



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

**LAS OTRAS ESCUELAS: REVISIÓN
CURRICULAR DE PROPUESTAS EDUCATIVAS
NO CONVENCIONALES, DESDE LINEAMIENTOS
DE LA PEDAGOGÍA BASADA EN
COMPETENCIAS**

Estudiante: María Ignacia Corvalán Villar
Profesor Patrocinante: Dr. Jorge Alarcón Leiva

Trabajo de Graduación para la obtención del Grado
Académico de Magíster en Educación
Basada en Competencias.

TALCA, DICIEMBRE 2020

CONSTANCIA

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



Talca, 2022



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

**LAS OTRAS ESCUELAS: REVISIÓN
CURRICULAR DE PROPUESTAS EDUCATIVAS
NO CONVENCIONALES, DESDE LINEAMIENTOS
DE LA PEDAGOGÍA BASADA EN
COMPETENCIAS**

Estudiante: María Ignacia Corvalán Villar
Profesor Patrocinante: Dr. Jorge Alarcón Leiva

Trabajo de Graduación para la obtención del Grado
Académico de Magíster en Educación
Basada en Competencias.

TALCA, DICIEMBRE 2020

Dedicatoria

A la ternura de Martín, la compañía de Apola, la fidelidad de Láscar y la energía de Leono.

Índice de Contenidos

Dedicatoria	2
Índice de Contenidos	3
Índice de Tablas.....	6
Índice de Ilustraciones	7
Resumen	8
Presentación.....	9
1. Capítulo I: Problematización y Objetivos.....	11
1.1. Exposición general del problema	11
1.2. Contextualización y delimitación del problema	13
1.3. Preguntas investigativas	15
1.4. Supuesto	16
1.5. Objetivos de la Investigación	16
1.6. Coherencia del tema o problema, Objetivo General y Específicos	17
2. Capítulo II: Marco Teórico	18
2.1. Sistema educativo chileno	18
2.1.1. Trayectorias educativas en Chile	18
2.1.2. Modelos educativos no convencionales.	19
2.2. Pedagogía Basada en Competencias	21
2.2.1. Definición de competencias.	21
2.2.2. El currículo por competencias.....	23
2.3. Educación para personas jóvenes y adultos en Chile	26
2.3.1. Contexto.	26
2.3.2. Estructura curricular en la modalidad educativa para jóvenes y adultos.	28
2.4. Pedagogía Waldorf	30
2.4.1. Origen y Principios de la Educación Waldorf.....	30
2.4.2. El currículo en la pedagogía Waldorf.	31
3. Capítulo III: Marco Metodológico.....	35
3.1. Enfoque epistemológico	35
3.2. Diseño de investigación.....	36
3.3. Relación entre el problema, objetivos y la opción metodológica.....	36

3.4.	Operacionalización de las variables	37
3.5.	Marco Contextual del estudio	37
3.6.	Población y Muestra	37
3.7.	Técnicas de recolección de información	39
3.8.	Validez y confiabilidad de la investigación.....	39
3.9.	Análisis de la información.....	41
3.10.	Condiciones éticas del estudio.....	41
4.	Capítulo IV: Análisis y Resultados.....	42
4.1.	Análisis de resultados	42
4.2.	Síntesis de resultados.....	46
4.2.1.	Objetivo Específico N°1: Comparar Plan Curricular de una institución educativa con modalidad para jóvenes y adultos a través de los lineamientos de la educación basada en competencias.....	46
4.2.2.	Objetivo Específico N°2: Comparar Plan Curricular de la Pedagogía Waldorf a través de los lineamientos de la educación basada en competencias.	51
4.2.3.	Objetivo Específico N°3: Sintetizar los principios educativos de Planes Curriculares no convencionales vigentes en Chile: Pedagogía Waldorf y Modalidad educativa para jóvenes y adultos.....	58
5.	Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones	60
	Fuentes Bibliográficas	64
	ANEXOS.....	69
	Anexo N°1: Instrumento para análisis documental- Lista de cotejo	70
	Anexo N°2: Listado de jueces	76
	Anexo N° 3: Instrumento para validación de jueces.....	77
	Anexo N°4: Evaluación juez N°1	81
	Anexo N°5: Evaluación juez N°2	85
	Anexo N°6: Evaluación juez N°3	88
	Anexo N°7: Evaluación juez N°4	91
	Anexo N°8: Evaluación juez N°5	94
	Anexo N°9: Evaluación juez N°6	97
	Anexo N°10: Evaluación juez N°7	100
	Anexo N°11: Instrumento aplicado a Currículo EPJA	103
	Anexo N°12: Instrumento aplicado a Currículo Waldorf.....	110

