



# DOCUMENTO TÉCNICO-CURRICULAR

Priorización y Clasificación de Objetivos de Aprendizaje

Unidad de Currículum y Evaluación  
Ministerio de Educación

Septiembre 2023



# 1. PRESENTACIÓN

El presente documento tiene como propósito compartir con las comunidades educativas el proceso técnico curricular llevado a cabo para la Actualización de la Priorización Curricular, y con ello contribuir a la apropiación de los sentidos y alcances del currículum nacional y en particular en el contexto de reactivación educativa.

La actualización de la Priorización Curricular corresponde a un proceso técnico-curricular que prioriza, clasifica y promueve la Integración de los Aprendizajes<sup>1</sup> establecidos en el currículum vigente. **Prioriza**, en tanto organiza, a través de criterios curriculares, aquellos saberes claves de cada una de las asignaturas en consideración a sus ejes y enfoques, resguardando las trayectorias formativas de las y los estudiantes. **Clasifica**, en dos categorías: Aprendizajes Basales y Aprendizajes Complementarios. La primera de ellas contiene los aprendizajes clave para el desarrollo de la asignatura y el nivel respectivo, mientras la segunda corresponde a aprendizajes que, dada sus características, son susceptibles de ser articulados e integrados a los Aprendizajes Basales. Finalmente, promueve la **Integración** de Aprendizajes Basales, Complementarios y Transversales al interior de una asignatura, o entre dos o más asignaturas, de acuerdo con las decisiones pedagógicas de las y los docentes y las comunidades educativas con el propósito de gestionar de forma pertinente la prescripción curricular.

Una Priorización Curricular es una adaptación del currículum que se enmarca en lo que se conoce como currículum de emergencia. Este concepto nace como una respuesta que permite dar continuidad al proceso educativo, generalmente asociado a emergencias o desastres sicionaturales, y tiene como objetivo promover la continuidad educativa y el acceso al aprendizaje, con foco en resguardar el derecho universal de educación de niños, niñas y adolescentes (ECW, Plan Internacional, UNICEF, 2021). El presente documento, presenta el proceso técnico-curricular de priorización y clasificación de los Objetivos de Aprendizaje<sup>2</sup> y Objetivos de Aprendizaje Transversales<sup>3</sup> contenidos en las Bases Curriculares<sup>4</sup>, en el marco de la Actualización de la Priorización Curricular para la Reactivación Integral de Aprendizajes (2023-2025), el cual se realiza en consideración a los criterios de: integración; conocimiento clave; relevancia social; y trayectoria. Estos criterios surgen a partir de: a) los hallazgos de las etapas del Diagnóstico y Recolección de Información sobre la Implementación de la Priorización Curricular, b) el contexto de retorno a la presencialidad, c) los desafíos y brechas de aprendizaje y d) la relevancia de aspectos socioemocionales.

En el caso de los Objetivos Fundamentales Transversales y Objetivos de Aprendizaje Transversal, el proceso de priorización se realiza, tanto considerando estos criterios, como tomando en cuenta las dimensiones de convivencia, bienestar y salud mental, establecidos en la política “Seamos Comunidad”.

- 
- 1 Sean estos provenientes de las Bases Curriculares (OA - OAT); Bases Curriculares TP (OA - OAG) o del Marco Curricular (OF - OFT).
  - 2 Objetivos Fundamentales para el caso de EPJA y Formación Diferenciada Artística.
  - 3 Objetivos Fundamentales Transversales para el caso de EPJA y Formación Diferenciada Artística.
  - 4 Marco Curricular, para el caso de EPJA y Formación Diferenciada Artística.

# 2. PROCESO DE PRIORIZACIÓN Y CLASIFICACIÓN

El ejercicio de Priorización Curricular consistió en la aplicación de criterios curriculares a cada uno de los Objetivos de Aprendizaje de las asignaturas, en el marco de la continuidad y estabilidad de las definiciones curriculares vigentes. Lo anterior implicó una atención especial a los Objetivos de Aprendizaje imprescindibles (Nivel 1) de la Priorización Curricular 2020, asignándoles un valor a priori dado su carácter y uso en el sistema durante el periodo de emergencia.

A continuación, se priorizaron aquellos Objetivos de Aprendizaje que cumplieran con la mayor cantidad de los criterios antes señalados, resguardando a su vez tanto el equilibrio y representatividad entre los ejes y/o líneas formativas, la secuencia de aprendizajes de cada asignatura, la trayectoria formativa entre niveles y ciclos y los enfoques y propósitos de las asignaturas. Para el desarrollo de este proceso, se confeccionaron planillas Excel para cada asignatura del currículum vigente, considerando los criterios de priorización, asignación de puntajes, codificación y ajustes posteriores.

