no tanto con que dicha temática sea del interés de los alumnos. Con el	En general se señala que el nivel de dificultad de esta actividad en cuanto a vocabulario y gramática es menor que en la actividad anterior. Y así también,	En este caso también se considera que la actividad está correctamente secuenciada para el aprendizaje.	Consideran que el tiempo estimado de desarrollo de la actividad (4 horas) es adecuado. La actividad es posible de realizar en tres horas, pero como se	Se señala que no existe un sesgo. Sólo una voz señala que puede ser decepcionante para alumnos que ni siquiera conocen la playa, pero no hay	Además de lo anteriormente mencionado, se dice que es importante que tanto para esta, como para la actividad anterior exista un software

		<p>estudiantes, como aquel que ellos escuchan en las películas y canciones, para que sea más significativo para los alumnos.</p>	<p>propósito de hacerlas más significativas, surgen distintas voces, por una parte, algunos de los profesores señalan que deberían utilizarse ejemplos de la costa chilena por ejemplo para que resulte más cercano. Otras opiniones señalan que parte del aprendizaje de otro idioma es conocer otras culturas, por lo que consideran pertinente que sea una realidad extranjera. Se señala además que el tema medioambiental es relevante para los estudiantes.</p>	<p>algunos incluso consideran que lo tratado es muy básico, como los imperativos y el vocabulario. Pero otros lo consideran pertinente porque se convierte en un repaso de estos ítems, lo que es relevante en cuarto medio. Aquí es posible visualizar diferencias claras, en el caso de un colegio municipal científico humanista, se considera que con esta actividad no adquieren más vocabulario, y en el caso de un colegio técnico profesional, se considera que definitivamente les sirve para que sus alumnos tengan un mayor acervo de vocabulario.</p>		<p>pide un informe, se podría ocupar otra hora.</p>	<p>una mayor profundización en ello, concluyendo que no se trata de una actividad con elementos sesgados o discriminatorios.</p>	<p>que entregue materiales, ya que muchos colegios no tienen conexión a internet y a veces los profesores tienen que compartirse este recurso para poder lograr las actividades. Además mencionan que en su experiencia anterior, los links que se entregan no siempre funcionan.</p>
--	--	--	---	---	--	---	--	---

**Tabla 37. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades.  
 Plan Común, Lengua y Literatura.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
Lengua y Literatura – 3° Medio	Primera Actividad	Los profesores plantean que hay dos conceptos que no quedan del todo claro, y que están interrelacionados. Se refieren a conceptos de “convención cultural y discursiva” en una “comunidad digital”. En este sentido, un docente señala que no es claro que haya efectivamente una “comunidad” cuando se trata de comentarios a noticias.	De manera unánime los asistentes consideran que esta actividad resulta significativa para el aprendizaje de sus estudiantes. De hecho, una de las profesoras comenta que ella realizó hace muy poco tiempo una actividad similar, donde sus alumnos producían un ensayo analizando también comentarios de redes sociales. En general, se señala que la actividad va en la línea de lo que los docentes hoy en día están creando para que se produzca un aprendizaje significativo en los alumnos.	Los profesores señalan que la actividad es adecuada al nivel de desarrollo de los estudiantes y que la temática abordada será de gran interés para ellos.	Los profesores plantean que la actividad es clara y la secuenciación sigue una lógica adecuada.	Los profesores están de acuerdo en que el tiempo es insuficiente. En general piensan que si se realiza la actividad sin tener que introducir ningún concepto es posible realizarla en el tiempo estimado. Los docentes sugieren agregarle una clase más (2 horas pedagógicas).	Los profesores coinciden en que la actividad no contiene elementos que puedan resultar discriminatorios. Sin embargo, se señala que la realización de la actividad puede sacar a la luz una serie de elementos discriminatorios y que pueden herir susceptibilidades –los comentarios de las noticias-. Por esta razón consideran esencial que haya una explicitación dentro de la actividad respecto a lo fundamental de la labor docente de mediar estos comentarios y propiciar un rechazo a dichos elementos.	Existen tres temáticas que los docentes relevan de esta actividad, y que pueden producir ciertos problemas de factibilidad. En primer lugar, algunos profesores señalan que esta actividad puede ser compleja para docentes de mayor trayectoria, o que quizás dichos docentes no la quieran aplicar, por la temática.  Por otra parte, un docente señala que la actividad quizás pierde el sentido si todos los comentarios que se revisan tienen un bajo nivel argumentativo y contienen solo frases de insulto y denostación. Otra docente le señala que esto puede ser una

								<p>oportunidad para que los alumnos puedan detectar por ejemplo. Además, también según la docente esto podría dar pie a que se guíe al alumno en el respeto hacia los demás.</p> <p>Por último, los docentes señalan que la falta de computadores y el acceso a internet puede ser un componente que reste factibilidad.</p>
	Segunda Actividad	<p>En general los asistentes no identifican problemas en relación con este criterio, más allá de las señaladas en la primera actividad.</p>	<p>Los profesores coinciden en que la actividad contribuye al logro de los OA4 y OA6. También consideran que los Indicadores de Evaluación son pertinentes.</p> <p>Consideran también que es una actividad que será significativa para sus estudiantes.</p>	<p>Para los docentes esta actividad es adecuada para el nivel de desarrollo de sus estudiantes.</p>	<p>Los asistentes plantean que la actividad es clara, pero falta especificar dónde se graban los videos (clase/casa).</p>	<p>Los profesores coinciden en que el tiempo tampoco es suficiente en el caso de esta actividad, y es un elemento más crítico que en el caso anterior. Señalan que se necesitarían al menos cuatro clases solo para la actividad de escritura, más otras dos para las exposiciones.</p>	<p>Los profesores consideran que no existen sesgos en esta actividad, y hay un respeto por la diversidad.</p>	<p>Nuevamente algunos docentes señalan que un problema de factibilidad tiene que ver con el uso de computadores y de internet.</p>
Lengua y Literatura – 4° Medio	Primera Actividad	<p>Los docentes consideran que la actividad es rigurosa conceptualmente.</p>	<p>De manera unánime los asistentes consideran que esta actividad resulta muy significativa para el aprendizaje de los estudiantes. Valoran la temática de la Unidad en general, y las temáticas que puede sacar a colación, las que pueden ser muy cercanas para sus alumnos. Esta actividad demuestra, a juicio de los docentes, que la literatura también es realidad, y que acá</p>	<p>Los profesores señalan que la actividad es muy atingente al nivel de desarrollo de sus estudiantes, y que puede tomar temáticas de mucho interés para ellos.</p>	<p>Los profesores plantean que la actividad es clara y la secuenciación sigue una lógica adecuada.</p>	<p>Los profesores consensuan en que el tiempo no es suficiente para el desarrollo de la actividad, tanto desde una perspectiva “conductista” (con un modelamiento previo de parte del profesor), como desde una perspectiva “constructivista”, es decir, que el profesor tenga un rol de acompañar al alumno en la construcción de sus</p>	<p>Los profesores coinciden en que la actividad no contiene elementos que puedan resultar discriminatorios. Al contrario, creen que se rescatan temáticas que pueden ayudar a</p>	<p>Todos los asistentes consensuan en que esta actividad es posible de realizar en sus establecimientos educacionales, con las modificaciones pertinentes. El único criterio que pudiera afectar la</p>

			se pueden debatir distintos temas como la migración, el género, grupos étnicos.			propios aprendizajes. Los asistentes creen que sería apropiado entregar dos clases a esta actividad en cualquiera de las dos situaciones. En relación a la segunda perspectiva – constructivista-, algunos docentes señalan que ésta puede lograr un aprendizaje más significativo, pero que indudablemente requiere la inversión de más tiempo.	formar un respeto por la diversidad.	factibilidad es el tiempo sugerido.
	Segunda Actividad	En general los asistentes no identifican problemáticas en relación a este criterio.	De manera unánime los docentes consideran que esta actividad tal como se presenta es muy ambiciosa para sus alumnos –en distintos grados de acuerdo a las distintas dependencias de sus colegios-. Sobre todo, señalan que es una actividad más adecuada para Humanistas (y les interesaría mucho), pero ser completamente abordada por ejemplo por los “Matemáticos”, puede ser más difícil. Sin embargo, lo más destacado por los asistentes respecto a esta actividad, es que, a pesar de ser considerada muy ambiciosa, puede adaptarse a diferentes contextos, pudiendo flexibilizarla y adecuarla sin alterar los Objetivos de Aprendizaje y los Indicadores de Evaluación que se quieren lograr.	Para los docentes esta actividad es adecuada para el nivel de desarrollo de sus estudiantes, modificando quizás las fuentes o el tipo de recurso. Por ejemplo, un profesor menciona que, en caso de que los alumnos no quieran leer libros tan extensos, pueden adaptarla y realizar el ejercicio con comics.	Los asistentes plantean que la actividad es clara, y tiene una secuencia lógica. Algunas adecuaciones que harían a la actividad para que sea más factible en sus respectivos establecimientos educacionales es juntar la segunda y tercera parte.	Los profesores coinciden en que el tiempo tampoco es suficiente en el caso de esta actividad, aunque con algunas adecuaciones o recortando ciertas partes pueden adaptarla a las horas sugeridas.	Los profesores consideran que no existen sesgos en esta actividad, y hay un respeto por la diversidad.	Los docentes señalan que esta actividad es posible de implementar con las adecuaciones correspondientes a cada uno de sus contextos educacionales.

**Tabla 38. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades.  
 Plan Diferenciado, Taller de Literatura.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
Lengua y Literatura – Taller de Literatura	Primera Actividad	Los profesores plantean que es necesario definir a hacia dónde se apunta con el conocimiento “efecto estético” que se menciona en la descripción de la actividad. Además, plantean que sería interesante definir qué es ser lector, especialmente considerando que es probable que la mayoría de los estudiantes no se sientan lectores.	Sin embargo, los profesores también plantean inquietudes y dificultades, porque perciben que existe una inconsistencia entre el supuesto esencial de la actividad, es decir, que los estudiantes tienen un perfil lector, hábitos de lectura y tienen trayectorias de lectura, lo que contrasta con la realidad de los estudiantes que cuentan con poco bagaje cultural, pocas lecturas – muchos, no han leído ni siquiera las estipuladas por los programas de cursos anteriores–.	Como se mencionó, los profesores plantean que puede haber dificultades para aplicar la actividad dado que la mayoría de los estudiantes no tienen hábitos de lectura.	Los profesores plantean que hay poca claridad respecto al tipo de texto que deben producir los estudiantes, pues el indicador de evaluación habla de diversos tipos de producciones (escritas, orales y multimodales).	Los profesores están de acuerdo en que el tiempo no es suficiente, especialmente considerando que hay instancias de diálogo, que se incorporará una instancia de retroalimentación y que deben tener tiempo suficiente para escribir a conciencia. Se requieren al menos 4 o 5 clases, pensando en alcanzar aprendizajes significativos. Si la premisa es el diálogo, es necesario más tiempo. Un profesor propone que podría eliminarse la instancia del video y enfocarlo más como una instancia de conversatorio.	Los profesores coinciden en que la actividad no contiene sesgos.	Los docentes sostienen que, de acogerse sus sugerencias, no identifican problemas de factibilidad para su implementación.
	Segunda Actividad	En general, los docentes no identifican problemas, salvo la necesidad de especificar a qué se refieren con “criterios” en la pauta de elaboración del Booktube.	Los profesores coinciden que el OA6 está muy presente en la actividad. Sin embargo, sus opiniones se dividen respecto al OA5. Complementariamente, plantean que las habilidades desarrolladas por la actividad son coherentes con el Propósito.	Como se mencionó, los profesores plantean que puede haber dificultades para aplicar la actividad dado que la mayoría de los estudiantes no tienen hábitos de lectura.	Los asistentes plantean que la actividad es clara, pero falta especificar dónde se graban los videos (clase/casa). La secuencia es correcta, pero falta la retroalimentación a la pauta.	Los profesores coinciden en que no es suficiente, pues se requieren al menos 6 o 7 clases. Para que alcance el tiempo, tendría que ser solo la elaboración del guión o realizar el video como tarea para la casa.	Los profesores no observan problemas en la actividad respecto a este criterio.	Sí es factible para los docentes, tomando en consideración los cambios sugeridos.



**Tabla 39. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades.  
 Plan Diferenciado, Lectura y Escritura Especializada.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
Lengua y Literatura – Lectura y escritura especializada	Primera Actividad	Los asistentes consideran que la actividad es rigurosa conceptualmente y con un lenguaje actualizado en la disciplina.	En la visión de los docentes, la actividad es coherente con los Objetivos de Aprendizaje planteados para la determinada Fase. También consideran que la actividad trabaja de forma pertinente las habilidades indicadas en esta etapa.	Los profesores manifiestan que la actividad está acorde con el nivel de desarrollo alumnos de tercero y cuarto medio.	La mayoría de los docentes consideran que tanto el criterio de Secuencia como el de Claridad, están bien abordados en la actividad.	Los asistentes consensuan que el tiempo destinado es demasiado escaso. Se propone que se agreguen al menos una o dos clases más de 90 minutos. Esto sobre todo porque una temática de tal densidad requiere una introducción con los elementos anteriormente sugeridos.	Para casi la totalidad de los docentes la temática parece pertinente y no hiere susceptibilidades. Sin embargo, una profesora señala que no se respeta la diversidad en tanto considera que el nivel de dificultad es demasiado para sus alumnos, por lo que termina siendo un ejercicio sesgado dependiendo del establecimiento educacional donde se aplique.	Los asistentes concuerdan que la actividad puede ser adaptada a los distintos contextos educacionales si se toman en consideración las sugerencias.  Sin embargo, un tema crítico para la mayoría de los profesores que provienen de establecimientos educacionales con una infraestructura insuficiente, es el uso de infraestructura (sala de Enlaces, laboratorio de computación) para buscar las fuentes. La mayoría señala que existen pocos computadores
	Segunda Actividad	Los asistentes consideran la actividad conceptualmente rigurosa y con un lenguaje actualizado dentro de la disciplina.	Al igual que en la actividad anterior, los docentes consideran que la actividad está acorde con los Objetivos de Aprendizaje planteados, y con las habilidades que presenta esta Fase.	La actividad se considera adecuada para el desarrollo de los estudiantes de tercero y cuarto medio, según la voz	Los asistentes consideran que deben existir pequeños cambios en la secuencia. Las preguntas que se encuentran al final de la actividad son consideradas muy	Respecto a la duración, las opiniones están divididas entre los docentes. Una parte considera que el tiempo es el adecuado, y otros señalan que agregarían otra clase de 90 minutos,	Para los docentes esta actividad no presenta sesgos ni elementos discriminatorios.	La actividad se considera posible de implementar para los profesores asistentes, si se toman en consideración sus sugerencias.