Anexo N°13: Retest Instrumento aplicado a Currículo EPJA	116
Anexo N°14: Retest Instrumento aplicado a Currículo Waldorf	122

Índice de Tablas

Tabla 1 Población atendida modalidad regular EPJA 2012-2015	28
Tabla 2 Población atendida modalidad flexible EPJA 2012-2015	28
Tabla 3 Escala y puntuación validación de jueces	40
Tabla 4 Matriz de Especificaciones	44
Tabla 5 Síntesis de resultados currículo EPJA	46
Tabla 6 Síntesis de resultados currículo Waldorf	52

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1 Nube de palabras EPJA	59
Ilustración 2 Nube de palabras Waldorf	59

Resumen

El presente estudio de tipo cualitativo se concentrará en el contenido curricular de dos proyectos educativos no convencionales vigentes en Chile, que poseen la cualidad estructural de desarrollarse bajo una visión curricular flexible o semiflexible. Tal diferencia, hace que estas propuestas sean desconocidas como parte del sistema educativo.

Ante ello, y con el fin de develar el contenido curricular de las mismas, es que se intentará dar respuesta al Objetivo General: *Analizar principios didácticos de propuestas curriculares no convencionales vigentes en Chile: Modalidad para jóvenes y adultos y Pedagogía Waldorf, desde los lineamientos de la Educación Basada en Competencias.*

En relación a la metodología del estudio, esta se basa en la recopilación y análisis documental, para esto, se diseñó un instrumento investigativo, teorizado bajo los fundamentos de la Educación Basada en Competencias (EBC).

El análisis de resultados por su parte, se desarrolla a partir de las representaciones discursivas de las muestras, denotando la existencia de bastantes preceptos en común entre los currículos analizados y la EBC, como lo es, por ejemplo: la verificación práctica del aprendizaje, la visión holística del mismo y la alusión al factor contextual.

Presentación

El presente Trabajo de Grado, considerará el currículo educativo como dimensión central en su contenido, puesto que, profundizará en el análisis documental de propuestas educativas a través de tal referente. Para ello, se plantea el siguiente Objetivo General, surgido a raíz del proceso de problematización del Capítulo I: *Analizar principios didácticos de propuestas curriculares no convencionales vigentes en Chile: Modalidad para jóvenes y adultos y Pedagogía Waldorf, desde los lineamientos de la Educación Basada en Competencias.*

Para dar cumplimiento a esta meta metodológica, también se formulan tres Objetivos Específicos:

1. Comparar propuesta curricular de la Pedagogía Waldorf a través de instrumento construido con base a lineamientos de la Educación Basada en Competencias.
2. Sintetizar principios educativos y/o curriculares de una institución educativa para jóvenes y adultos y la Pedagogía Waldorf a través del análisis documental.
3. Sintetizar principios educativos y/o curriculares de una institución educativa para jóvenes y adultos y la Pedagogía Waldorf a través del análisis documental.

Por su parte, la importancia y alcance de la investigación radica en que estos currículos, son de índole no tradicional ¹, por la forma en que se estructuran, y también por sus principios didácticos, puesto que, el currículo vivido, coherente con el currículo escrito, cumple con la atención de estudiantes chilenos con necesidades y características atípicas o no comunes.

¹ Las referencias “no tradicional” y “no convencional” alude a la cantidad de usuarios atendidos en tales propuestas educativas, en función de la minoría. También, a la consideración de “nuevos” proyectos escolares, apartados de las nociones imperantes del sistema educativo tradicional.