## 2.1. CATEGORÍAS DE CLASIFICACIÓN DE OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

En este apartado se explicitan las categorías de clasificación de la Actualización de la Priorización Curricular. Mientras que en la primera priorización las categorías fueron Imprescindibles (Nivel 1) e Integradores y Significativos (Nivel 2), dejando un conjunto de Objetivos de Aprendizaje sin clasificar, la segunda prioriza y clasifica en dos categorías, que incluyen la totalidad de OAs. De este modo se definen Aprendizajes Basales y Aprendizajes Complementarios. Adicionalmente se integra una categoría especial para los Objetivos de Aprendizaje Transversal (o su equivalente).

- **Aprendizajes Basales:** Considerando que el currículum vigente tiene como misión ofrecer una base cultural común para todo el país a través de Objetivos de Aprendizaje<sup>5</sup>, los Aprendizajes Basales constituyen una categoría de selección, integración y clasificación de OAs, cuyo propósito es definir aquellos de base para el desarrollo de aprendizajes integrales en cada asignatura, nivel y ciclo, mediante los 4 criterios de selección mencionados anteriormente.
- **Aprendizajes Complementarios:** Refiere a todos los aprendizajes que no sean basales. Es importante señalar que este grupo de aprendizajes tiene como propósito complementar a los Aprendizajes Basales, pudiendo ser integrados y/o articulados al interior de las asignaturas y entre ellas para el logro de aprendizajes en cada asignatura y nivel, y con ello garantizar las trayectorias educativas.

- **Aprendizajes Transversales:** Los Aprendizajes Transversales apuntan al desarrollo personal, intelectual, moral y social de las y los estudiantes. En consideración a la relevancia que han tomado los temas socioemocionales y los lineamientos del Plan de Reactivación Educativa (MINEDUC, 2023), se avanzó hacia una selección, integración y clasificación de aprendizajes transversales, ya sean estos OAT, OAG u OFT para cada ciclo, considerando los ámbitos de: convivencia, bienestar, y salud mental.

Con el propósito de visibilizar e integrar su uso en los procesos educativos, los OAT (o sus equivalentes) serán incluidos en todos los documentos de Actualización de la Priorización Curricular por asignatura. Esto permitirá el diseño de experiencias educativas integrales, considerando los Aprendizajes Basales, Complementarios, Transversales, habilidades y actitudes.

# 3. METODOLOGÍA

A continuación, se describe el procedimiento de la Priorización Curricular, el cual se compone de 6 pasos progresivos de análisis técnico-curricular para cada una de las diversas prescripciones curriculares y sus respectivas asignaturas para todos los niveles, modalidades y diferenciaciones.

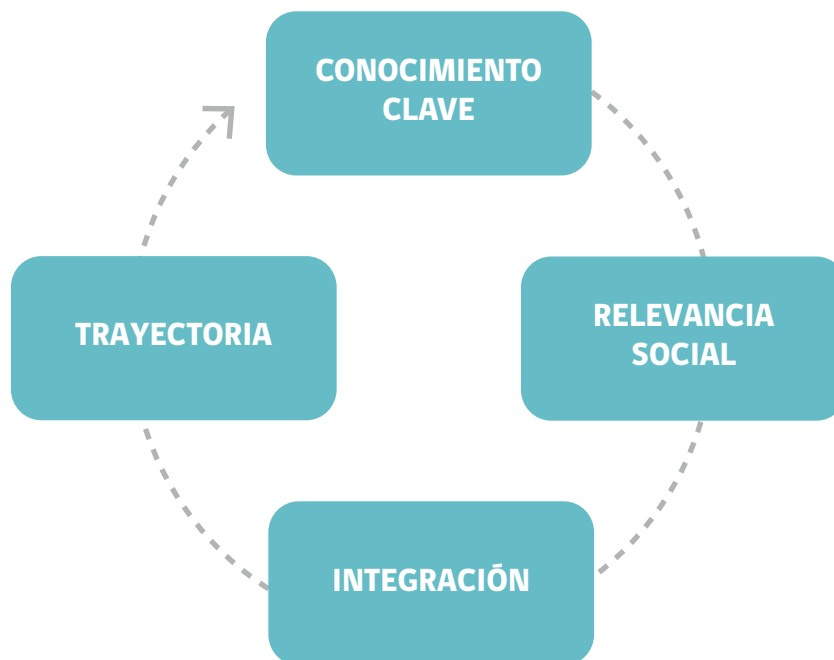
## Paso 1: Definición de criterios de Priorización Curricular

En esta primera etapa se definen los criterios técnico-curriculares para el análisis. Estos criterios surgen a partir de: a) los hallazgos de las etapas del Diagnóstico y Recolección de Información sobre la Implementación de la Priorización Curricular, b) el contexto de retorno a la presencialidad post emergencia socio sanitaria c) los desafíos y brechas de aprendizaje y d) la relevancia de aspectos socioemocionales.