			<p>De manera unánime los profesores señalan que esta actividad debería preceder a la anterior. Esto dado que esta actividad los acerca desde textos no especializados a textos especializados, así los alumnos pueden aprender primero desde lo que “no es” un texto especializado, y ver las diferencias. Los docentes sostienen que lo que los alumnos conocen hasta ahora son textos no especializados, por ende, sería una buena aproximación. Además, coinciden en señalar que esta actividad haría que sus estudiantes se implicaran y motivaran más. En palabras de los asistentes, ahora los estudiantes serían “los protagonistas”.</p>	<p>de los asistentes.</p>	<p>útiles, y es por esto que algunos las ubicarían al principio o las usarían para guiar toda la actividad.</p> <p>Respecto al criterio de Claridad, los docentes se manifiestan conformes con la actividad.</p>	<p>dado que la discusión llevará al menos una clase completa.</p>		
--	--	--	--	---------------------------	--	---	--	--

**Tabla 40. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades.  
 Plan Diferenciado, Participación y Argumentación en Democracia.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
Lengua y Literatura – Participación y Argumentación en democracia	Primera Actividad	Los asistentes consideran que la actividad es rigurosa y que los términos están actualizados para la disciplina. No obstante, también los docentes consideran importante que exista un glosario de conceptos para los alumnos que no dominen los conceptos que para ellos pueden ser nuevos.	Los profesores coinciden en la necesidad de hacer una clase de activación de conocimientos previos para adentrarse en esta actividad, además de la introducción de algunos conceptos que no necesariamente los alumnos manejan de forma óptima. Uno de los docentes sugiere que exista un glosario que contenga los conceptos más complejos para que los alumnos los puedan tener visibles para consultar.	Los asistentes consensuan que existe una adecuación de la actividad para alumnos de tercero y cuarto medio, con un nivel de conocimiento y desarrollo adecuado para dichos alumnos.  Otro punto que surge es que, aunque la actividad sea considerada significativa para sus alumnos, los profesores plantean que existe una falta de dinamismo en ella, elementos más didácticos, y no solo una tabla a completar.	En cuanto al criterio de secuencia, en general los profesores se manifiestan positivamente. Sólo mencionan que aquella pregunta sobre “qué pasaría si en vez de un joven fuera una joven en la Situación 1” debería estar ubicada inmediatamente después de la Situación 1 y no de la Situación 2, ya que puede llevar a confusión, como a algunos de ellos les pasó al leerla.	Los docentes señalan que el tiempo es adecuado, e incluso una de las asistentes cree que es excesivo. Sin embargo, se consensua que una de las clases puede ser para activación de conocimientos y la segunda para abordar las situaciones planteadas.	En general, los asistentes consideran que la actividad no tiene sesgos ni elementos discriminatorios. Sin embargo, en cuanto a la pregunta de qué pasaría si en la Situación 1 en vez de que un joven pidiera permiso, fuera una joven, ellos piensan que es una pregunta que se da para confusiones. Es decir, los alumnos pueden creer que las mujeres argumentan de forma distinta a los hombres, y eso puede despertar suspicacias en los alumnos. Si bien finalmente se entiende el sentido, insisten en que el planteamiento no es el más adecuado.	Los profesores señalan que esta actividad es factible de ser aplicada si se toman en consideración las sugerencias realizadas.
	Segunda Actividad	Al igual que en la actividad anterior, para los docentes los conceptos son rigurosos y	Los docentes también consideran que la actividad está acorde al Objetivo de Aprendizaje. No obstante, consideran que las habilidades señaladas son insuficientes para todas aquellas que realmente	Los asistentes consensuan que esta actividad es adecuada para el nivel de desarrollo de los estudiantes,	Este es uno de los puntos más resaltados por los profesores, señalando que la actividad está planteada de forma	Los docentes consideran que el tiempo es muy escaso para la gran cantidad de etapas que tiene esta actividad. Se	Según la opinión de los profesores no existen sesgos ni elementos discriminatorios en la actividad. Pero se insiste en que debería	Para los profesores la actividad es factible de implementar, sin embargo, requieren que

	actualizados en la disciplina.	<p>desarrolla esta actividad. Los asistentes señalan que los alumnos mediante esta actividad también “reflexionan”, “evalúan” y “diferencian”, además de esto se puede agregar la habilidad de “producir”.</p> <p>Los asistentes señalan extrañar en esta actividad la evaluación de Metacognición que aparece en la actividad anterior.</p>	<p>aunque sostienen que es necesario introducirlos a nuevos conocimientos o refrescar algunos olvidados.</p>	<p>poco clara. Señalan que en un principio no se entiende bien cuáles son los pasos del ejercicio, y solo al leer las orientaciones para la implementación encuentran más claridad sobre su realización.</p>	<p>sugiere que se agregue al menos una clase más de 90 minutos más para poder realizar la actividad en profundidad y con un cierre adecuado.</p>	<p>ser reforzado el elemento de respeto por las posiciones de los demás, señalando que lo primero que debe estar en ellos es una actitud tolerante y respetuosa.</p>	<p>haya más claridad en los pasos a seguir, y que se agregue un poco de tiempo, como ya se ha mencionado.</p>
--	--------------------------------	--	--	--	--	--	---

**Tabla 41. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades.  
 Plan Común, Matemática.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad
<b>Matemática – 3° Medio</b>	Primera Actividad	En relación con este criterio, no existen mayores comentarios o cuestionamientos. Los conceptos son adecuados para el uso de los profesores.	Esta actividad es considerada coherente tanto con el objetivo de aprendizaje propuesto como con la Unidad a la que pertenece. No obstante, surgen cuestionamientos entre los docentes en torno a la eficacia de esta, dado que su nivel de dificultad se percibe como muy alto, como se desarrollará más adelante. Por otra parte, la temática es considerada poco significativa para los estudiantes, desde el punto de vista de la casi totalidad de los asistentes. Esta opinión se evidencia con aun mayor énfasis en el caso de los docentes de Liceos Técnico Profesionales. En consecuencia, la mayoría de los profesores señala que, para aplicar esta actividad, debería cambiar la temática y adaptarla a las distintas realidades de los establecimientos educacionales.	De forma unánime los docentes consideran que la actividad es demasiado difícil para los estudiantes, y que una vez más el programa asume que existen conocimientos previos a veces inexistentes, no considerando el nivel de desarrollo real de los jóvenes en Tercero Medio y tampoco la diversidad de niveles en que los estudiantes llegan a Primero Medio.	La secuencia de la actividad es considerada óptima. Sin embargo, se advierte que previo al inicio de la actividad es necesario repasar materia anterior, tal como ya ha sido señalado. Asimismo, se considera que la actividad es clara en su planteamiento.	Los docentes consultados consideran que el tiempo es demasiado breve para la realización de la actividad, considerando la dificultad que esta implica, y dadas las horas previas de repaso que tendrían que utilizar. No se pronuncian en concreto respecto de la cantidad de horas necesarias, pero sí se señala que al menos debiera ser el doble.	Los profesores no consideran que haya temáticas que puedan ser discriminatorias o que hieran susceptibilidades derivadas de esta actividad. Como se mencionó anteriormente, la mayor dificultad en cuanto a la implementación de esta actividad pasa por lo difícil que es la actividad misma

	Segunda Actividad	Tal como se mencionó respecto de la primera actividad, en torno a esta los docentes tampoco dan cuenta de problemas con el lenguaje o con los conceptos asociados.	Los docentes en general señalan que la temática de esta actividad es mucho más significativa para los estudiantes, y también más contextualizada con la realidad chilena. Consideran que es pertinente que se entienda por qué el aumento de un grado en la escala sísmica significa un temblor significativamente mayor.	Consideran en general que esta actividad está mucho más “aterizada” que la actividad anterior, en cuanto al nivel de dificultad, además de resultar más significativa. Al igual que en el caso anterior, también señalan que se debe partir por un repaso de los conocimientos necesarios previos.	Se resalta que la secuencia de esta actividad es muy buena en cuanto parte desde lo más simple a lo más complejo, contrastando con lo visto en la actividad anterior. Aun así, se insiste en que debe existir un paso previo que es el de repasar ciertos conocimientos también previos.	Todos los profesores mencionan que el tiempo es muy breve, sobre todo para la actividad colaborativa. De igual manera, todos los profesores señalan que la actividad sería posible de implementar en alrededor del doble del tiempo estimado, tomando en cuenta que es difícil el desarrollo de un trabajo autónomo en los jóvenes con los que trabajan. También se advierte que es difícil que se haga una especie de “proyecto” como lo pide esta actividad, considerando un tiempo tan breve.	Los profesores sostienen que la actividad no se considera sesgada hacia algún grupo en particular, y tampoco presenta elementos que puedan discriminar o herir susceptibilidades.	Además de lo que ya se ha señalado, los docentes mencionan que hay mejores posibilidades de implementación de esta actividad en los distintos establecimientos educacionales, que de implementar la actividad anterior. Ello, tanto porque la temática es más significativa para los estudiantes como porque posee un nivel de dificultad un poco menor.
<b>Matemática – 4° Medio</b>	Primera Actividad	Respecto a los conceptos matemáticos, no existen mayores comentarios por parte de los profesores. No obstante, se menciona que existen nuevos conceptos a introducir en este caso, como todos aquellos relacionados con el sistema de pensiones: “tasas”, los distintos tipos de salario, etcétera.	Los docentes señalan que el objetivo de aprendizaje puede ser efectivamente logrado, ya que la temática puede ser interesante para los jóvenes. Además, el hecho que se hable de dinero, que para los jóvenes es algo más tangible, también hace que el objetivo pueda ser logrado. Adicionalmente consideran que el propósito y los indicadores de aprendizaje son	Este punto resulta dividido, aunque la mayoría considera que la actividad tiene una dificultad un poco alta, también existen otros que la consideran adecuada para Cuarto Medio.  Aquellos que consideran que la actividad tiene un nivel muy elevado de dificultad	Los docentes señalan que la secuencia mostrada facilita el aprendizaje y la adquisición de habilidades. Además, en general resulta clara para los docentes, salvo ciertas preguntas puntuales que son señaladas a continuación:  En la pregunta relacionada con las personas que	Algunos consideran que debería ser usado el doble de tiempo o toda la unidad, pero otros consideran que se necesita una hora pedagógica más. No hay un patrón claro que explique esta diferencia de criterios, pero sí se observa una tendencia a que profesores jóvenes consideren necesarias menos horas para la	La temática parece pertinente y no hiere susceptibilidades. Sólo se menciona que se debería hacer alusión por ejemplo a la diferencia que existe entre hombres y mujeres al momento de cotizar, y que los montos de las mujeres al jubilarse son más bajos, por las diferencias de género existentes en la sociedad.	La actividad en general se considera factible de implementar si se incluye una aproximación a los conceptos nuevos que se incorporan, para que los docentes puedan entregárselos a los estudiantes. También se sugiere que, con el fin de potenciar la habilidad investigativa, podría darse espacio para

			coherentes con la actividad, y que también esta responde a algunas de las “preguntas esenciales”. En este sentido la actividad tiene mucha coherencia con lo declarado en la estructura de la Unidad.	recalcan que ellos harían repaso de algunas operaciones matemáticas previamente.	realizan “trabajo pesado” y que deben ahorrar un 2% más, por una parte, no se entiende bien si es un 2% adicional o un 2% de lo cotizado. Además, es contraintuitivo que alguien que realice un trabajo pesado tenga que cotizar más. Los docentes señalan que esta sería una pregunta difícil para explicarles a los estudiantes, por lo que se sugiere que se modifique o se elimine.	implementación de las actividades.		que los jóvenes exploren qué significan estos conceptos, aunque eso tomaría más tiempo.
	Segunda Actividad	Al igual que en la actividad anterior, los conceptos matemáticos son bien considerados, sin embargo, los profesores destacan la importancia de aclarar los otros conceptos que se integran, sugiriendo lo mismo que para la actividad anterior, pero considerando que la necesidad de tener un glosario o algo similar sería aún mayor en este caso.	La actividad parece coherente con el objetivo de aprendizaje y también con las habilidades que se quieren crear. Además, un docente señala que este tipo de actividad fomenta el pensamiento interdisciplinario, y hace que los jóvenes discutan, lo que es esencial para el aprendizaje.	Si bien en un principio los docentes consideran que la actividad es un poco compleja para los estudiantes, luego consensuan que no tiene un nivel de dificultad demasiado alto.  En cuanto a la temática, los profesores señalan que parece significativa para los estudiantes de Cuarto Medio, sin	Es consensuado que la Actividad de Refuerzo debe ir antes que la primera actividad, ya que se introducen conceptos necesarios para realizar esta última.	La mayoría de los profesores considera que la actividad se podría realizar en el doble del tiempo estipulado.	Se señala que no existe un sesgo ni se presentan elementos discriminatorios. No obstante, algunos docentes señalan que los números (cantidades de dinero) podrían reducirse para no herir susceptibilidades de alumnos más vulnerables.	Se señala que la actividad es factible de implementar, pero si se hace una introducción conceptual previa.

				embargo, cambiarían el crédito hipotecario por realidades más cercanas a ellos, tales como tarjetas de crédito o Crédito Estudiantil. También se sugiere como tema que hoy en día los estudiantes pueden interesarse por monedas extranjeras.				
--	--	--	--	---	--	--	--	--