En consecuencia con la premisa anterior, estas concepciones curriculares, podrían considerarse innovadoras, frente a la rigidez del curriculum tradicional. A pesar de ello, surgen interrogantes que cuestionan tal libertad curricular, por la certificación de los aprendizajes y su alcance como propuestas en el sistema educativo chileno. A raíz de ello, es válido plantear ¿Qué mínimos deberían constituir un currículum de tipo flexible o semiflexible, bajo un currículum propio, pero que debe responder ante un sistema educativo?

Frente a las inquietudes, y el desconocimiento sobre el contenido curricular de estas propuestas flexibles, es que se intentará indagar en ellas, a través de la búsqueda de semejanzas teóricas con el modelo de la Pedagogía por Competencias, dado que, su complejidad curricular y principios bases, podrían ser vinculantes. Para ello se plantea la siguiente Pregunta de Investigación: ¿Las propuestas curriculares no convencionales: Educación para jóvenes y adultos y Pedagogía Waldorf, poseen una visión educativa similar a la Educación Basada en Competencias?

En función de ello, es que el Marco Teórico del estudio tributa principalmente a las dos propuestas a analizar: Modalidad de estudios para jóvenes y adultos y La Pedagogía Waldorf. Asimismo, ahondará en el sistema educativo chileno, a raíz de las trayectorias escolares y las regulaciones relacionadas con la educación no convencional.

En esta línea, el Marco Metodológico, se construye a partir de garantizar las condiciones metodológicas óptimas para el estudio, es por eso que se expone principalmente el enfoque cualitativo y diseño descriptivo documental.

Por su parte en el capítulo Análisis y Resultados, se expondrá una síntesis de los hallazgos a raíz de la interpretación discursiva de los datos, considerando procesos como la categorización, saturación y ejemplificación de las unidades de análisis.

Por último, en el apartado Conclusiones y Recomendaciones, se plasman ideas que direccionan la confección de un currículum de calidad e innovador, en función de ideas y reflexiones surgidas a través de la hipótesis investigativa y el Objetivo General planteado.

1. Capítulo I: Problematización y Objetivos

En este capítulo se presentará el surgimiento de la idea y problemática del estudio, inicialmente desde un plano general, luego se limita al contexto a investigar, para ello se utilizarán formas discursivas como el comentario y la descripción para ahondar en la temática, también respaldos teóricos para dar solidez a la línea argumental.

Además, para narrar la experiencia investigativa, se presentan preguntas y supuesto del estudio, referidos al ámbito curricular-educativo. Finalmente concluye el apartado con la exposición del Objetivo General y Objetivos Específicos y una breve justificación sobre la coherencia entre los elementos tratados en el capítulo.

1.1. Exposición general del problema

En un contexto internacional y nacional, existe una crisis en materia de educación, tal como lo plantea la filósofa Martha Nussbaum (2010): La educación pende de un hilo, ya que, la sociedad tensa presiones sobre los métodos pedagógicos y la financiación de reformas, cuestionando concepciones políticas y acciones educativas modernas, como lo es la rentabilidad a corto plazo, surgida con el afán de procurar un sistema empresarial próspero, pasando a llevar concepciones tan propias de un sistema democrático, situando al ser humano como un objeto pasivo frente a estas decisiones en beneficio del mercado. Un claro ejemplo de ello es la eliminación de módulos académicos que apunten al desarrollo de las Artes y Humanidades en los planes curriculares de países desarrollados o en vías de desarrollo, junto a una crisis en el pensamiento crítico y un sin fin de necesidades insatisfechas por parte del sistema educativo a escala mundial.

Delors (1996), por su parte, ya había enfatizado que el aprendizaje constituye una de las principales empresas de la educación contemporánea, puesto que, los procesos económicos y la ambición de grandes mercados ha hecho que se desvíe la profundidad o el sentido cierto de la educación. El autor indicó que esta y por tanto sus expresiones, “(...) se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él” (Delors, 1996, p.1).

Considerando lo anterior, en la actualidad existe una discusión sobre la construcción de un nuevo paradigma en materia de educación, un proceso exponencial a nivel nacional e internacional. En este sentido la educación debe trascender la visión puramente instrumental, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (Valdebenito, 2015, basado en la idea Delors, 2003).