El propósito de estos criterios apunta a definir cuáles son los saberes clave de cada asignatura, la identificación de saberes que son susceptibles de ser abordados mediante temas contingentes de alta relevancia social, el reconocimiento de las posibilidades de integración de OA (es decir aquellos que pueden integrar a otros o ser susceptibles de integración), y finalmente el resguardo de las trayectorias formativas.

4

### CRITERIOS DE PRIORIZACIÓN CURRICULAR



Fuente: Elaboración propia.

## Paso 2: Diseño de tabla de doble entrada, con los OA y Criterios de Clasificación

En este paso, se diseña una tabla de doble entrada que considera la totalidad de OA de cada asignatura en filas, y los criterios de priorización en columnas, como se señala en la siguiente figura:

Asignatura			Criterios de Priorización				
Nivel	N° OA	Objetivo de Aprendizaje	Priorizado Nivel 1	Integración y articulación	Conocimiento clave	Relevancia social	Trayectoria

Fuente: Elaboración propia.

## Paso 3: Asignación de valor a OA Nivel 1: Criterio de Continuidad y Estabilidad de las definiciones curriculares vigentes

Luego de diseñada la tabla anterior, se procede a identificar los OAs considerados de Nivel 1 en la Priorización 2020-2022, es decir imprescindibles, asignándoles un “1” como codificación. Este procedimiento, se configura como un criterio específico que intenta resguardar la “continuidad y estabilidad” de las definiciones curriculares vigentes, es decir, como un reconocimiento al proceso de tres años de planificación de oportunidades de aprendizaje con estos objetivos.

## Paso 4: Análisis Curricular en base a criterios de Clasificación

Este paso considera el análisis técnico-curricular de cada uno de los OA de la asignatura en cuestión. Esto implica un juicio evaluativo por parte de los equipos disciplinares de cada una de las asignaturas en base a los criterios de priorización. Es importante considerar que, si bien el análisis es pormenorizado por cada OA, en algunos casos implica un análisis en relación con otros, como es el caso del criterio de integración.

## Paso 5: Concurrencia de Criterios

Luego del análisis técnico-curricular y la aplicación de los criterios de priorización, se contabilizan los valores asignados. Esto permite hacer una primera aproximación a los OA que se consideran como Aprendizajes Basales, es decir aprendizajes de base para el desarrollo de aprendizajes integrales en cada asignatura, niveles, modalidades y diferenciaciones.

## Paso 6: Equilibrio entre ejes formativos, ajustes de trayectoria y cobertura curricular

Toda vez que se haya realizado el proceso de análisis curricular de priorización a través de criterios, se procede a ajustar la clasificación en consideración a:

- a. **El equilibrio entre ejes formativos:** Es decir el abordaje equitativo de los ejes formativos de cada asignatura, ajustando la clasificación en función de garantizar el abordaje de todos. Esto podría implicar clasificar como Aprendizajes Complementarios a OAs con menor concurrencia de criterios de priorización.
- b. **Ajustes a la trayectoria formativa:** Considera una revisión de los OA considerados como Aprendizajes Basales en consideración a trazar una trayectoria formativa, definida por los propósitos de la asignatura, y en el marco de la Reactivación Educativa. Esto podría implicar situar algunos OA como complementarios o bien de tipo basal, para garantizar la trayectoria en la respectiva asignatura para el desarrollo de los aprendizajes fundamentales del nivel.
- c. **Cobertura Curricular:** Este último ajuste, considera porcentajes de cobertura curricular de las Bases Curriculares o el Marco Curricular (dependiendo de cuál sea la prescripción curricular respectiva) en función de las horas de dedicación del plan de estudios, y la necesidad de disponer de tiempos para la recuperación de las trayectorias (y la reducción de brechas de aprendizajes), y el desarrollo de aprendizajes socioemocionales, aspectos estratégicos para la reactivación.

Cabe señalar que este proceso de priorización, clasificación y ajustes se produjo tanto en el proceso de análisis técnico-curricular, como luego de las observaciones recibidas por el Consejo Nacional de Educación (CNE), a través del ingreso consultivo de la propuesta de Actualización de la Priorización Curricular que la Unidad de Currículum y Evaluación presentó ante este organismo. Este proceso posterior consideró para la toma de decisiones, los criterios de priorización, los fundamentos de las observaciones del CNE y, en casos específicos, la consulta a expertos en las respectivas disciplinas.