**Tabla 42. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades.  
 Plan Diferenciado, Límites y Derivadas.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
Matemática – Límites y Derivadas	Primera Actividad	Los docentes consideran que la actividad es rigurosa conceptualmente, aunque se considera que es complejo introducir los conceptos de “derivada” y “límites” en sus alumnos, sin antes realizar una actividad concreta, como se menciona más adelante.	Los participantes consideran que la temática es significativa para aquellos alumnos que efectivamente quieran seguir carreras relacionadas con la Ingeniería u otras afines. Sin embargo, en este punto recalcan que en la práctica las elecciones que realizan los alumnos en muchas ocasiones no son por un criterio de interés, sino que por amistades. Otros comentan que obligatoriamente tienen que hacer Matemáticas Diferencial, por lo que no existe un interés particular de los estudiantes.	Este criterio resulta crítico para la mayoría de los docentes. En primera instancia, señalan que es necesario que esta actividad sea impartida en cuarto medio, ya que en la actualidad hay ciertos conocimientos que se imparten en cuarto medio y que deberían bajar a tercer medio, ya que son conocimientos que se deben tener previo a tratar este programa de Límites y Derivadas.	Los asistentes consideran que la actividad resulta clara en su explicación. Solo se menciona que en la actividad individual aparece una ecuación de grado 4 y el gráfico pareciera ser de una ecuación de grado 3. Luego se dan cuenta que esto sucede porque el gráfico está muy ajustado. Se pide revisión de eso.	Los docentes señalan que el tiempo estimado es muy escaso tomando en consideración las horas que actualmente tienen (tres horas semanales). Se plantea de manera general que la actividad individual la realizarían en dos semanas (tomando en cuenta que una de ellas sería para repasar e introducir los conceptos de derivadas y límites), y les tomaría una semana llevar a cabo la actividad colaborativa.	La temática parece pertinente y no hiere susceptibilidades.	Los profesores son enfáticos en mencionar que la actividad es un poco difícil, pero que con las modificaciones señaladas en cuanto a su secuencia y tiempo, podría ser implementada. Además, reclaman entrega de material concreto, que les ayude a mostrar qué significan estos nuevos conceptos.
	Segunda Actividad	Al igual que en la actividad anterior, los docentes sostienen que los conceptos matemáticos están bien empleados, pero insisten en la dificultad de explicar los nuevos conceptos.	Se considera que la actividad es coherente con el OA3, pero se insiste en que falta el desarrollo de la habilidad correspondiente al OAD.	En general, los participantes señalan que el nivel de dificultad de esta actividad es más alto que la anterior. En este sentido es unánime – incluyendo al profesor que había trabajado en colegios Particulares Pagados- la opinión que apunta a una dificultad muy	La actividad parece clara en su planteamiento. Sin embargo, en relación a la secuencia, se repite lo propuesto en la actividad anterior.	Al igual que en la Actividad 1, y de forma aún más marcada, consideran que el tiempo está muy alejado de lo que ellos podrían realizar. No se propone tiempo en específico, ya que se considera que la actividad es tan difícil que es en muchos planos irrealizable. Incluso algunos señalan que	No existe un sesgo ni elementos discriminatorios en la actividad.	Los docentes consideran que esta actividad se ve menos implementable que la anterior. A pesar de eso, insisten en que quizás se podrían acercar a ella sólo de forma más concreta, sobre todo en un inicio.

				elevada para que jóvenes de Cuarto Medio puedan resolver la actividad. Se menciona que es una actividad de dificultad universitaria.		usarían todo el semestre para la actividad (tomando en consideración tres horas semanales). En este sentido manifiestan que “todo es logable”, pero para llegar a tratar esta actividad se requeriría mucho tiempo.		
--	--	--	--	--	--	---	--	--

**Tabla 43. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades.  
 Plan Diferenciado, Probabilidades y Estadística Descriptiva e Inferencial.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
<b>Matemática – Probabilidades y Estadística Descriptiva e Inferencial</b>	Primera Actividad	<p>Los docentes participantes identifican cierta falta de precisión en algunos conceptos, tales como: “tiempo”, indicando que debería cambiarse por “clima”. Junto con ello, advierten de problemas de redacción en algunas actividades e instrucciones.</p>	<p>Los asistentes señalan que la actividad es atractiva para los estudiantes, sin embargo, falta contextualizarla a su realidad particular, es decir, que sea más concreta.</p> <p>Considerando lo anterior, los docentes señalan que incorporarían más recursos significativos para los estudiantes.</p> <p>Las Actividades de Refuerzo y de Desafío fueron bien valoradas, puesto que los docentes en la práctica realizan actividades diferenciadas con sus estudiantes, y por ello les parece útil tener estas sugerencias disponibles.</p>	<p>La mayoría de los docentes considera la actividad de alta dificultad, por lo que plantean que es posible de aplicar para estudiantes de Cuarto Medio, y más específicamente durante el segundo semestre de este nivel. Ello, debido a los contenidos previos que deben manejar. Incluso, algunos docentes señalan que esta actividad corresponde más bien a primer año de universidad.</p>	<p>La actividad es considerada muy compleja por los docentes, quienes señalan que algunas preguntas son confusas tanto para ellos como para sus estudiantes. Por lo anterior, los docentes plantean que se necesita más claridad en la formulación de los problemas y remediar problemáticas de redacción.</p>	<p>Los docentes participantes consideran que la actividad necesita más tiempo de desarrollo: 2 horas para contextualizar más 2 horas de trabajo colaborativo. Algunos de ellos sostienen que incluso son necesarias hasta 6 horas adicionales para la implementación de la actividad.</p>	<p>En la opinión de los docentes la actividad no representa problemas de discriminación y/o sesgo. Sin embargo, algunos advierten que la afirmación respecto a la sobredemanda de vuelos puede ser discriminatoria para estudiantes de sectores de menor nivel socioeconómico, muchos de los cuales tal vez nunca han realizado un viaje en avión. Por lo mismo sugieren cambiarla por un medio de transporte como el bus.</p>	<p>Los profesores señalan que la actividad es factible de realizar en términos de recursos, materiales y condiciones para su implementación. La única dificultad que destacan para implementarla está relacionada con los contenidos previos que deben tener los estudiantes.</p>
	Segunda Actividad	<p>En general, los docentes consideran que la actividad es rigurosa conceptualmente y se encuentra</p>	<p>Las temáticas propuestas en la actividad fueron señaladas como poco significativas para los estudiantes, en opinión de los docentes. Por ello,</p>	<p>Esta actividad fue considerada, de manera unánime, de menor dificultad que la anterior, y por ello, posible de trabajar con estudiantes de los</p>	<p>La secuencia de la actividad les parece adecuada, no obstante, señalan que reducirían la actividad individual y darían más énfasis a la colaborativa.</p>	<p>Los docentes participantes plantean que la actividad contempla muchas subactividades, parte individual: 17 y colaborativa: 20,</p>	<p>Los docentes opinan que la actividad no representa problemas de discriminación y/o sesgo. No obstante, algunos docentes señalan que no podrían trabajar una actividad con la temática</p>	<p>Los docentes sostienen que esta actividad es factible de aplicar en los distintos contextos de los establecimientos</p>

		<p>debidamente actualizada.</p>	<p>sugieren considerar temas más cercanos y contingentes para sus realidades, tales como “las notas”, “ser portador de un virus” como el VIH u otros.</p>	<p>distintos contextos educacionales de donde provienen los docentes.</p>	<p>Respecto de la claridad de la actividad, esta les parece suficientemente clara a los docentes, tanto para sus estudiantes como para ellos.</p>	<p>por lo que no sería posible de realizar en los tiempos sugeridos. Señalan que se requieren al menos 6 horas para implementar toda la actividad.</p>	<p>del VIH, por ejemplo - respondiendo a sus propias propuestas en relación con temáticas contingentes y cercanas a la realidad de los jóvenes, no a lo planteado por el Mineduc- debido por ejemplo al carácter confesional del establecimiento educacional donde algunos se desempeñan.</p>	<p>educacionales a los que ellos pertenecen. No se señalan mayores dificultades en términos de recursos para su implementación.</p>
--	--	---------------------------------	---	---	---	--	---	---

**Tabla 44. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades.  
 Plan Diferenciado, Pensamiento Computacional y Programación.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
<b>Matemática – Pensamiento Computacional y programación</b>	Primera Actividad	Los docentes consultados consideran que los conceptos asociados a la actividad son rigurosos y actualizados	La actividad propuesta les parece coherente con el Objetivo de Aprendizaje y con el Propósito de la Unidad. También se considera que es un ejercicio muy centrado en las habilidades, más que en los contenidos, algo que favorece la adaptación.	En general, los docentes consideran que es una actividad adecuada para los niveles de Tercero y Cuarto Medio. No obstante, existen algunos matices derivados de las distintas procedencias de los profesores. En el caso de establecimientos educacionales más vulnerables, estos prefieren que la actividad se desarrolle en Cuarto Medio, mientras que en el resto de los casos se señala que la actividad puede ser muy básica para este nivel. Sin embargo, en general en opinión de los docentes el nivel de dificultad no es tan alto y no requiere de tantos conocimientos previos.	Para el final de la conversación, la mayoría de los docentes considera que tanto el criterio de Secuencia como el de Claridad están bien abordados en la actividad.	De manera prácticamente unánime los docentes señalan que las horas consideradas para la actividad son adecuadas, pero con la condición de que la actividad individual también sea colaborativa – como ya se especificó.	En relación con este tema, los docentes afirman que la actividad aborda temáticas pertinentes y que sus elementos no hieren susceptibilidades.	La actividad en general se considera factible de implementar y se percibe como flexible para poder adaptarla a distintos contextos o alumnos. Además, se destaca que no son necesarios recursos extras para realizarla, por lo que todos los establecimientos educacionales podrían implementarla.
	Primera Actividad	Los docentes consideran que esta actividad es rigurosa conceptualmente y que posee un lenguaje actualizado dentro de la disciplina.	Al igual que en el caso de la actividad anterior, los docentes consideran que esta actividad está acorde con los Objetivos de Aprendizaje planteados.	La actividad es considerada adecuada para el nivel de desarrollo de los estudiantes, en términos de su temática y de su nivel de dificultad. De igual manera que en el caso anterior, no se necesitan tantos conocimientos	La actividad es considerada clara y bien secuenciada, tanto para la lectura de los profesores como para sus alumnos.	La mayoría de los profesores considera que la actividad individual se puede realizar en los tiempos estipulados, con la condición de no enseñar en ese mismo momento a ocupar el programa Scratch –es decir, que	No existirían sesgos ni elementos discriminatorios en la actividad desde el punto de vista de los docentes.	La actividad es considerada factible de realizar con los estudiantes si se tienen los conocimientos previos de Scratch. Si bien no se detienen mucho en esta temática, sí se menciona que no siempre hay acceso a la

			<p>Además, los docentes señalan que es necesario que se realice una capacitación también para ellos en este programa, ya que no todos lo manejan, sobre todo aquellos que estudiaron hace mucho tiempo y no recuerdan esos contenidos.</p>	<p>matemáticos previos. Sin embargo, los profesores afirman que sí es necesario que los estudiantes sepan Scratch, y por esto, suponen que ya existió una actividad donde se enseñó este software con antelación.</p>		<p>exista un conocimiento previo.</p> <p>En relación a la actividad colaborativa, consideran que el tiempo es muy escaso, por lo que proponen tres horas.</p>	<p>sala de Enlaces en los establecimientos educacionales. Los docentes consideran que la actividad es clara, tanto para sus estudiantes como para ellos. Ellos suponen que si se implementa este programa en un colegio, se tendrán las condiciones necesarias al menos en términos de infraestructura – también la instalación de programas- para que se puedan realizar este tipo de actividades.</p>
--	--	--	--	---	--	---	---

**Tabla 45. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio acerca de la composición de las unidades.  
 Plan Diferenciado, Geometría 3D.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
Matemática – Geometría 3D	Primera Actividad	En general, los docentes consideraron la actividad precisa y rigurosa conceptualmente.	La actividad propuesta, en términos generales, cumpliría con el objetivo de aprendizaje. No obstante, un docente proveniente de un establecimiento particular subvencionado señala que la única subactividad que no se relaciona con el objetivo ni con el propósito es aquella sobre volumen, por lo que sugiere eliminarla, sugerencia que el grupo comparte. También se sugiere dejar esta actividad como desafío. Además, señalan que cambiarían la pregunta del techo de un agua por uno de dos aguas.	Los docentes señalan que esta actividad es posible de trabajar con sus estudiantes, considerando conocimientos previos, ya que son contenidos que vieron en cursos anteriores. Por lo anterior, esta sería una actividad adecuada para el nivel propuesto. Aunque igualmente advierten que los estudiantes no manejan bien programas básicos de Office, como Excel por ejemplo. Antes de realizar esta actividad, tanto los profesores como los estudiantes deberían estar familiarizados con el programa. No obstante, afirman que los estudiantes aprenden rápido a usar programas computacionales. Por ejemplo, GeoGebra, señala un docente, no es difícil de manejar y esta actividad está enfocada además a estudios universitarios, lo que implica que se podría incluso avanzar en trabajar con el programa AutoCAD.	Los docentes eliminarían la actividad sobre “volumen” o la dejarían como una de Desafío. Junto con ello, proponen situar la actividad de refuerzo como actividad inicial, para luego partir con las otras actividades propuestas.	El tiempo estimado para implementar la actividad les parece muy poco a los docentes. Consideran también necesario contemplar una clase para que los estudiantes se interioricen en el software primero, en el mismo tiempo estimado para la actividad. Existe consenso en la propuesta de extender el tiempo de la actividad a 6 horas. Junto con ello, los docentes señalan que entregarían más horas al trabajo colaborativo que al individual.	Los docentes señalan que la actividad no representa ni contiene elementos de discriminación o de sesgo para grupos o personas.	Este punto es crítico para los profesores provenientes de varios establecimientos educacionales que atienden a estudiantes vulnerables, ya que en general no cuentan con un computador por estudiante. En muchos casos trabajan dos e incluso tres o cuatro estudiantes por computador, lo que complica la ejecución de la actividad propuesta.
	Segunda Actividad	La actividad les parece rigurosa conceptualmente a los docentes. No existen reparos en relación con los conceptos	Los docentes consideran la actividad más fácil que la anterior. Inclusive uno de los docentes afirma que es muy básica y que implicaría un retroceso respecto a la	Los profesores consideran que la actividad es adecuada para los conocimientos y el nivel de desarrollo de los estudiantes con los que trabajan.	Algunos docentes señalan que la actividad 2 debería ir antes de la 1, debido a su grado de dificultad. Además de este	Los profesores consideran que el tiempo estimado para la actividad debe ser modificado, asignando más para el trabajo colaborativo y menos para el individual. Junto	Los docentes señalan que la actividad no representa ni contiene elementos de discriminación o sesgo para	A varios de los docentes no les quedó claro el uso de Applet porque no lo conocían. Sin embargo, otros docentes estaban familiarizados con

			<p>actividad antes revisada.</p> <p>Existe acuerdo en torno a que la actividad responde a los objetivos de aprendizaje planteados.</p>		<p>punto, la secuencia de la actividad misma les parece adecuada. Nuevamente, proponen que la actividad de refuerzo sea de inicio para todos los estudiantes.</p>	<p>con ello, sumarían más horas a la actividad, considerando 6 horas totales y de esa manera poder desarrollar en profundidad la actividad propuesta.</p>	<p>grupos o personas.</p>	<p>este recurso. A su juicio, para que la actividad sea factible de ser implementada, tanto estudiantes como docentes necesitan capacitación previa en el uso de los recursos tecnológicos propuestos.</p>
--	--	--	--	--	---	---	---------------------------	--