En este sentido, Casassus (2007), citado en Valdebenito (2015), indica que la educación debe proyectarse a educar para evolucionar como sociedad. Explica que esta perspectiva economicista de la educación nace de las Reformas Basadas en Estándares (RBE)², proyecto impulsado por la elite política, empresarial y mediática, interesada en mantener el vínculo entre la economía y la educación.

Chile, por su parte, es reconocido como un país con altos niveles de desigualdad social. De acuerdo con el índice de Gini³ (...) nuestra nación es el país miembro de la OCDE con mayor desigualdad, en relación a la distribución: los ingresos del 10% más rico en Chile son 26 veces más altos que los del 10% más pobre (OCDE 2015, Citado en Valdebenito, 2015, p.9).

El artículo de la UNESCO (2003) “La Educación en Chile, hoy” afirma la idea planteada por los autores anteriores, declarando que la educación es un desafío en el contexto local, aludiendo que esta tiene una doble misión en el siglo XXI: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos.

En la actualidad el foco principal de las diferencias y discusiones sociales chilenas, gira en torno al área educativa, puesto que, la disyuntiva de hoy es comprender la educación como un bien de mercado o como un derecho social y humano inalienable (Valdebenito, 2015).

Es así como surgen cuestionamientos en contra del sistema educativo vigente y hegemónico, junto con ello, la necesidad de repensar la estructura del sistema educativo chileno. Es por eso que, es importante reflexionar sobre qué proyecto o método educativo sería el pertinente para el real desarrollo de los educandos. Si se considera la concepción subjetiva y multifactorial de la educación, debiese

² Para este estudio, el término “Reformas Basadas en Estándares”, no se considerará sinónimo de “estandarizado”.

³ El coeficiente de Gini es una medida internacional, utilizada para medir la desigualdad de los ingresos dentro de un país. No obstante, puede utilizarse para estimar cualquier otro referente de distribución desigual.

primar la visualización de la calidad educativa, demostrada en la integralidad de los conocimientos y en los aprendizajes para la vida. No obstante, para esto, se requiere de enfoques y/o propuestas educativas nuevas, que atiendan la diversidad cultural y social del estudiantado, y en consecuencia, ofrecer así una serie de posibilidades educativas, para que estos y sus representantes escojan la institución o formación más cercana a sus principios e ideales; quizás alejada de la visión economicista, dándole auge ahora al aprendizaje y a las necesidades de las y los estudiantes.

1.2. Contextualización y delimitación del problema

El sistema educativo en Chile, tiene una estructura de doce años de educación obligatoria, ocho en básica y cuatro años de educación media. Sin embargo, la OCDE, en su informe para el año 2004, alerta sobre algunas problemáticas del sistema educacional chileno, para esto, plantea interrogantes y desafíos que deben ser solucionados en función de la equiparación de oportunidades en términos sociales. Lo que justifica con la idea: “La educación chilena está influenciada por una ideología que da una importancia indebida a los mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje” (OCDE, 2014, citado en González y Ramos, p.26).

De forma detallada, el actual Marco Curricular apunta al desarrollo de habilidades y conocimientos, este se expresa normativamente en Bases Curriculares y Planes y Programas diseñados para las diferentes asignaturas. Por su parte, las instituciones educativas, en gran medida, imparten educación de tipo regular, en niveles: parvulario, básico, media Humanista-Científico y/o Técnico-profesional. En efecto, y en lineamiento con el sistema educativo, gran parte de las mismas se estructuran por el Marco Curricular estandarizado, otorgado por el Ministerio De Educación (MINEDUC). Esto provoca que los establecimientos, en su mayoría, posean currículos de tipo rígido⁴ en la práctica, y por consecuencia, descontextualizado a las particularidades de la población de estudiantes que pretende atender.

De estas ideas surgen nuevas propuestas para la escolarización, así también, el resurgimiento de proyectos educativos alternativos, que buscan contextualizar el contenido del currículum a las necesidades de la escuela o a las características del entorno atendido, ya sea, por factores personales, culturales, entre otros.