# 4. CRITERIOS DE PRIORIZACIÓN CURRICULAR

En la presente sección, se provee una revisión de la literatura de cada uno de los criterios de priorización, considerando referencias clave, debates teóricos y las conceptualizaciones que sostienen los criterios de: conocimiento clave, relevancia social, integración y trayectoria.

## 4.1. CONOCIMIENTO CLAVE

La definición y alcance de este concepto es relevante, toda vez que han existido diversas formas de comprenderlo a lo largo de la historia y sus diversos usos en educación. Atendiendo a su origen etimológico, la palabra conocimiento, se compone del prefijo *con* asociado a *todo, junto, cerca de*, de la raíz del verbo (*g*)*noscere*, y del sufijo *-miento* que indica el instrumento, medio o resultado. En términos epistemológicos, su estudio se enfoca en el conocimiento humano y en cómo las personas actúan de acuerdo con la estructura de pensamiento, lo que amplifica sus campos de atención, debido al interés del ser humano de conocer lo que lo rodea y generar avances tecnológicos, culturales, políticos, sociales, económicos entre otros.

Cabe señalar que no existe acuerdo en lo que realmente sucede cuando se conoce algo, no obstante, parece haber cierto consenso respecto de lo que implica el proceso a través del cual un individuo se hace consciente de su realidad, y que en términos más científicos debe existir una convivencia rigurosa “entre el sujeto que conoce, el objeto de conocimiento, la operación misma de conocer y el resultado obtenido” (Martínez & Ríos, 2002, p. 112).

Se toma distancia de las concepciones sobre el conocimiento entendido como un atributo del individuo, o, en otras palabras, de la información (considerada válida y de calidad) localizada en la mente y memoria de cada sujeto. De esta manera, en una comprensión más dinámica, colectiva, “el conocimiento está incrustado en los sistemas sociales y, de hecho, moldeado por ellos” (Oeberst, et al., 2016, p.106), lo que implica una comprensión del saber individual, pero también social.

El conocimiento, comprendido como el proceso mediante el cual un individuo se hace consciente de su realidad, hace emerger la necesidad de la educación (Biesta & Osberg, 2007), en tanto hace posible que niños, niñas, jóvenes y adultos puedan contar con un tiempo, espacio y sujetos que permitan desarrollar un conjunto de reflexiones, aprendizajes y experiencias que nutran el proceso de ser y estar en el mundo. En este sentido, los planteamientos de John Dewey (1859-1952) señalan que a través de este proceso se produce una pedagogía que está fuertemente enraizada a una idea de conocimiento no estático, que emerge y está ligado a la propia experiencia y su relación con el entorno. En otras palabras, presentarles a las y los estudiantes la vida misma, en lugar de presentarles representaciones ‘muertas y estériles’ de ella.

De acuerdo con César Coll (1990), cuando el o la sujeto que aprende se enfrenta a un nuevo saber, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas. Este conjunto de saberes, se utilizan como instrumentos de lectura e interpretación y pueden incidir en qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipo de relaciones establecerá entre ellas. Por último, es necesario considerar a la escuela como un lugar no solo donde el conocimiento se despliega, sino como un lugar donde este emerge y se produce.

Respecto del uso del concepto de conocimiento como criterio de priorización curricular, este considera el conjunto de saberes, tanto de tipo conceptual, como procedimental y actitudinal, y se distancia de la tradicional noción 'contenidista' arraigada en las creencias y representaciones que lo consideran como "un fin en sí mismo, donde los humanos comenzaron a buscarlo solo cuando casi todas las necesidades de la vida estaban aseguradas" (Celucci, 2015, p. 215), como un acumulado de saberes sedimentados en una concepción del conocimiento. La noción de 'conocimiento clave' que acá se ofrece, como criterio para el proceso técnico-curricular de priorización, se afianza sobre la base de un conjunto de saberes disciplinares que responden a propósitos formativos de cada una de las asignaturas del currículum escolar, y los propósitos generales de la educación para cada nivel, modalidad y diferenciación.

Al poner atención en los conocimientos clave, se garantiza la priorización de los Objetivos de Aprendizaje que permitan atender tanto a los propósitos formativos, ejes curriculares y trayectorias. De esta manera se relevan aquellos saberes disciplinares habilitantes para el desarrollo de otros más complejos, que permiten interpretación de procesos y fenómenos de la realidad y que efectivamente aseguren el desarrollo de aprendizajes profundos.