**Tabla 46. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio, cerca de la composición del Taller de Orientación, de acuerdo con los Orientadores.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
<b>Orientación – Focus Orientadores</b>	Primera Actividad	Se considera que los conceptos son rigurosos y actualizados a la asignatura de Orientación, según los orientadores.	Los orientadores consideran que en la actividad las preguntas esenciales son coherentes con las Metas de Aprendizaje.  Plantean que la actividad no es muy novedosa para ellos, ya que estos cuestionarios suelen utilizarse en las clases de orientación. Además, algunos orientadores consideran que no es atractivo para los jóvenes escribir tanto, y que tampoco es atractivo el formato del cuestionario, “los estudiantes de hoy son visuales e interactivos”.	Algunos orientadores consideran que la actividad es adecuada para jóvenes de Tercero y Cuarto Medio. Sin embargo, otros orientadores de establecimientos Técnico Profesionales cuentan que este tipo de ejercicio ya lo realizan en Segundo Medio.	La secuencia de la actividad les parece lógica a los orientadores, aunque manifiestan algunas dudas sobre ciertos pasos y ciertas instrucciones.	Los orientadores en general consideran que el tiempo destinado para la actividad es insuficiente al menos para realizar todo el cuestionario. Señalan que podrían realizarlo en una hora pedagógica si se aplicaran solo algunas preguntas, pero para provocar una reflexión o conversación sobre algunos tópicos específicos.	Los orientadores señalan que en general hay respeto por la diversidad y no hay elementos que discriminen. Sin embargo, como ya se señaló, piden que la actividad incluya sugerencias para adaptarlas a distintos contextos.	Según los orientadores la actividad es factible de implementar, incorporando más tiempo para su realización y considerando las sugerencias que se han entregado.
	Segunda Actividad	La actividad es considerada rigurosa conceptualmente y con un lenguaje actualizado dentro de la disciplina. No obstante, existen algunos términos y conceptos que producen algo de ruido en los orientadores: (1) “recursos personales”, a algunos docentes no les gusta este concepto. Plantean además que debería estar definido	La actividad se considera coherente con la Meta de Aprendizaje planteada, a juicio de los orientadores.	A juicio de los asistentes la actividad es adecuada para el nivel de desarrollo de los estudiantes de los cursos de Tercero y Cuarto Medio.	Los orientadores concuerdan en que la actividad es clara y su secuencia es adecuada y lógica.	Los orientadores sostienen que la actividad, tal como está planteada, llevará mucho más tiempo del que se sugiere, y de hecho, señalan que podrían utilizar hasta un semestre. Sin embargo, reconocen que podrían acortarla llevando menos fotos, seleccionando solo algunos ítems o realizándola de forma	Para los orientadores la actividad no contiene elementos que puedan herir susceptibilidades o discriminar. También consideran que el planteamiento de la actividad está libre de sesgos.	Los orientadores señalan que esta actividad es factible de ser implementada en sus distintos establecimientos educacionales, pero solo si se considera cambiar los materiales a utilizar. Señalan que el tener que imprimir fotografías puede ser un obstáculo

	<p>porque no todos saben bien a qué se refiere y menos en el caso de que Orientación sea impartida por profesores; (2) también plantean que debería estar definido cuáles o qué son los “factores protectores y de riesgo”, ya que algunos orientadores señalan que quizás estos no son iguales para los orientadores (o profesores) que para los alumnos (no hay una concepción unívoca de riesgo). Agregan que el módulo requiere de un glosario.</p>				<p>digital con sus celulares para que conlleve menos tiempo, aunque no especifican cuánto.</p>		<p>importante a la implementación.</p>
--	---	--	--	--	--	--	--

**Tabla 47. Resultados de los Encuentros con profesores de 3° y 4° Medio, cerca de la composición del Taller de Orientación, de acuerdo con los Profesores.**

Asignatura	Rigurosidad Conceptual	Eficacia y coherencia	Adecuación al nivel de desarrollo	Secuencia y Claridad	Adecuación al tiempo estimado	Respeto por la diversidad	Factibilidad	
<b>Orientación – Focus Profesores</b>	Primera Actividad	Las docentes consideran que los conceptos son rigurosos y actualizados a Orientación.	Las docentes sostienen que existe una incoherencia entre el propósito de la Unidad, la Meta de Aprendizaje y la Gran Idea. Por una parte, señalan que en el propósito se atañe mayormente a la dimensión individual, sin embargo, todos los demás elementos apuntan a los elementos sociales como son el mundo de los vínculos. En este sentido, plantean que la actividad sí es coherente con la Meta de Aprendizaje, pero no con el Propósito de la Unidad.	Las profesoras consideran que la actividad es adecuada para jóvenes de Tercero y Cuarto Medio. De hecho, como se señaló, algunas de ellas ya realizan actividades similares.	La secuencia de la actividad les parece lógica a las profesoras, así como también consideran que la actividad es clara en sus planteamientos.	Las profesoras en general consideran que el tiempo destinado a la actividad es insuficiente, y que destinarían dos horas pedagógicas. Sin embargo, también consideran problemático “cortar” la actividad para seguir en otra semana, porque los estudiantes se olvidan, y es una temática profunda que necesita tiempo de preparación emocional y de que los alumnos estén tranquilos. En este sentido, lamentan tener solo una hora de Orientación en general, porque es muy poco lo que se puede profundizar tomando en consideración que hay que “normalizar” al curso previo a realizar alguna actividad de este tipo. Señalan que “las actividades de orientación requieren un clima,	La temática parece pertinente y no hiere susceptibilidades, a juicio de las profesoras.	La actividad en general se ve factible de implementar, y ya se realiza de alguna forma en algunos establecimientos educacionales de los que provienen las asistentes. Sin embargo, como ya se mencionó, pueden existir dificultades sobre todo en cuanto al tiempo, por ejemplo, cuando se necesita hacer una “normalización” de 45 alumnos en el caso de colegios vulnerables. No obstante, y como también ya se dijo, la actividad de todas formas es considerada un aporte y es posible de adaptar a cada contexto.

						en 45 minutos no es posible realizarla”.		
	Segunda Actividad	La actividad es considerada rigurosa conceptualmente por las profesoras y con un lenguaje actualizado dentro de la disciplina.	A juicio de las docentes la actividad es acorde a la Meta de Aprendizaje planteada. Sin embargo, realizan una crítica de fondo a esta Meta de Aprendizaje, señalando que es muy complejo que la “perseverancia y el esfuerzo” se alcance en los jóvenes, ya que como generación son mucho más inmediatistas y en algunos ambientes más vulnerados, no se tienen expectativas a muy largo plazo. En este sentido, sugieren que se cambie la redacción de la Meta de Aprendizaje para que esté más adaptada a los tiempos actuales.	La actividad es considerada adecuada para el nivel de desarrollo de los estudiantes de los cursos de Tercero y Cuarto Medio, a juicio de las profesoras asistentes.	Las profesoras creen que la actividad es clara y su secuencia adecuada, aunque como ya se dijo, no están muy de acuerdo en que se pase de una actividad grupal a una individual. No obstante, como ellas separarían esta actividad en dos clases, esto no sería tan problemático.	Las profesoras consensuan que esta actividad no es posible de realizar en el tiempo propuesto, por lo que agregarían al menos una hora pedagógica extra.	En opinión de las docentes la actividad no contiene elementos que puedan herir susceptibilidades o discriminar. También consideran que el planteamiento de la actividad está libre de sesgos de cualquier tipo.	Las profesoras señalan que esta actividad es factible de implementar en sus distintos establecimientos educacionales. No obstante, vuelven a la temática de las metas y expectativas de colegios más vulnerados, que pueden ser negativas o cortoplacistas justamente por el ambiente en el que estos jóvenes han crecido. Más que una crítica a la actividad, esto surge como una fuerte preocupación en cuanto al futuro de los jóvenes.

## 1.4. Elementos incorporados en los Programas de Estudio a partir de los hallazgos de los Testeos de los Programas de Estudio

La realización de este proceso de consulta y validación fue fundamental para recibir una valiosa retroalimentación respecto de la elaboración de los programas. Sobre la base de esta retroalimentación se ajustaron varios aspectos de los programas que, en sus versiones preliminares, parecían no hacer sentido a varios profesores.

En términos generales, por ejemplo, se realizaron adecuaciones a las actividades en función de los comentarios acerca del DUA; se hizo más explícito el uso de TICs y se reforzaron las orientaciones para contextualización.

Además, se hicieron ajustes específicos en cada asignatura, que se detallan a continuación:

ELEMENTOS INCORPORADOS A LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO:	
Opiniones provenientes de los grupos focales	Propuesta de la Unidad de Currículum y Evaluación
<p>En programas de estudio de asignaturas como <b>Lenguaje</b> por ejemplo, los participantes solicitan la incorporación de glosarios de términos que permitan aclarar los conceptos.</p> <p>Respecto de los programas de estudio de la asignatura de Lenguaje, los participantes dan cuenta de la necesidad de incorporar mayor flexibilidad en las orientaciones que se entregan como parte de las actividades, para su implementación.</p>	<p>Se incorporan glosarios de términos a los programas de estudio de asignaturas como las de Lenguaje, tanto para el caso de la formación general como de la formación diferenciada. En el caso de la formación diferenciada en particular, se ordena la secuencia de las actividades y de las instrucciones dentro de cada actividad.</p> <p>Se considera un mayor nivel de flexibilidad en las orientaciones para la implementación de las actividades, en términos de su adecuación y contextualización.</p>
<p>Para el caso de los programas de estudio de las asignaturas de <b>Artes</b>, tanto para la formación general como para la formación diferenciada, los asistentes a los grupos focales manifiestan que falta claridad en las instrucciones y su orden.</p> <p>Respecto del programa de Arquitectura y Diseño en particular, los participantes sostienen que las actividades son</p>	<p>En relación con las instrucciones presentes en las actividades, se reconstruyeron sus secuencias didácticas, mejorando la estructura de estas para su mejor comprensión. A su vez, se aumenta el desafío cognitivo en términos de conocimiento disciplinar en las actividades, lo que permite enriquecerlas.</p> <p>En el caso del Programa de Arquitectura y Diseño, se ajusta y perfecciona su coherencia interna, incorporando más</p>

<p>insuficientes y más orientadas al Diseño que a la Arquitectura. A su vez, se señala que falta profundizar en los conceptos que presentan las actividades.</p>	<p>actividades y conceptos que permitan reforzar la Arquitectura.</p>
<p>En relación con los programas de estudio de <b>Inglés</b>, los profesores participantes dan cuenta de un desbalance en las actividades que se consideran más orientadas al ámbito Humanista Científico (HC) por sobre el Técnico Profesional (TP).</p> <p>En este caso también, los participantes consideran que las actividades son demasiado extensas.</p>	<p>Se incorporaron actividades específicas para los establecimientos educacionales del ámbito TP.</p> <p>Las actividades fueron ajustadas en sus tiempos, de manera de facilitar su implementación en los tiempos definidos.</p>
<p>Respecto de los programas de estudio de la asignatura de <b>Matemática</b>, los participantes consideraron muy alto el nivel de dificultad de las actividades en relación con la edad y el nivel de desarrollo de los estudiantes.</p> <p>Los asistentes a los grupos focales también manifestaron la imposibilidad de implementar el programa con sus actividades en el tiempo disponible.</p>	<p>Dado el nivel de dificultad observado, fueron ajustadas las actividades en términos de las orientaciones al docente en relación con: las habilidades que se deben movilizar, los conceptos clave, la didáctica en general y el dominio de la especialidad.</p> <p>En relación con la escasez de tiempo registrada, se define incorporar orientaciones al docente respecto del uso del tiempo para la implementación de las actividades, lo que implica por ejemplo, la realización de algunos de los ejercicios, no de la totalidad.</p>
<p>En los programas de estudio de las asignaturas de <b>Ciencias</b>, los participantes dan cuenta de deficiencias en la dimensión conceptual y metodológica de las actividades. Señalan también la necesidad de mejorar la presentación de cifras, datos e imágenes asociadas a las actividades.</p> <p>Los docentes asistentes relevan las carencias que ellos mismos poseen en materia de investigación científica y metodología de la investigación, y por lo tanto la dificultad que se desprende de lo anterior para implementar las actividades con este componente y énfasis investigativo.</p>	<p>Se incorporan orientaciones para el docente respecto de sus disciplinas específicas, incluyendo conceptos y conocimientos actualizados y centrados en las habilidades. En la misma línea, se mejoran las preguntas esenciales de los programas.</p> <p>Se ajustaron las cifras y gráficos presentados, se incorporan las referencias, se mejora la nitidez de las imágenes.</p> <p>Se incorpora una cápsula respecto del uso de la investigación en todos los programas de Ciencias, con el propósito de guiar metodológicamente el proceso de investigación científica.</p>

<p>En el caso de los programas de <b>Filosofía</b>, para Tercero Medio, los participantes realizaron observaciones a las actividades de refuerzo y de desafío.</p> <p>Se levanta el requerimiento de incluir autores latinoamericanos y a mujeres para ampliar el enfoque puramente euro centrista.</p>	<p>En el programa de Tercero Medio en particular, se mejoraron las actividades de refuerzo y desafío reformulándolas hacia la profundidad e incorporando una guía didáctica sobre cómo abordar la actividad.</p> <p>Se incorporan trabajos de autores latinoamericanos y de mujeres, particularmente en la asignatura de Filosofía Política.</p>
<p>Respecto de los programas de estudio de las asignaturas de <b>Historia, Geografía y Ciencias Sociales</b>, los docentes participantes manifiestan mejorar el ámbito de los conceptos.</p> <p>De igual manera, los participantes señalan que falta precisión en las instrucciones de las actividades.</p>	<p>Se mejoró la profundidad conceptual mediante la focalización en las habilidades. Se incorporaron más recursos (más referencias, fuentes, links, etc.).</p> <p>Se mejoran las instrucciones de las actividades, haciendo especial mención a las habilidades transversales que tiene la disciplina (habilidades de investigación histórica). En el caso de Geografía, se incorporan más conocimientos conceptuales en las instrucciones.</p>
<p>En relación con los programas de estudio de las asignaturas de <b>Educación Física</b>, los participantes manifestaron la necesidad de contar con un glosario de términos, actividades de inclusión y con más tiempo para su implementación.</p>	<p>Se incorpora un glosario de términos y se incluyen actividades con un enfoque inclusivo.</p> <p>Se mejoran los tiempos para una mejor implementación de las actividades.</p>

## VIII. PLAN DE IMPLEMENTACIÓN NUEVAS BASES CURRICULARES y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE 3° y 4° MEDIO

En esta sección se presenta la estrategia de apoyo a la implementación de las Nuevas Bases Curriculares de 3° y 4° medio, que incide también en la implementación de los Programas de Estudio.<sup>5</sup> Esta estrategia ha sido elaborada mediante el trabajo articulado de diferentes instancias del Mineduc, la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE), la Dirección de Educación General (DEG) y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), las que han contribuido a diseñar una propuesta que facilite el despliegue coordinado y otorgue amplitud y profundidad a las líneas de trabajo y acciones propuestas.