## 4.2. RELEVANCIA SOCIAL

La relevancia social de las temáticas presentes en el currículum nacional se posiciona en la dimensión ética de la prescripción curricular y sus alcances en términos del rol que le compete a la educación en la construcción de sujetos transformadores de la realidad. Desde el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales se han levantado diversas corrientes e iniciativas en torno a la relevancia social de los temas presentes en el currículum.

Es posible identificar dos grandes corrientes sobre el tratamiento de temas sociales relevantes al interior de las escuelas. Por un lado, una corriente que enfatiza en el campo metodológico de la enseñanza y en cómo se pueden aplicar estrategias 'basadas en problemas'. Por otro lado, existe una corriente que propone establecer los problemas socialmente relevantes como eje estructural del currículum, dándole a este elemento un carácter transversal a las diversas disciplinas. En suma, es posible indicar que el tratamiento de los temas socialmente relevantes se da tanto a nivel didáctico, como a nivel curricular (Santisteban, 2019).

A partir de lo anterior, han surgido diversas nomenclaturas para referirse a los temas socialmente relevantes, variando de acuerdo con la zona geográfica desde donde se elaboran. De este modo, podemos hablar de problemas socialmente relevantes, temas controversiales, problemas socialmente vivos, contenidos emergentes, entre otros.

Algunas características generales de los temas socialmente relevantes en el currículum son: a) abordan problemáticas que son discutidas desde diversos ámbitos, tanto públicos como privados, políticos, sociales, comunicacionales, entre otros; b) responden a temas que no tienen consenso y más bien abren posibilidades de divergencia, evidencian conflictos y asimetrías de poder (Magendzo, 2021; Toledo, Magendzo, Gutiérrez & Iglesias, 2015); c) permiten vincular la escuela con la vida diaria de las y los estudiantes, evitando disociaciones entre conocimiento y experiencia e invitándolos a comprometerse en los asuntos públicos; d) son susceptibles de ser abordados mediante discusiones de clases, trabajos por proyectos, ensayos, debates, entre otros; e) invitan a las y los estudiantes a emitir juicios de valor mediante argumentos sólidos (Santisteban, 2019).

Cabe agregar que los temas de relevancia social interpelan la profesionalidad de las y los docentes, toda vez que se ven inmersos en experiencias pedagógicas que requieren del mayor cuidado y rigurosidad en tanto abordar temas de relevancia social no es adoctrinar, sino más bien problematizar los saberes del currículum mediante ejercicios de reflexión profunda, de participación activa de las y los estudiantes, y de búsqueda de soluciones a dichas problemáticas (Toledo, Magendzo, Gutiérrez & Iglesias, 2015).

Asimismo, las temáticas socialmente relevantes abren espacios para la integración de aprendizajes de forma interdisciplinaria, en tanto suponen revisar la realidad desde diversas perspectivas y marcos de comprensión (Ocampo & Valencia, 2019). De este modo, al ser temáticas contingentes, interpelan la cotidianidad de los estudiantes haciendo de ese conocimiento una herramienta útil para comprender la realidad y, eventualmente, transformarla.

Por lo mismo, se utilizó el concepto de 'relevancia social' como criterio de priorización del currículum, a fin de determinar aquellos Objetivos de Aprendizaje que abordan temas de relevancia social o son susceptibles de ser abordados mediante estos temas. Estos tópicos pueden dar cuenta de situaciones de orden local, de orden nacional y también de orden internacional. De este modo, los temas de relevancia social se sitúan en una posición central en el currículum escolar.

### 4.3. INTEGRACIÓN

En el campo del conocimiento en general, y de la educación en particular, diversas voces dan cuenta de la importancia de los procesos de integración. La integración -de saberes, de disciplinas, pero también del currículum o de aprendizajes- sería una alternativa plausible para comprender y participar de sociedades complejas. Por ejemplo, entendida como una forma de integración de

saberes, la interdisciplinariedad podría responder satisfactoriamente al cambio de paradigma dado por la insuficiencia de la estructuración disciplinaria del conocimiento (Welsh, 2009). Más allá de entender la interdisciplinariedad como una forma de integración, hoy se podría hablar de: a) objetos de estudio, b) teorías y conceptos, c) métodos y d) problemas y soluciones interdisciplinarias (Schmidt, 2008). Ejemplos de las cuatro dimensiones recién nombradas son, respectivamente: a) los objetos nanotecnológicos, b) las teorías de sistemas complejos, de autoorganización, del caos o la geometría fractal, c) la biomímesis y d) la investigación en sustentabilidad (Schmidt, 2008). En este marco, autores como Julie Thompson Klein y Edgar Moran, por nombrar algunos, insisten en la superación de la fragmentación de saberes ante el reconocimiento de la complejidad de la naturaleza, lo humano y la realidad social en general (Lenoir y Hasni, 2016).

El reconocimiento de la complejidad de la realidad y de la insuficiencia de una división excesivamente ortodoxa de los saberes en disciplinas, exigen repensar algunas dimensiones de la organización escolar y el desarrollo de los aprendizajes. Tal como lo señala la UNESCO (2021), la fragmentación de saberes que suponen las fronteras disciplinares -sobre las cuales se tienden a diseñar los currículos- no basta para que las y los estudiantes se enfrenten a los problemas de la vida cotidiana. Por esta razón, algunas reformas educativas han introducido conexiones curriculares que integran conocimientos para atender a la resolución de problemas de la vida real y desarrollar el pensamiento crítico (Lenoir, 2016). En el caso de Chile, se han señalado las dificultades generadas en los aprendizajes a causa de la fragmentación del currículum nacional (Osandón, 2022).

Siguiendo la nomenclatura propuesta por Bernstein (1985), existen dos tipos de currículum: agregado e integrado. En términos generales, y asumiendo la existencia de matices, el currículum agregado corresponde a aquel en el que los contenidos están claramente deslindados y asilados. Por su parte, en el currículum integrado los contenidos están intencionalmente relacionados entre sí. Así, la articulación de objetivos de aprendizaje y asignaturas no sería una tarea de exclusiva responsabilidad de quienes aprenden. Sin intentar una clasificación estricta en esta división, el sistema educativo chileno estaría inclinado hacia un currículum agregado. Si el currículum no está integrado desde su diseño, entonces cabría desplegar prácticas pedagógicas de integración curricular (Pozuelos y García, 2020) o de integración de saberes y de procesos de aprendizaje (Lenoir, 2013).

A partir de la revisión de numerosas investigaciones en la materia, diversos autores afirman que la integración curricular es un enfoque o modelo apropiado para que las y los estudiantes enfrenten la complejidad de la realidad y, a la vez, alcancen los aprendizajes que los currículos proponen (Drake y Reid, 2020; Hubert, 2021; Vars, 2001). La integración curricular potencia los aprendizajes puesto que se vincula con las necesidades e intereses de las y los estudiantes, tiene como foco la reflexión sobre problemas actuales y de la vida real, proporciona significatividad a los conceptos de cada disciplina y provee un núcleo común de aprendizajes esenciales (Vars, 2001). En esa línea, la revisión de literatura de Hubert (2021) sostiene que los efectos del aprendizaje interdisciplinario -propio del enfoque de integración curricular- tiene efectos positivos en el compromiso e interés de las y los estudiantes, las habilidades de resolución de problemas y el logro académico.

Si la integración curricular promete ser un enfoque o modelo pertinente y con efectos auspiciosos en la formación de estudiantes, ¿por qué hablar de “Integración de Aprendizajes”? Para la elaboración de la Actualización de la Priorización Curricular se optó por este último concepto por dos motivos. En primer lugar, la noción de integración de aprendizajes se ajusta mejor a la nomenclatura y la clasificación de objetivos propuestos por la priorización. Así, se invita a los equipos docentes a planificar experiencias de aula en las que un(os) Aprendizaje(s) Basal(es) incorpore(n) o subsuma(n) Aprendizajes Complementarios y/o Transversales. Por tanto, se espera que las y los estudiantes tengan oportunidades de desarrollar Aprendizajes Complementarios y Transversales mediante la integración de estos en actividades dirigidas a la consecución de Aprendizajes Basales. En segundo lugar, tal como se delineó antes en este documento, el concepto de integración curricular está estrechamente vinculado a estrategias interdisciplinarias. No obstante, la Actualización de la Priorización Curricular evita el posible reduccionismo que ello podría implicar. La integración, tal como es entendida aquí, también contempla una modalidad intradisciplinar. En otras palabras, los Aprendizajes Basales también pueden integrar –y desarrollar– Aprendizajes Complementarios de la misma asignatura. La modalidad intradisciplinar de integración de aprendizajes es particularmente importante en el contexto de reactivación de aprendizajes, pues aquella promueve la inclusión de objetivos de años anteriores que los equipos docentes estimen indispensables para asegurar las trayectorias curriculares.