El plan de implementación tiene como foco los establecimientos educacionales del país que imparten educación media, en tanto son el espacio en el cual este nuevo currículum se desplegará e impactará la cultura y las prácticas evaluativas que llevan a cabo docentes, estudiantes y los equipos técnico-pedagógicos. No obstante, la escala de impacto es más amplia, ya que también estarán implicadas todas las instituciones y actores que se articulan en torno a la implementación del Currículum Nacional.

La estrategia de apoyo a la implementación buscará promover una reflexión amplia entre los actores escolares sobre los enfoques y principios de las Bases Curriculares y sus implicancias en el sistema educativo, principalmente al interior de los establecimientos educacionales, que ayude a repensar las prácticas de enseñanzas actuales y a identificar posibles mejoras; fortalecer el alineamiento de las políticas y los sistemas curriculares, y articular acciones específicas para generar las condiciones y competencias necesarias para que todos los actores contribuyan a orientar reflexiones y desarrollar prácticas bajo el marco propuesto.

En consideración a lo planteado, el plan se articula desde la necesidad de promover la instalación de una racionalidad común que permita no solo la aplicación e incorporación del nuevo currículum, sino la comprensión y adhesión a las lógicas que subyacen a su construcción, en tanto resultan necesarias y pertinentes para la implementación y la contextualización de esta nueva reforma curricular para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuyo fin último es el mejoramiento de progresos y logros de aprendizaje de todos los jóvenes que estudian en nuestro país. Por otra parte, también pretende hacerse cargo de resolver tensiones que dificultan la apropiación en el aula de estas políticas de mejora educativa.

---

<sup>5</sup> Este plan se presentó por primera vez en la Fundamentación de las Bases Curriculares para 3° y 4° medio (2019). Se presenta una versión actualizada y que incorpora la implementación de los Programas de Estudio.



## 1. Estimación costos incrementales en horas docentes de implementar las nuevas Bases Curriculares<sup>6</sup>

La presente sección da cuenta del análisis respecto del impacto incremental que tendrá el cambio de currículum en la Enseñanza Media que se inicia el año 2020, en relación con la cantidad de horas docentes necesarias para dictar las asignaturas que se contemplan para 3ro y 4to medio en los establecimientos Humanista científicos (HC) y Técnico profesionales (TP).

La información utilizada para hacer el estudio se obtuvo de las bases disponibles en el Ministerio de Educación (Mineduc) asociadas a los docentes contratados en enseñanza media, a los estudiantes matriculados de 1ro a 4to medio, a las remuneraciones reportadas al Mineduc por los establecimientos educacionales, a los establecimientos consignados con Jornada Escolar Completa entre otras; en su mayoría bases del año 2018 por ser el último disponible a la fecha del análisis.

Como datos relevantes del sistema se llegó a establecer que existen 60.024 docentes con contrato en la enseñanza media, teniéndose un 93,07% de ellos cuya función principal declarada es de docente de aula. También se pudo establecer que el total de horas pedagógicas de enseñanza media son 1.574.286 mensuales, y se tiene que un 13,2% (207.332) de ellas están con clasificación de “Otro” respecto de la disciplina específica que imparten, horas que no fueron consideradas para el análisis de cumplimiento de horas de Formación General o para Plan diferenciado de HC, sino que se utilizaron como factibles de utilizar para cubrir el plan de libre disponibilidad así como el plan diferenciado de TP, donde no se fue a prorratear directamente a una asignatura específica.

Por otra parte, existieron para el año 2018 415.098 alumnos entre 3° y 4° medio, y a su vez un 62,54% de ellos estudió en diferenciación HC y un 37,46% en TP, en alguno de los 2.922 establecimientos para este nivel de enseñanza.

Respecto de los 1.976 establecimientos donde se dicta la modalidad HC en el país, dado que las nuevas bases curriculares cambian en relación al anterior currículum en la obligatoriedad de religión, se produce allí un déficit de esta asignatura, estimado en 10.575 horas semanales a nivel país, si es que todos los cursos de 3ro y 4to medio dictaran las 2 horas semanales, no obstante, se sabe a priori que será mucho menor la necesidad ya que es optativo para los estudiantes.

Por otra parte, en relación con la factibilidad de dictar el plan diferenciado para los colegios con modalidad HC, se tiene que, sin hacer ajustes a las horas docentes por asignatura contratadas actualmente, el 54,7% de los colegios HC puede cumplir con el requisito esperado de brindar a sus alumnos de 3ro y 4to medio la electividad de seis o más asignaturas para elegir tres cada año. Por otra parte, el 88,8% puede ofrecer a sus alumnos desde tres o más asignaturas, siendo un 34,16% de estos quienes pueden ofrecer entre 3 y 5, por lo que el ajuste que deberán hacer se estima será factible dado que existen en muchos establecimientos horas de libre disponibilidad que exceden las horas obligatorias, las que se producen principalmente por horas liberadas de Inglés respecto del anterior currículum y también por lo ya mencionado sobre un 13,2% de horas clasificadas en “Otro” como disciplina, las que podrán orientarse para cumplir esta mayor opción de electividad exigida. De hecho, se obtuvo que a nivel nacional se tiene la posibilidad de otorgar en promedio 15 horas de libre disposición lo que supera las 8 horas exigidas.

---

<sup>6</sup> El informe final de este estudio elaborado por MINEDUC está en preparación y se dará a conocer en las próximas semanas. El objetivo es determinar las necesidades de los establecimientos para poder implementar este plan y estimar los recursos que se necesitarán.

Finalmente, en HC se estableció que se presentan 361 establecimientos de los 1.976 que equivalen a un 18%, en los que existe una realidad de horas docentes en que habrá que ocuparse en el rediseño fino de su oferta de horas docentes, ya que no alcanzarían a cubrir el plan de formación diferenciado ofreciendo seis asignaturas ni tampoco las horas de libre disponibilidad que propone el nuevo currículo.

En relación con los establecimientos TP se concluye que dado que las nuevas bases curriculares demandan se dicten para Formación General, las asignaturas de Filosofía y Ciencias, las que no eran parte del programa anterior, es allí donde se produce una necesidad de readecuar la oferta de horas docentes, teniéndose a nivel país que se calcula una necesidad de contratar 994 docentes en distintas cantidades de horas semanales dependiendo del establecimiento. A continuación, se muestra cuadro resumen:

Disciplina o Subsector de aprendizaje	% del total (575 estab.)	Docentes	Horas pedagógicas	Horas pedagógicas promedio	Costo Incremental Mensual en M\$ 2019
Filosofía y Psicología	98,10%	572	7.673	13,34	226.702
Ciencias	72,90%	422	5.052	8,79	159.880
<b>Total</b>	-	<b>994</b>	<b>12.725</b>	<b>11,065</b>	<b>386.582</b>

Por otra parte, se observó que es factible para todos los establecimientos cumplir con el plan diferenciado que establece 22 horas semanales, y también que poseen a nivel nacional amplias opciones de realizar cursos en horas de libre disposición, obteniéndose un indicador general de 18 horas semanales, que está muy por sobre las 6 horas que demanda el currículum 2020.

Dado lo anterior, en términos generales tanto para HC como para TP si bien existe un conjunto de establecimientos que deberá apoyarse para lograr cumplir con lo establecido en el nuevo currículum, la gran mayoría sí posee los recursos docentes para lograrlo, sobre todo dado que existen horas que en muchos casos están tipificadas de “Otro” en su asignatura y podrían adecuarse para este fin.

El objetivo de este estudio es contar con un insumo que permita determinar las necesidades de los establecimientos en cuanto a la disponibilidad de docentes y, de ese modo, focalizar la ayuda en aquellos con mayores dificultades.

## 2. Enfoque de redes

El diseño de la estrategia considera un enfoque de redes, el cual sostiene que la ejecución no es sólo una materia que se le asigna a una organización pública, sino que hay un complejo entramado de actores alrededor de la política pública, que influyen sobre ella, a los que hay que poner atención (Olavarría, 2007). El enfoque propone dos dimensiones en las que se debe desplegar la implementación: una dimensión vertical, que es aquella parte de la red compuesta por “los lazos administrativos, reglamentarios y financieros”, es decir, las relaciones institucionales formales; y una dimensión horizontal constituida “por el conjunto de actores con intereses sobre la política” (ibíd.). De esta manera, se enfatiza la necesidad de articular y movilizar la primera dimensión de la red, que sería aquella más ligada a la institucionalidad ministerial en sus niveles nacional, regional y local, así como de desarrollar acciones en la segunda dimensión, en la que participan actores que se relacionan y operan en un plano más extenso y que actúan como agentes de interés, es decir, sujetos e instituciones que colaboran para que la política se legitime y se incorpore en las prácticas y

sentidos comunes de comunidades más amplias, generando distintos soportes para su funcionamiento.

**Figura 20. Dimensión Vertical de la red.**



**Figura 21. Dimensión Horizontal de la red.**



Esta red en sus dos dimensiones será articulada desde el Mineduc, a través de su Unidad de Currículum y Evaluación.

### 3. Etapas de la implementación: Iniciación, instalación e institucionalización

Paralelo a este enfoque, y las dimensiones de despliegue antes descritas, se establecen etapas de desarrollo de la implementación. En este modelo, las tres etapas (iniciación, instalación e institucionalización) se consideran superpuestas, ya que quienes conducen el cambio, “comienzan trabajando hacia atrás, con el propósito en mente” (Fullan, 2007), esto implica tener claridad de los resultados que se esperan a partir de los cambios propuestos y dirigir, adecuar e ir ajustando cada una de las etapas en esa dirección, durante todo el proceso de implementación, en función de dichos resultados.

**La etapa de iniciación** se concibe como aquella en que se da inicio al proceso de transformación. En esta fase es muy importante involucrar a todos los actores, tanto a aquellos encargados de implementar el cambio, como a quienes se verán afectados en alguna medida por esta innovación. Considera la comunicación del cambio propuesto de forma clara y consistente y estrategias de monitoreo, retroalimentación y apoyo a quienes implementarán la innovación, estableciendo de la forma más clara y consistente las expectativas acerca de las prácticas y los resultados que se quieren lograr. **La etapa de instalación** es la segunda fase e implica el desarrollo de sistemas de retroalimentación sobre prácticas de implementación del plan de estudio y del nuevo currículum. La última fase, **la etapa de institucionalización**, es aquella en que el cambio se traduce en prácticas que se encuentran incorporadas en el funcionamiento cotidiano y se pueden asociar a resultados. En este momento es posible dimensionar el impacto y levantar información consistente sobre su funcionamiento y las transformaciones efectivas que esta provocó (Fullan, 2007).

Figura 22. Etapas de instalación.



Fuente: Miles et al., 1987 (traducción libre)

## Consideraciones para el diseño de la implementación

Respecto de la estrategia de apoyo a la implementación de las Bases Curriculares de 3° y 4° medio, se ha establecido una serie de consideraciones en base a los criterios que sostienen el proceso de elaboración de las Bases y a teorías o modelos sobre procesos de cambio educativo desarrolladas por diversos autores (Short y Greer, 1997; Deal y Peterson, 2009; Fullan, 2007). Estas consideraciones en el contexto de la implementación de las Nuevas Bases Curriculares de 3° y 4° medio son las siguientes:

- 1) *Conocimiento y consideración de la cultura escolar.* Tanto las Bases Curriculares como la estrategia de apoyo a la implementación han sido diseñadas considerando aspectos de la cultura escolar de nuestro país. De esta manera, las acciones del plan de implementación consideran la suficiente flexibilidad para adaptarse al contexto de cada establecimiento escolar.
- 2) *Responder a las necesidades y motivaciones de los actores del sistema escolar.* Resulta fundamental que la implementación de las Bases se acompañe de un diseño de difusión y comunicación que releve los enfoques y principios que responda a las necesidades manifestadas por los actores del sistema escolar. Paralelo a ello, se establecen acciones específicas que permiten sostener seguimientos y establecer diálogos con docentes y equipos directivos para atender a sus necesidades respecto de la apropiación de las Bases Curriculares.
- 3) *Foco en el desarrollo de capacidades.* El foco en el desarrollo de capacidades es medular para cualquier proceso que pretenda generar cambios profundos. Para ello, la estrategia de

apoyo a la implementación incorpora una línea de trabajo de formación que aborda la instalación de capacidades a todos los niveles verticales como horizontales, , tanto para el desarrollo y fortalecimiento profesional en servicio, como para formación inicial docente.

- 4) *Adaptabilidad y contextualización de las acciones.* Para el éxito de la implementación resulta fundamental proponer acciones que tengan la flexibilidad suficiente para adaptarse y responder con pertinencia a cada realidad. En consecuencia, para la implementación se han considerado apoyos y recursos diversificados y se contemplan modelos y ejemplos para contextos diferentes, que permitan facilitar, sin rigidizar, la apropiación del plan de estudio y de la Base Curricular y apoyar a cada cada comunidad en la toma de decisiones respecto de su aplicación.
- 5) *Coordinación y articulación de instituciones y actores relevantes.* El proceso de implementación se sustenta en un enfoque de redes que contempla alineación y trabajo coordinado desde espacios intra-ministeriales (Mineduc), hasta aquellos que involucran instituciones y actores con diversos intereses en el ámbito de la educación (universidades, institutos, fundaciones, expertos en evaluación y otros).
- 6) *Condiciones, herramientas y recursos de apoyo para el cambio.* Se considera imprescindible ofrecer líneas de trabajo, acciones e iniciativas relacionadas con acompañamientos, formación y recursos, que den sustento y apoyen el cambio de creencias y prácticas.

En síntesis, se ha diseñado un proceso de implementación con acompañamiento constante, adecuado y pertinente a la realidad específica de los establecimientos educacionales y que brinde respuestas y apoyos que faciliten el aporte de las Bases Curriculares al desarrollo de procesos pedagógicos de calidad.

## 4. Flexibilidad y gradualidad de Implementación Nuevas Bases Curriculares

Es importante mencionar, para ubicar este proceso en una temporalidad específica, que una vez aprobada la propuesta de Bases Curriculares por parte del Consejo Nacional de Educación, esta se hizo pública como decreto en trámite el día viernes 21 de junio 2019 y entraría en vigencia dejando como opción a los establecimientos la implementación en fases: el año 2020 para 3° medio y 2021 para 4° medio o la implementación completa de 3° y 4° medio para el año 2020.

### Líneas de trabajo

---

En concordancia con los enfoques propuestos, las líneas de trabajo que se han definido se articularán en base al trabajo de redes y tendrán distintos énfasis en cada etapa de la implementación.

#### **a) Difusión de las Bases Curriculares de 3° y 4° medio**

La estrategia de difusión tiene como propósitos comunicar los enfoques y principios del nuevo plan de estudios, del sistema de electividad en HC y de la implementación de las Bases Curriculares de forma clara y eficiente, haciendo énfasis en las nuevas metodologías de planificación y enseñanzas propuestas, la planificación de los planes propios y en los cambios más relevantes respecto las asignaturas anteriores; y asegurar que sea conocida por todos los

actores luego de su aprobación. La difusión debe extenderse en las dos dimensiones de la red, buscando utilizar todas las plataformas disponibles y otras generadas para tal propósito.