## 4.4. TRAYECTORIA

El concepto trayectoria en educación ha sido utilizado para referirse a distintas temáticas, con distintos alcances. En el sistema educativo chileno la trayectoria escolar se entiende como los años que los y las estudiantes son partícipes de los procesos educativos desde sus inicios a los seis años en la Educación Básica, hasta el fin de la Educación Media (MINEDUC, 2012; 2017; 2019). En cambio, el concepto de trayectoria personal de aprendizaje se refiere al itinerario de un o una estudiante para alcanzar sus propias metas educativas, tanto dentro como fuera del aula (Díaz-Barriga et al., 2020, p.4). Considerando estos planteamientos, a continuación se provee una revisión del concepto que decanta su delimitación como criterio técnico-curricular en el marco de la Actualización de la Priorización Curricular 2023–2025.

El uso del concepto trayectoria es utilizado analíticamente para “entender las actividades de aprendizaje en el tiempo-espacio, así como la conformación de la identidad del aprendiz como una capacidad para interpretar y utilizar los recursos del entorno a través de formas de acción concretas” (Díaz-Barriga et al., 2020). Es decir, es la noción de un recorrido para abordar ciertas necesidades de aprendizaje y formación.

No obstante, las trayectorias no se reconocen como un avance lineal. En esto se diferencia con la conceptualización de progresión de aprendizajes, concepto que hace referencia a un mapa

que posiciona el aprendizaje de una persona en un momento específico, desde una línea que va avanzando gradualmente (Paredes, 2020). Por lo mismo, al hablar de trayectorias se refiere a ir más allá de un camino recto en los procesos de aprendizajes; con foco en un recorrido que se construye constantemente, que supera la lógica de un avance de lo simple a lo complejo, y que plantea metas de lo que se espera lograr en las y los estudiantes (Díaz-Barriga et al., 2020).

Como bien se entiende desde el adjetivo curricular (al referirnos a trayectorias curriculares), el currículum presenta diferentes rutas para ser abordadas para el logro de los aprendizajes, materializadas en un instrumento escrito. En los Marcos o Bases Curriculares estas son presentadas implícitamente a través de Objetivos de Aprendizajes, habilidades, contenidos, actitudes y Objetivos de Aprendizaje Transversal. Las políticas curriculares, en esta línea, se constituyen como un ordenamiento de estos elementos para definir “una trayectoria teórica común para el sistema educativo y, por tanto, para todo el estudiantado” (Castillo y Salgado, 2018, p. 223).

Sin embargo, esta trayectoria teórica, podría generar tensiones al ser trabajado en cada contexto, estableciendo una distancia entre las trayectorias curriculares esperadas y las posibilidades para que estas sean trabajadas en las escuelas. En este sentido, es importante fortalecer el trabajo que se realiza en cada contexto en específico, y así tomar en consideración las restricciones y facilidades que tiene el estudiante para acercarse a esta trayectoria curricular (Díaz-Barriga et al., 2020).

De igual manera, identificar trayectorias en el currículum nacional es clave para comprender focos específicos a ser abordados por los y las docentes. Como ha sido mencionado anteriormente, estos caminos no se proyectan como una secuencia lineal, donde solamente se progresa por niveles educativos; más bien pueden desarrollarse en torno a elementos simultáneos o vistos previamente. En otras palabras, al visualizar las rutas de desarrollo de un aprendizaje en el currículum se potencia la conexión entre diversos elementos, entregando la oportunidad de relacionar lo esperado con otros procesos sincrónicos o de procesos previos.

A partir de lo anterior, se origina el uso de trayectoria como criterio para la priorización curricular. En el proceso técnico-curricular de priorización y clasificación de objetivos, determinar qué aprendizajes son parte esencial de la trayectoria esperada para alcanzar los propósitos formativos provee una conexión coherente entre distintas metas de aprendizaje. Por ende, la Actualización de la Priorización Curricular presenta una gran oportunidad para el reconocimiento de ciertas rutas en la trayectoria escolar, y así fortalecer las necesidades de aprendizaje y contribuir a la reactivación educativa.

Por consiguiente, el uso del concepto trayectoria como criterio de este proceso, se entiende como el reconocimiento de los objetivos de aprendizaje claves para definir una trayectoria en cada una de las asignaturas del currículum escolar, lo que ha permitido establecer aprendizajes basales que en su conjunto conforman una trayectoria. Con esto se busca potenciar las aspiraciones del sistema educativo, en un espacio sociocultural y político determinado (Molina et al, 2013) a través de la distinción de objetivos que se relacionan entre sí para el desarrollo de aprendizajes. En conclusión, este criterio apunta a no interrumpir los caminos delimitados en las Bases Curriculares, a través de un ejercicio técnico-curricular de retomar y garantizar las trayectorias formativas.