La difusión se enmarcará en los principios de equidad, integralidad, electividad, profundización y exploración de las Bases Curriculares, destacando la importancia de formar a los estudiantes de acuerdo a las habilidades del siglo XXI, a la metodología de proyecto y en cada una de las áreas del currículum, atendiendo a sus diferencias, de esta manera los docentes serán capaces de comunicar qué se espera de los estudiantes, qué han logrado y cómo pueden seguir progresando.

El énfasis en esta línea de trabajo debe estar puesto, mayoritariamente, en la etapa de Iniciación y estará a cargo de la UCE.

Se proponen las siguientes acciones e iniciativas:

- Difusión del documento.
- Entrega de documento de Bases Curriculares de 3° y 4° medio y sus Orientaciones (física y digitalmente) a Facultades de Educación, programas de Formación Pedagógica y a actores estratégicos del ámbito de la educación.
- Sesiones con los Gabinetes Regionales del SAC, para generar estrategias de difusión conjuntas.
- Entrega de orientaciones, cartillas, afiches para implementar con gradualidad y flexibilidad plan de estudio, así como comunicar los cambios más relevantes destinados a DEPROV, DAEM/DEM/CORP, otros sostenedores, equipos directivos de los establecimientos educacionales, equipos técnico-pedagógicos, docentes, estudiantes y apoderados.
- Coordinación con la dimensión horizontal de la red para el uso de sus propias plataformas en la difusión de las Nuevas Bases Curriculares.
- Publicación de recursos audiovisuales que enfatizan en los enfoques de la Base, las habilidades del siglo XXI, las metodologías de proyecto, entre otros, a través de distintas plataformas (páginas Mineduc, páginas SAC, páginas de los DEM/DAEM/Corporaciones, páginas de los establecimientos, portal Educar Chile, páginas de Facultades y/o carreras de Pedagogía, otras que aporte la dimensión horizontal de la red).
- Realización de una jornada de reflexión en los establecimientos educacionales con el objetivo de analizar los enfoques de la Base Curricular, y reflexionar sobre cómo llevarlo a la práctica en el propio contexto. También se podrán recoger dudas, opiniones y primeras impresiones en estas instancias (esta acción se articula con la línea de trabajo de Seguimiento de la implementación).
- Reuniones informativas y formativas para supervisores del Mineduc, evaluadores de la Agencia y fiscalizadores de la Superintendencia de Educación.
- Documento sobre cambios relevantes las Bases para orientar procesos de acompañamiento, evaluación y fiscalización de supervisores del Mineduc, evaluadores de la Agencia de Calidad y fiscalizadores de la Superintendencia, respectivamente.
- Realización de conferencias Online con el fin de capacitar en las diferentes temáticas presentes en las Bases Curriculares, profundizando en cada una de las asignaturas presentes. Dirigido principalmente a directivos y docentes de todo Chile, pero abierto a todo público.
- Talleres de verano en convenio con Universidades en actualización curricular dirigido a los docentes de 3° y 4° medio.
- Mailing personalizado a directores y docentes de 3° y 4° medio con información sobre el proceso de implementación y las temáticas presentes en las Bases Curriculares para dar

apoyo a la apropiación curricular. Este medio y la información presente también se utilizará para dar acompañamiento y orientación a los Supervisores del Mineduc, sostenedores, universidades, entre otros con tal de cubrir tanto la red horizontal como la vertical.

#### **b) Acompañamiento a los establecimientos educacionales para la implementación de las Bases Curriculares de 3° y 4° medio.**

El propósito de esta línea de trabajo es proveer a los establecimientos educacionales de guías y apoyos necesarios para la reflexión, comprensión, y apropiación de las Bases Curriculares. En este sentido, cobra relevancia el trabajo en redes, ya que, si bien la primera llegada a los establecimientos está dada en la dimensión vertical de la red, otras instituciones y actores (considerados en la dimensión horizontal) tienen, muchas veces, una influencia directa y sistemática sobre ellos.

El diseño de esta línea estará a cargo de la UCE y la DEG (en particular, el sistema de supervisión), en coordinación con las instituciones del SAC.

Las acciones e iniciativas que derivan de esta línea son:

- Taller con los supervisores DEPROV y equipos técnicos de los DEM/DAEM/Corporaciones, para orientar el acompañamiento a los equipos directivos y técnico-pedagógicos de los establecimientos educacionales en la reflexión e implementación del nuevo Currículum.
- Sesión con los equipos de la superintendencia y de las secretarías ministeriales para lograr flexibilidad y apoyo a la gestión del cambio.
- Sesiones con los Gabinetes Regionales del SAC, para generar estrategias de acompañamiento conjuntas.
- Coordinación con los fiscalizadores, evaluadores y supervisores SAC para alinear las revisiones o interacciones con el enfoque del documento.
- Entrega de materiales de apoyo (ppt, cápsulas audiovisuales, guías metodológicas, otros), para la reflexión interna en los establecimientos e instituciones ligadas a la educación como para su replica y comunicación.
- Incorporación del canal de Ayuda Mineduc con el propósito de responder dudas y dar apoyo pedagógico a los establecimientos.
- Plataforma de recolección de consultas por medio de página Web [www.curriculumnacional.cl](http://www.curriculumnacional.cl)
- Diseño de estrategia de respuesta a los requerimientos de los establecimientos educacionales relacionados con aplicación de las Bases.
- Elaboración de fondo de asesoría a 600 establecimientos del país por año enfocado en la electividad y la implementación del nuevo plan de estudios.

#### **c) Seguimiento de la implementación**

El propósito principal de esta línea es monitorear la implementación a nivel de los establecimientos educacionales, para hacer ajustes o generar iniciativas a tiempo. En un primer momento de la etapa de Iniciación, se propone dar énfasis a la difusión, por un lado, fomentando una comunicación clara con distintos actores de la red de trabajo tanto vertical como horizontal respecto del documento y las prácticas que se quieren promover, y, por otro, capturando las primeras reacciones (opiniones, dudas, interpretaciones) de los actores más directamente involucrados en la implementación y posibilitando dar respuestas oportunas y esclarecedoras al respecto. En un segundo momento del proceso, ya entrando a la etapa de

Instalación, el seguimiento estará más bien enfocado al levantamiento de necesidades o dificultades que emanen de la puesta en práctica: principalmente derivados de la electividad, la creación de nuevos planes y programas, la necesidad de formación, la aplicación de las nuevas metodologías propuestas, entre otras. En la etapa de Institucionalización, se podrán realizar estudios de impacto para contrastar lo propuesto en las Bases Curriculares con las prácticas que se vayan desarrollando.

Se propone que, durante la implementación, se pueda hacer un seguimiento más cercano a una muestra de regiones o comunas a través de sus Departamentos Provinciales, de manera de contar con más información sobre la forma en que se está comprendiendo e implementando el documento.

Algunas de las acciones e iniciativas que derivan de esta línea son:

2019:

- Monitoreo temprano a la difusión y diseño de un sistema de respuesta a consultas (y su sistematización). Se plantea la habilitación de un *call center* (Ayuda Mineduc) y página de preguntas frecuentes (coordinado con las unidades de Normativa y Ayuda Mineduc); tríptico de respuestas a preguntas frecuentes; apoyo de Supervisores Deprov para comunicación y respuesta de dudas y levantamiento de opiniones sobre las Bases Curriculares.
- Realización de una sistematización y análisis sobre comentarios y opiniones en redes (diarios, portales educativos, redes de docentes, redes sociales u otros), con el propósito de dar respuesta a las principales preocupaciones que emerjan desde el sistema escolar.
- Distribución de materiales y recursos de apoyo a los establecimientos educacionales, principalmente a través de los DEPROV.

2020-2021:

- Seguimiento de consultas en Ayuda Mineduc y vía supervisores y evaluadores, y sistematización de información, con el propósito de entregar información oportuna y definir líneas de apoyo necesarias.
- Estudio sobre los planes y programas de estudios construidos o modificados por los establecimientos educacionales y las razones por las cuales los equipos directivos, técnico-pedagógicos y docentes llegaron a estas decisiones u opciones, con el propósito de monitorear la implementación.

2021 en adelante:

- Estudio de impacto en calificaciones, tasas de repitencia, tasas de retención, SIMCE y PSU.
- Estudio sobre la formación inicial docente y la oferta de desarrollo profesional continuo (en servicio).

#### **d) Procesos de Formación**

Esta línea de trabajo contempla desarrollar procesos de formación en torno a las Nuevas Bases Curriculares, y a las prácticas asociadas a estas (Programas de estudio). Bajo este propósito, se plantea el diseño, coordinación y ejecución de cursos, talleres, programas, jornadas, seminarios



y otras actividades formativas que ayuden a distintos actores del sistema educativo a reflexionar y fortalecer sus capacidades. Estos procesos de formación estarán centrados en los enfoques de las Bases, los principios de la electividad en HC las nuevas habilidades y metodologías planteadas y los principios que la fundamentan, siempre considerando la puesta en práctica de esto.

En este esfuerzo, también cobra importancia estratégica establecer vínculos colaborativos y poder llevar a cabo procesos de revisión y actualización del diseño de los programas de formación pedagógica de las distintas instituciones que imparten carreras de pedagogía. Asimismo, se trabaja conjuntamente con el CPEIP buscando la alineación con los estándares de FID, así como potenciar la formación docente.

Por último, es necesario considerar que esta línea debe asegurar su sostenibilidad en el tiempo, para permitir la actualización y profundización permanente de conocimientos para el continuo desarrollo de capacidades de los profesionales de la educación escolar.

Esta línea de trabajo será implementada, principalmente, por la UCE y el CPEIP.

Dado lo anterior, se proponen las siguientes acciones e iniciativas:

- Diseño e implementación de talleres, cursos y actividades de formación, enfocados a desarrollar herramientas para la apropiación de las Nuevas Bases Curriculares. Destinados a DEPROV, DAEM/DEM/CORP, otros sostenedores, equipos directivos de establecimientos educacionales, equipos técnico-pedagógicos, coordinados por UCE en conjunto con el CPEIP.
- Diseño e implementación de cursos para la profundización de procesos de formación para docentes. A cargo de CPEIP (tanto en sus líneas de postítulos, como en cursos de actualización y fortalecimiento), en coordinación con la UCE.
- Seminarios, coloquios y/o debates regionales con directivos, docentes y estudiantes universitarios de programas de formación pedagógica, en las temáticas presentes en la Nueva Base Curricular.
- Diseño de estrategia de conformación de una red de colaboración con instituciones de educación superior en el ámbito de la formación y desarrollo docente (coordinado por CPEIP).
- Trabajo conjunto en estándares FID considerando el nuevo currículum (coordinado por CPEIP).

#### **e) Articulación de instrumentos curriculares y recursos de apoyo al currículum**

Dada la relevancia de las Bases Curriculares de 3° y 4° medio, así como los procesos de implementación y apropiación de las mismas, se ha generado un proceso de articulación que posibilitará el abordaje de líneas de trabajo de manera conjunta entre los equipos de la UCE (Currículum, Textos, Recursos digitales, Estándares). Esta línea está a cargo de la UCE.

Algunas de las acciones que derivan de esta línea son:

- Elaboración los Programas de Estudio y otros instrumentos curriculares con el fin de la oportuna puesta en marcha del currículum para el año 2020.
- Elaboración de Textos escolares para todas las asignaturas del plan común obligatorio para el año 2020 y progresiva elaboración de textos escolares para todas las asignaturas del plan diferenciado durante el año 2020 y 2021
- Elaboración de libros de lectura sugeridos para el plan de formación general y diferenciado

- Elaboración y distribución de libros para la Biblioteca CRA que apoyarán asignaturas del plan común y electivas entre ellas: Economía y Sociedad, Programación, Inglés, Educación Ciudadana y Ciencias.

#### **f) Articulación con actores e instituciones relevantes**

Esta línea de trabajo supone, en la etapa de Implementación, fortalecer la articulación con la dimensión vertical de la red, con el propósito de resguardar la alineación respecto del enfoque y apoyar el proceso de apropiación; pensar la articulación como una red también implica fortalecer el trabajo conjunto entre esas instituciones para evitar orientaciones disímiles ante la implementación de las Bases. En la dimensión horizontal de la red, la articulación debería asegurar que los recursos que se construyan tengan una mejor y mayor difusión; que se elabore material en conjunto; que se enriquezcan de las orientaciones para cada ámbito específico, entre otras.

Esta línea de trabajo atraviesa la estrategia general de apoyo a la implementación, por lo tanto, está presente en cada una de las demás líneas de trabajo de esta y articulará distintas instituciones y actores según la temática que se aborde y el propósito que se persiga.

Algunas de las acciones que derivan de esta línea son:

- Mesa de implementación interministerial con participantes de la UCE, gabinete ministerial, comunicaciones Mineduc, DEG y CPEIP.
- Mesa de trabajo para la articulación del sistema SAC en relación a la implementación de las Bases Curriculares de 3° y 4° medio y sus implicancias en el sistema.
- Sesiones con los Gabinetes Regionales del SAC, para generar estrategias de difusión y acompañamiento conjuntas.
- Acuerdo de colaboración con instituciones y organismos de la dimensión horizontal de la red para la difusión de la actualización de las Bases Curriculares.
- Establecer articulaciones de trabajo con los directivos de las facultades o departamentos de educación, docentes de las cátedras, para la organización de seminarios, debates y conversatorios que incluyan la participación de estudiantes que estén cursando programas de formación pedagógica.
- Coordinación para el desarrollo profesional docente y la formación inicial docente, entre instituciones de formación pedagógica y CPEIP.
- Coordinación con DEMRE para el alineamiento curricular de pruebas de selección para ingreso a universidad (PSU) para todas las asignaturas.

#### **g) Gestión de recursos de apoyo**

El propósito principal de esta línea es resguardar que los equipos de los establecimientos cuenten con material de apoyo para la apropiación de las Bases Curriculares y fortalecer las prácticas desplegadas en el aula, así como material para generar reflexión, informar y formar en este ámbito a los miembros de su comunidad educativa (docentes, asistentes, estudiantes, apoderados u otros).

Se pondrá especial énfasis en la gestión de recursos para la instalación de la electividad en el sistema, entendiendo que, al ampliar las opciones de los alumnos con el fin de entregar espacios de elección y crecimiento, se requerirá de mayor apoyo los docentes, equipos técnico-

pedagógicos, equipos directivos y sostenedores. Esto incluirá modelar y ejemplificar formas de abordar la electividad; cómo realizar un buen diagnóstico y usar la información que se levanta para tomar decisiones pertinentes y adecuadas a la realidad que se enfrenta cada establecimiento.

Se entregarán herramientas, recursos y materiales tanto de manera directa a las instituciones escolares como a través de un sitio web. Por otra parte, serán de fácil acceso y reproducción, y atenderán a distintos receptores (Directivos, docentes, estudiantes, apoderados, otros).

Los principales recursos de apoyo considerados para apoyar la implementación son:

- Documento de orientaciones para la implementación del sistema de electividad que profundizará en el enfoque y las lógicas detrás de los principios de la Base Curricular, que orientará y ejemplificará maneras de llevarlo a la práctica al interior de los establecimientos educacionales.
- Material de trabajo para jefes o coordinadores técnico-pedagógicos y docentes, para realizar la jornada de reflexión sobre las Bases Curriculares.
- Recursos audiovisuales, afiches, folletos, presentaciones, fichas y otros (presentaciones ppt, ejemplos de proyectos interdisciplinarios y por asignatura, material de apoyo para trabajo con habilidades, etc.) que cumplan propósitos informativos (difusión) y formativos respecto de distintas temáticas sobre las Bases, como ciudadanía, habilidades del siglo XXI, aprendizaje basado en proyecto, entre otros, y su puesta en marcha. Estos recursos estarán enfocados en distintos destinatarios (equipos técnico-pedagógicos, docentes, estudiantes, asistentes de la educación, apoderados, otros).
- Documento informativo para supervisores, evaluadores y fiscalizadores.
- Recursos de apoyo y docentes y estudiantes en página web [www.curriculumnacional.cl](http://www.curriculumnacional.cl)
- Generar asesoría al interior de los establecimientos que permitan de manera eficiente dar opciones para la electividad y generen apoyo.

## 5. Etapas de la Implementación

### I. Etapa de Iniciación (2019)

Líneas de trabajo	Acciones	Responsables
<b>Difusión de las Bases Curriculares de 3° y 4° medio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Difusión del documento.</li> <li>- Entrega de documento de Bases Curriculares de 3° y 4° medio y sus Orientaciones (física y digitalmente) a Facultades de Educación, programas de Formación Pedagógica y a actores estratégicos del ámbito de la educación.</li> <li>- Sesiones con los Gabinetes Regionales del SAC, para generar estrategias de difusión conjuntas.</li> <li>- Entrega de orientaciones, cartillas, afiches para implementar con gradualidad y flexibilidad plan de estudio, así como comunicar los cambios más relevantes destinados a DEPROV, DAEM/DEM/CORP, otros sostenedores, equipos directivos de los establecimientos educacionales, equipos técnico-pedagógicos, docentes, estudiantes y apoderados.</li> <li>- Coordinación con la dimensión horizontal de la red para el uso de sus propias plataformas en la difusión de las Nuevas Bases Curriculares.</li> <li>- Publicación de recursos audiovisuales que enfatizan en los enfoques de la Base, las habilidades del siglo XXI, las metodologías de proyecto, entre otros, a través de distintas plataformas (páginas Mineduc, páginas SAC, páginas de los DEM/DAEM/Corporaciones, páginas de los establecimientos, portal EducarChile, páginas de Facultades y/o carreras de Pedagogía, otras que aporte la dimensión horizontal de la red).</li> <li>- Realización de una jornada de reflexión en los establecimientos educacionales con el objetivo de analizar los enfoques de la Base Curricular, y reflexionar sobre cómo llevarlo a la práctica en el propio contexto. También se podrán recoger dudas, opiniones y primeras impresiones en estas instancias (esta acción se articula con la línea de trabajo de Seguimiento de la implementación).</li> </ul>	UCE

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reuniones informativas y formativas para supervisores del Mineduc, evaluadores de la Agencia y fiscalizadores de la Superintendencia de Educación.</li> <li>- Documento sobre cambios relevantes las Bases para orientar procesos de acompañamiento, evaluación y fiscalización de supervisores del Mineduc, evaluadores de la Agencia de Calidad y fiscalizadores de la Superintendencia, respectivamente.</li> <li>- Realización de conferencias Online con el fin de capacitar en las diferentes temáticas presentes en las Bases Curriculares, profundizando en cada una de las asignaturas presentes. Dirigido principalmente a directivos y docentes de todo Chile, pero abierto a todo público.</li> <li>- Talleres de verano en convenio con Universidades en actualización curricular dirigido a los docentes de 3° y 4° medio.</li> <li>- Mailing personalizado a directores y docentes de 3° y 4° medio con información sobre el proceso de implementación y las temáticas presentes en las Bases Curriculares para dar apoyo a la apropiación curricular. Este medio y la información presente también se utilizará para dar acompañamiento y orientación a los Supervisores del Mineduc, sostenedores, universidades, entre otros con tal de cubrir tanto la red horizontal como la vertical.</li> </ul>	
<p><b>Acompañamiento a los establecimientos educacionales para la implementación</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Taller con los supervisores DEPROV y equipos técnicos de los DEM/DAEM/Corporaciones, para orientar el acompañamiento a los equipos directivos y técnico-pedagógicos de los establecimientos educacionales en la reflexión e implementación del nuevo Currículum.</li> <li>- Sesiones con los Gabinetes Regionales del SAC, para generar estrategias de acompañamiento conjuntas.</li> <li>- Coordinación con los fiscalizadores, evaluadores y supervisores SAC para alinear las revisiones o interacciones con el enfoque del documento.</li> <li>- Entrega de materiales de apoyo (ppt, cápsulas audiovisuales, guías metodológicas, otros), para la reflexión interna en los establecimientos e instituciones ligadas a la educación como para su replica y comunicación.</li> </ul>	<p>UCE en coordinación con DEG</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incorporación del canal de Ayuda Mineduc con el propósito de responder dudas y dar apoyo pedagógico a los establecimientos.</li> <li>- Plataforma de recolección de consultas por medio de página Web <a href="http://www.curriculumnacional.cl">www.curriculumnacional.cl</a></li> <li>- Diseño de estrategia de respuesta a los requerimientos de los establecimientos educacionales relacionados con aplicación de las Bases.</li> <li>- Elaboración de fondo de asesoría a 600 establecimientos del país por año enfocado en la electividad y la implementación del nuevo plan de estudios.</li> </ul>	
<p><b>Seguimiento de la implementación</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Monitoreo temprano a la difusión y diseño de un sistema de respuesta a consultas (y su sistematización). Se plantea la habilitación de un call center (Ayuda Mineduc) y página de preguntas frecuentes (coordinado con las unidades de Normativa y Ayuda Mineduc); tríptico de respuestas a preguntas frecuentes; apoyo de Supervisores Deprov para comunicación y respuesta de dudas y levantamiento de opiniones sobre las Bases Curriculares.</li> <li>- Realización de una sistematización y análisis sobre comentarios y opiniones en redes (diarios, portales educativos, redes de docentes, redes sociales u otros), con el propósito de dar respuesta a las principales preocupaciones que emerjan desde el sistema escolar.</li> <li>- Distribución de materiales y recursos de apoyo a los establecimientos educacionales, principalmente a través de los DEPROV.</li> </ul>	<p>UCE</p>
<p><b>Procesos de formación</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseño e implementación de talleres, cursos y actividades de formación, enfocados a desarrollar herramientas para la apropiación de las Nuevas Bases Curriculares. Destinados a DEPROV, DAEM/DEM/CORP, otros sostenedores, equipos directivos de establecimientos educacionales, equipos técnico-pedagógicos, coordinados por UCE en conjunto con el CPEIP.</li> <li>- Diseño e implementación de cursos para la profundización de procesos de formación para docentes. A cargo de CPEIP (tanto en sus líneas de postítulos, como en cursos de actualización y fortalecimiento), en coordinación con la UCE.</li> </ul>	<p>UCE y CPEIP</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seminarios, coloquios y/o debates regionales con directivos, docentes y estudiantes universitarios de programas de formación pedagógica, en las temáticas presentes en la Nueva Base Curricular.</li> <li>- Diseño de estrategia de conformación de una red de colaboración con instituciones de educación superior en el ámbito de la formación y desarrollo docente (coordinado por CPEIP).</li> <li>- Trabajo conjunto en estándares FID considerando el nuevo currículum (coordinado por CPEIP).</li> </ul>	
<b>Articulación de instrumentos curriculares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración los Programas de Estudio y otros instrumentos curriculares con el fin de la oportuna puesta en marcha del currículum para el año 2020.</li> <li>- Elaboración de Textos escolares para todas las asignaturas del plan común obligatorio para el año 2020 y progresiva elaboración de textos escolares para todas las asignaturas del plan diferenciado durante el año 2020 y 2021</li> <li>- Elaboración de libros de lectura sugeridos para el plan de formación general y diferenciado</li> <li>- Elaboración y distribución de libros para la Biblioteca CRA que apoyarán asignaturas del plan común y electivas entre ellas: Economía y Sociedad, Programación, Inglés, Educación Ciudadana y Ciencias.</li> </ul>	UCE
<b>Articulación con actores e instituciones relevantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mesa de implementación interministerial con participantes de la UCE, gabinete ministerial, comunicaciones Mineduc, DEG y CPEIP.</li> <li>- Mesa de trabajo para la articulación del sistema SAC en relación a la implementación de las Bases Curriculares de 3° y 4° medio y sus implicancias en el sistema.</li> <li>- Sesiones con los Gabinetes Regionales del SAC, para generar estrategias de difusión y acompañamiento conjuntas.</li> <li>- Acuerdo de colaboración con instituciones y organismos de la dimensión horizontal de la red para la difusión de la actualización de las Bases Curriculares.</li> <li>- Establecer articulaciones de trabajo con los directivos de las facultades o departamentos de educación, docentes de las cátedras, para la organización de</li> </ul>	UCE

	<p>seminarios, debates y conversatorios que incluyan la participación de estudiantes que estén cursando programas de formación pedagógica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordinación para el desarrollo profesional docente y la formación inicial docente, entre instituciones de formación pedagógica y CPEIP.</li> <li>- Coordinación con DEMRE para el alineamiento curricular de pruebas de selección para ingreso a universidad (PSU) para todas las asignaturas.</li> </ul>	
<p><b>Gestión de recursos de apoyo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Documento de orientaciones para la implementación del sistema de electividad que profundizará en el enfoque y las lógicas detrás de los principios de la Base Curricular, que orientará y ejemplificará maneras de llevarlo a la práctica al interior de los establecimientos educacionales.</li> <li>- Material de trabajo para jefes o coordinadores técnico-pedagógicos y docentes, para realizar la jornada de reflexión sobre las Bases Curriculares.</li> <li>- Recursos audiovisuales, afiches, folletos, presentaciones, fichas y otros (presentaciones ppt, etc.) que cumplan propósitos informativos (difusión) y formativos respecto de distintas temáticas sobre las Bases, como ciudadanía, habilidades del siglo XXI, aprendizaje basado en proyecto, entre otros, y su puesta en marcha. Estos recursos estarán enfocados en distintos destinatarios (equipos técnico-pedagógicos, docentes, estudiantes, asistentes de la educación, apoderados, otros).</li> <li>- Ejemplos de proyectos interdisciplinarios y por asignatura.</li> <li>- Material de apoyo para trabajo con habilidades.</li> <li>- Documento informativo para supervisores, evaluadores y fiscalizadores.</li> <li>- Recursos de apoyo y docentes y estudiantes en página web <a href="http://www.curriculumnacional.cl">www.curriculumnacional.cl</a></li> <li>- Generar asesoría al interior de los establecimientos que permitan de manera eficiente dar opciones para la electividad y generen apoyo.</li> </ul>	<p>UCE</p>



## II. Etapa de Instalación (aproximadamente 2020-2021)

Líneas de trabajo	Acciones	Responsables
<b>Difusión de las Bases Curriculares de 3° y 4° medio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Difusión del documento.</li> <li>- Ajuste de material de difusión existente y elaboración de nuevo material que aclare posibles dudas o comprensiones erróneas.</li> </ul>	UCE en coordinación con DEG
<b>Acompañamiento a los establecimientos educacionales para la implementación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Taller anual en los establecimientos educacionales para la reflexión interna sobre las Bases Curriculares de 3° y 4° medio</li> <li>- Realización de conferencias Online con el fin de capacitar en las diferentes temáticas presentes en las Bases Curriculares, profundizando en cada una de las asignaturas presentes. Dirigido principalmente a directivos y docentes de todo Chile, pero abierto a todo público.</li> <li>- Talleres de verano en convenio con Universidades en actualización curricular dirigido a los docentes de 3° y 4° medio.</li> <li>- Mailing personalizado a directores y docentes de 3° y 4° medio con información sobre el proceso de implementación y las temáticas presentes en las Bases Curriculares para dar apoyo a la apropiación curricular. Este medio y la información presente también se utilizará para dar acompañamiento y orientación a los Supervisores del Mineduc, sostenedores, universidades, entre otros con tal de cubrir tanto la red horizontal como la vertical.</li> </ul>	UCE en coordinación con DEG
<b>Seguimiento de la implementación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguimiento de consultas en Ayuda Mineduc y vía supervisores y evaluadores, y sistematización de información, con el propósito de entregar información oportuna y definir líneas de apoyo necesarias.</li> <li>- Estudio sobre los planes y programas de estudios construidos o modificados por los establecimientos educacionales y las razones por las cuales los equipos directivos, técnico-pedagógicos y docentes llegaron a estas decisiones u opciones, con el propósito de monitorear la implementación.</li> </ul>	UCE

<b>Procesos de formación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseño e implementación de cursos para la profundización de procesos de formación para docentes. A cargo de CPEIP (tanto en sus líneas de postítulos, como en cursos de actualización y fortalecimiento), en coordinación con la UCE.</li> <li>- Diseño de estrategia de conformación de una red de colaboración con instituciones de educación superior en el ámbito de la formación y desarrollo docente (coordinado por CPEIP).</li> <li>- Seminarios, coloquios y/o debates.</li> </ul>	UCE y CPEIP
<b>Articulación de instrumentos curriculares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de instrumentos curriculares y recursos educativos.</li> <li>- Elaboración de Textos escolares para todas las asignaturas del plan común obligatorio para el año 2020 y progresiva elaboración de textos escolares para todas las asignaturas del plan diferenciado durante el año 2020 y 2021</li> <li>- Elaboración de libros de lectura sugeridos para el plan de formación diferenciado</li> <li>- Elaboración y distribución de libros para la Biblioteca CRA que apoyarán asignaturas del plan de formación diferenciado.</li> </ul>	UCE
<b>Articulación con actores e instituciones relevantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuidad de la coordinación con instituciones SAC en esta materia.</li> <li>- Desarrollo de la red de colaboración con instituciones en el ámbito de la formación y desarrollo docente.</li> <li>- Coordinación con DEMRE para el alineamiento curricular de pruebas de selección para ingreso a universidad (PSU) para todas las asignaturas.</li> </ul>	UCE UCE y CPEIP
<b>Gestión de recursos de apoyo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión de recursos y actualización anual de ellos; desarrollo de recursos nuevos.</li> <li>- Recursos de apoyo y docentes y estudiantes en página web <a href="http://www.curriculumnacional.cl">www.curriculumnacional.cl</a></li> <li>- Generar asesoría al interior de los establecimientos que permitan de manera eficiente dar opciones para la electividad y generen apoyo.</li> </ul>	UCE