# 5. REFERENCIAS

- Arratia, A., & Osandón, L. (2018). Políticas para el desarrollo del currículum: Reflexiones y propuestas. Santiago de Chile: Ministerio de Educación con el apoyo de la Oficina de Santiago de la UNESCO. Disponible: <http://www.omeplatinoamerica.org/wpcontent/uploads/2018/07/ArratiaOsandnPoliticasparaeldesarrollodelcurrículum2018.pdf>
- Biesta, G. & Osberg, D. (2007). Beyond Re/Presentation: a case of updating the epistemology of schooling, *Interchange* 38(1), 15-29.
- Castillo, V., & Salgado, V. (2018). Un desarrollo curricular inclusivo: justicia social y diferencias frente a la idea del mínimo cultural común. Políticas para el Desarrollo del Currículum: Reflexiones y Propuestas. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación y UNESCO.
- Celucci, C. (2015). Rethinking Knowledge. *Metaphilosophy*, 46(2), 213-234. <https://www.jstor.org/stable/26602301>
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar. La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación*, (pp. 435-454). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Díaz-Barriga, F., López-Ramírez, J. L., & López-Banda, E. A. (2020). Trayectorias personales de aprendizaje y currículo flexible: una perspectiva de dos estudiantes universitarios de psicología. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(30), 3-21.
- Drake, S.M. y Reid, J.L. (2020). 21st Century Competencies in Light of the History of Integrated Curriculum. *Frontiers in Education*, 5:122.
- ECW, Plan Internacional y UNICEF. (1 de febrero de 2021). Guía de adaptación del currículum en situaciones de emergencia. Obtenido de <https://inee.org/es/resources/guia-de-adaptacion-del-curriculo-en-situaciones-de-emergencia>
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43.
- García, R. (2006). Epistemología y Teoría del Conocimiento. *Salud Colectiva*, 2, 113-122,
- Hubert, C. (2021). Interdisciplinary Learning and the Effects on Students. Disponible en [https://nwcommons.nwciowa.edu/education\\_masters/284/](https://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters/284/)
- Lenoir, Y., & Hasni, A. (2016) Interdisciplinarity in Primary and Secondary School: Issues and Perspectives. *Creative Education*, 7, 2433-2458.

- Martínez, A. y Ríos, F. (2006). Los conceptos de conocimiento, epistemología y paradigma, como base diferencial en la orientación metodológica del trabajo de grado. *Cinta de Moebio*, 25, 111-121 <http://www.moebio.uchile.cl/25/martinez.html>
- MINEDUC (2012). Bases Curriculares Primero a Sexto básico. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2017). Bases Curriculares Séptimo básico a Segundo medio. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2019). Bases Curriculares Tercero y Cuarto medio. Santiago, Chile: Ministerio de Educación
- MINEDUC (2023). Plan de Reactivación Educativa. Santiago: Ministerio de Educación.
- Molina, A. M. A., Anguiano, S. E. J., Terríquez, S. L., Luna, M. G. R., & Fernández, S. P. M. (2013). Trayectoria curricular. Una institución formadora en Jalisco: visión. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, (68), 6-10.
- Osandón, L. (2022). Los dilemas del contenido de enseñanza en un currículum nacional. En Osandón (ed.) *Claves para el desarrollo del currículo*. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE).
- Paredes, J. O. (2020). Progresión de aprendizajes y tipos de evaluación. *Publicaciones*, 50(4), 87-98.
- Schmidt, J. C. (2008). Towards a philosophy of interdisciplinarity. *Poiesis & Praxis*, 5(1), 53-69.
- Oeberst, A., Kimmerle, J., Cress, U. (2016). What Is Knowledge? Who Creates It? Who Possesses It? The Need for Novel Answers to Old Questions. In: Cress, U., Moskaliuk, J., Jeong, H. (eds) *Mass Collaboration and Education. Computer-Supported Collaborative Learning Series*, vol 16. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-13536-6\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-13536-6_6)
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education. Report from the International Commission on the futures of education*, 2021. Paris: UNESCO.
- Vars, G. F. (2001). Can curriculum integration survive in an era of high-stakes testing? *Middle School Journal*, 33(2), 7-17.
- Welch, I. V. (2009). Interdisciplinarity and the history of Western epistemology. *Issues in Interdisciplinary Studies*, 27, 35-69.







# DOCUMENTO TÉCNICO-CURRICULAR

Priorización y Clasificación de Objetivos de Aprendizaje

Unidad de Currículum y Evaluación  
Ministerio de Educación

Septiembre 2023