### III. Etapa de institucionalización (aproximadamente 2021 en adelante)

Líneas de trabajo	Acciones	Responsables
<b>Difusión de las Bases Curriculares de 3° y 4° medio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajuste de material de difusión existente y elaboración de nuevo material que aclare posibles dudas o comprensiones erróneas.</li> </ul>	UCE en coordinación con DEG
<b>Acompañamiento a los establecimientos educacionales para la implementación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuidad de acciones de apoyo y acompañamiento a través de los DEPROV (aunque posiblemente más esporádicas).</li> </ul>	UCE en coordinación con DEG
<b>Seguimiento de la implementación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudio de impacto en calificaciones, tasas de repitencia, tasas de retención, SIMCE y PSU.</li> <li>- Estudio de impacto sobre la formación inicial docente y la oferta de desarrollo profesional continuo (en servicio) en evaluación.</li> </ul>	UCE
<b>Procesos de formación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuidad y profundización de procesos de formación (postítulos, actualizaciones y fortalecimiento), CPEIP a docentes.</li> <li>- Seminarios, coloquios y/o debates.</li> </ul>	UCE y CPEIP
<b>Articulación de instrumentos curriculares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actualizaciones y ajustes a las orientaciones sobre las nuevas metodologías de proyectos, la aplicación de las habilidades, entre otros.</li> <li>- Mejora continua del alineamiento entre instrumentos curriculares y recursos de apoyo al currículum.</li> </ul>	UCE
<b>Articulación con actores e instituciones relevantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuidad de la coordinación con instituciones SAC en esta materia.</li> <li>- Continuidad de la relación de colaboración con instituciones en el ámbito de la formación y desarrollo docente.</li> <li>- Coordinación con DEMRE para el alineamiento curricular de pruebas de selección para ingreso a universidad (PSU) para todas las asignaturas.</li> </ul>	UCE UCE y CPEIP
<b>Gestión de recursos de apoyo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo y actualización continua de recursos.</li> </ul>	UCE



## 6. Presupuesto e impacto esperado

A continuación, se presentan aquellas iniciativas del plan de implementación que conllevan presupuestación anual y nivel de impacto según línea de trabajo.

Líneas de trabajo	Responsables	Acciones	Impacto Total	Cantidad	Precio	Presupuesto Total
<b>Difusión de las Bases Curriculares de 3° y 4° medio</b>	UCE	Difusión del documento.	1.200 directores y jefes técnicos, y 4.200 docentes.	-	-	Estas jornadas se encuentran presupuestadas en los planes regionales de cada Región.
		Entrega de documento de Bases Curriculares de 3° y 4° medio.	415.098 alumnos, 55.627 docentes y 2.922 establecimientos.	45.000	\$2.500	\$112.500.000
		Publicación de recursos audiovisuales	200.000 personas.	10	\$1.000.000	\$10.000.000
		Realización de conferencias Online con el fin de capacitar en las diferentes temáticas presentes en las Bases Curriculares.	10.000 directivos y docentes de todo Chile.	22	\$500.000	\$11.000.000
		Talleres de verano en convenio con Universidades en actualización curricular dirigido a los docentes de 3° y 4° medio.	3.000 docentes	3.000	\$240.000	\$720.000.000
<b>Acompañamiento a los establecimientos educacionales para la implementación</b>	UCE en coordinación con DEG	Elaboración de fondo de asesoría a 600 establecimientos del país por año enfocado en la electividad y la implementación del nuevo plan de estudios.	600 establecimientos	600	\$3.700.000	\$2.220.000.000

<b>Seguimiento de la implementación</b>		Distribución de materiales y recursos de apoyo a los establecimientos educacionales.	415.098 alumnos, 55.627 docentes y 2.922 establecimientos.	-	-	Formato digital
<b>Procesos de formación</b>	UCE y CPEIP	Diseño e implementación de cursos para la profundización de procesos de formación para docentes. A cargo de CPEIP (tanto en sus líneas de postítulos, como en cursos de actualización y fortalecimiento), en coordinación con la UCE.	2.500 docentes de educación media	2.500	\$240.000	\$600.000.000
<b>Articulación de instrumentos curriculares</b>	UCE	Elaboración los Programas de Estudio y otros instrumentos curriculares con el fin de la oportuna puesta en marcha del currículum para el año 2020.	415.098 alumnos, 55.627 docentes y 2.922 establecimientos.	220.000	\$2.200	\$484.000.000
		Elaboración de Textos escolares para todas las asignaturas del plan común obligatorio para el año 2020 y progresiva elaboración de textos escolares para todas las asignaturas del plan diferenciado durante el año 2020 y 2021	415.098 alumnos, 55.627 docentes y 2.922 establecimientos.	-	-	Licitación
		Elaboración de libros de lectura sugeridos para plan de formación general	415.098 alumnos, 55.627 docentes y 2.922 establecimientos.	80.000	\$7.260	\$580.800.000
		Elaboración y distribución de libros para la Biblioteca CRA que apoyarán asignaturas del plan común y electivas entre ellas: Economía y Sociedad, Programación, Inglés, Educación Ciudadana y Ciencias.	415.098 alumnos, 55.627 docentes y 2.922 establecimientos.	135.000	\$7.260	\$980.100.000
<b>Articulación con actores e instituciones relevantes</b>	UCE	Coordinación para el alineamiento curricular de la PSU para todas las asignaturas.	415.098 alumnos, 55.627 docentes y 2.922 establecimientos.	5	\$3.000.000	\$15.000.000

<b>Gestión de recursos de apoyo</b>	UCE	Recursos de apoyo y docentes y estudiantes en página web <a href="http://www.curriculumnacional.cl">www.curriculumnacional.cl</a>	415.098 alumnos, 55.627 docentes y 2.922 establecimientos.	2.150.000	\$2.100	\$4.515.000.000
-------------------------------------	-----	---	--	-----------	---------	-----------------

## BIBLIOGRAFÍA

Araya, R., Bahamondes, M., Contador, G., Dartnell, P., Aylwin, M. (2013). “Enseñanza de la Selección Natural con Juego Masivo por Internet, en *Congreso de Pedagogía 2013*, La Habana, Cuba.

Araya, R. (2015). Clase pública STEM Incendios Forestales. Conectando STEM Vol. 1. *Proyecto Fondef CIAE*. Recuperado de: <http://www.conectastem.cl/conecta/Libro/samples/Libros/>

\_\_\_\_\_. *Comic Coopera*, Conecta Stem. CIAE, Universidad de Chile. Recuperado de <http://www.conectastem.cl/conecta/Comics/coopera/>

\_\_\_\_\_. *Comic Selección Natural*, Conecta Stem. CIAE, Universidad de Chile. Recuperado de <http://www.conectastem.cl/conecta/Comics/seleccion-natural/>

Ausubel, D.P. (1973). *La educación y la estructura del conocimiento*. El Ateneo. Buenos Aires.

Aziz, C. y Petrovich, F. (2016). *Red Lab-Sur: Innovaciones educativas que conectan*. Santiago: Fundación Chile.

Bada, S. (2015). Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning. *Journal of Research & Method in Education* 5 (6), 66-70.

Bennett, R. (2011). Formative Assessment: A Critical Review. *Assessment in Educational Principles, Policy & Practice*, 18 (1), 5-25.

Black, P. & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21 (1), 5-31.

Blythe, T. (1998). *La Enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires -Barcelona – México: Paidós.

Bogan, B. King-Mckenzie, E. & Bantwini, B. (2012). Integrating Reading, Science, and Social Studies: Using the Bogan Differentiated Instruction Model. *US-China Education Review A* (12), 1053-1060.

British Columbia (2016a). *Starting Points in Planning from a BC teacher’s perspective*. Recuperado de [https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/starting\\_points.pdf](https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/starting_points.pdf)

\_\_\_\_\_. (2016b). *Big Ideas*. Recurso audiovisual. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=tJkR78Gljhl>

Bruner, J. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. UTHEA. México.

Carretero, M. (2005). *Constructivismo y Educación*, México D.F.: Editorial Progreso

Consejo Nacional de Educación (2016). *Acuerdo N°039/2016* Establece los criterios de evaluación conforme los cuales el Consejo Nacional de Educación informará la propuesta de Planes y Programas de Estudio que formule el Ministerio de Educación, así como sus futuros ajustes y modificaciones., Miércoles 1 de junio de 2016. Recuperado de <https://www.cned.cl/resolucion-de-acuerdo/acuerdo-ndeg-0392016>

\_\_\_\_\_. (2019). *Acuerdo N°56/2019* Aprobar la asignatura de la Formación Diferenciada Economía y Sociedad, en razón de lo señalado en el presente Acuerdo., Miércoles 15 de mayo de 2019. Recuperado de [https://www.cned.cl/sites/default/files/acuerdo\\_056\\_2019\\_res\\_158\\_2019\\_asig\\_economia\\_y\\_soci edad.pdf](https://www.cned.cl/sites/default/files/acuerdo_056_2019_res_158_2019_asig_economia_y_soci edad.pdf)



\_\_\_\_\_. (2019). *Acuerdo N°57/2019* Aprobar la propuesta de Plan de Estudio para III y IV medio de las tres diferenciaciones, Miércoles 15 de mayo de 2019. Recuperado de <https://www.cned.cl/resolucion-de-acuerdo/acuerdo-ndeg-0572019>

Coll. C. (2000) *El constructivismo en la práctica*. Editorial Graó. Barcelona

Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Editorial Ariel.

Deal, T., & Peterson, K. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, and Promises*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Díaz Barriga, F. (1997). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

Drake, S. & Read. J. (2004). *Meeting Standards Through Integrated Curriculum*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Drake, S. & Read. J. (2010). INTEGRATED Curriculum. Increasing Relevance While Maintaining Accountability. *What Works? Research into Practice* 28, 1-4

EDECSA Asesorías y Estudios (2018). *Informe final: Exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación de Chile.

Elder, L., Paul, R. (2002). *El arte de formular preguntas esenciales*, Foundation for Critical Thinking, 2002.

Fadel, C., Bialik, M., Trilling, B., (2016). *Educación en cuatro dimensiones. Las competencias que los estudiantes necesitan para su realización*. Traducido por Educar Chile. Recuperado de <https://fch.cl/wp-content/uploads/2017/01/fadel-educacion-en-cuadro-dimensiones.pdf>

Gysling, J. (2017). *La evaluación: ¿dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar?: la formación de profesores en evaluación en Chile*. Tesis doctoral: Universidad de Leiden.

Larmer, J.; Mergendoller, J & Boss, S. (2015). *Setting the Standard for Project Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction*. Alexandria, VA: ASCD.

Ley N°20.370. *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, 12 de septiembre de 2009. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088963>

Ministerio de Educación. (2017). *Evaluación formativa en el aula. Orientaciones para docentes. Integrando el uso pedagógico de la evaluación en el aula*. Santiago de Chile: Unidad de currículum y Evaluación.

\_\_\_\_\_. (2014). *Bases Curriculares 2013. 7° básico a 2° medio*. Santiago de Chile: Autor.

New Zealand (2017). *The New Zealand Curriculum*. Recuperado de <http://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum>

Norman, M. K., Susana, Mayer, R. E., DiPietro, M., Bridges, M. W., & Lovett, M. C. (2013). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass.

OCDE (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos e caces de enseñanza y aprendizaje – Síntesis de los primeros resultados*. Recuperado de <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/43058438.pdf>

- Pansza, M. (2005). Elaboración de programas. *Operatividad de la didáctica*, Vol. 2. México: Gernika.
- Pellegrino, J. & Hilton, M. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington DC: The National Academies Press.
- Perkins, D. (2005a). “La enseñanza para la comprensión: cómo ir de lo salvaje a lo domesticado”, en *Revista Internacional Magisterio, Educación y Pedagogía*, N°14, p. 11-13.
- Perkins, D. (2005b). “¿Qué es la comprensión?”, Martha Stone Wiske (Comp.), *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre investigación y práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Popham, W. J. (2011). *Transformative Assessment in Action. An Inside Look at Applying the Process*. Alexandria, VA: ASCD.
- Robles, J.M. (2011). *Ciudadanía digital. Una introducción a un nuevo concepto de ciudadano*. Barcelona: UOC.
- Taba, H. (1976). *Elaboración del currículum*. Buenos Aires: Troovel Educación.
- Tunstall, P. y Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology. *British Educational Research Journal*, 22, 389–404.
- Uribe, M., Ortiz, I. (2014). Programas de estudio y textos escolares para la enseñanza secundaria en Chile: ¿qué oportunidades de alfabetización científica ofrecen?, en *Enseñanza de las ciencias*, N°32.3, p. 37-52.
- Venville, G. Rennie L. J. & Wallace, J. (2009). Disciplinary versus Integrated Curriculum: The challenge for school science. *The New Critic*. Disponible en: <http://www.ias.uwa.edu.au/new-critic/ten/?a=395947>
- Wiggins, G., McTighe, J. (2005). *Understanding by Design, 2da ed.*, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change (4th ed.)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Miles, M. B., Ekholm, M., & Vanderberghe, R. (1987). *Lasting school improvement: Exploring the process of institutionalization* (ISIP Vol. 5). Leuven, Belgium: Acco.
- Olavarría, M. (2007). “Conceptos Básicos en el Análisis de Políticas Públicas”. *Documentos de trabajo del Departamento de Gobierno y Gestión Pública del Instituto de Asuntos Públicos de la Universidad de Chile*, N° 11. Recuperado de [http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/123548/Conceptos %20Basicos Politicas Publicas.pdf?sequence=1](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/123548/Conceptos_%20Basicos_Politiclas_Publicas.pdf?sequence=1)
- Short, P.M., & Greer, J.T. (1997). *Leadership in empowered schools: Themes from innovative efforts*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Van den Akker, J. (2010). Building Bridges: How research may improve curriculum policies and classroom practices, in Stoney S.M. (Ed.) *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from research and development for education policy in Europe* (CIDREE Yearbook 2010), pp. 175–196. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Swartz, R. y Perkins D. (2016). *Teaching Thinking. Issues and Approaches*. Oxford: Routledge.
- Vygotsky, L (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.