⁴ Los términos referidos a la rigidez curricular en este estudio, referirán principalmente a la falta de libertad sobre facultades institucionales para contar con elementos de juicio en la toma de decisiones del propio currículum, debido principalmente a la atención de requerimientos del sistema educativo, más que del propio establecimiento.

No obstante, algunas de estas opciones educativas, no poseen reconocimiento estatal, un claro ejemplo de ello, es la Pedagogía Waldorf, que se sustenta solo con los aportes de los padres y apoderados, limitando también así, el acceso universal a tal oportunidad educativa.

Otra consecuencia de la libertad curricular que posee dicha pedagogía es que no garantiza la certificación de aprendizajes⁵, y por tanto, el reconocimiento del avance curricular de los estudiantes, dejando un vacío en su trayectoria y expectativas. Esto se debe principalmente a que el Plan de Estudios Waldorf no responde al currículo prescrito y normado por MINEDUC.⁶

La búsqueda de otras escuelas también puede estar marcada por la interrupción del tránsito curricular, y factores como la deserción escolar, es así como surgen modalidades educativas al alero del Estado, pero con un currículo semiflexible, como son la serie de programas diseñados para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), propuestas que, a diferencia del anterior currículo, sí poseen certificación educativa. No obstante, su acceso está limitado a la edad de los estudiantes y a otros factores⁷.

Dichos proyectos, al ser no convencionales en uso y planteamiento curricular, provoca que exista escasa documentación sobre el análisis, contenido curricular e incluso el abordaje didáctico que debe poseer el docente frente a estos elementos, puesto que, su formación académica ha sido para atender a la regularidad educativa.

⁵ En relación a la financiación y regulación de las escuelas educativas del movimiento Waldorf, su fundador, Rudolf Steiner, declara que la administración de los establecimientos, se hace de una forma “republicana” no a las necesidades del poder o del sistema educativo, por lo que no reciben aportes del estado (Plan de Estudios Waldorf, 2000).

⁶ Considerando esta premisa, otros términos como “regular” y “estandarizado” pueden ser utilizados como correferentes de un currículo rígido, pero no así sinónimos, puesto que, “regular” referirá a que el Proyecto Educativo es parte del sistema educativo chileno. La cualidad de “estandarizado” por su parte, tributa al cumplimiento de aprendizajes mínimos planteados en el currículo como parte de la certificación de estos.

⁷ La Modalidad Regular de Educación de Adultos está dirigida a las personas jóvenes y adultas que desean iniciar o completar sus estudios, sean estos de Enseñanza Básica, Media Humanístico-Científica o Técnico-Profesional. Quienes deseen incorporarse a Enseñanza Básica deben tener como mínimo 15 años y para ingresar a Educación Media se requiere como mínimo 17 años (...) no obstante, bajo condiciones excepcionales, el director del establecimiento educacional puede autorizar el ingreso de personas con menor edad que la señalada, siempre y cuando estas situaciones especiales no excedan el 20% de la matrícula total del establecimiento educacional (EPJA, 2020).

De ahí la importancia de explorar y emitir juicios sobre aspectos curriculares inicialmente, ya que, se podría potenciar estas propuestas, teniendo así, un alcance mayor o universal en el sistema educativo chileno. Así también, mejorar la supervisión de la calidad educativa interna del contenido curricular de las propuestas aludidas, pues, como lo indica Walker, (1990) citado por Guzmán (2010) “Todo fenómeno curricular conlleva implícita una concepción curricular y a la vez toda teoría del curriculum implica un determinado esquema racionalizador y configurador de la práctica curricular” (Guzmán, 2010, p.6).

Por último, para poder realizar el ejercicio de profundizar en los aspectos curriculares de dichos escenarios nuevos, y por tanto desconocidos, es necesario, aunar criterios sobre principios educativos actuales, con sentido innovador y práctico en relación a cómo aprenden los estudiantes, es por esto que, la Pedagogía Basada en Competencias será la teoría de arbitraje del análisis curricular, ya que, se emplaza como una teoría actual, que presupone el aprendizaje como articulador en la práctica, y en la búsqueda constante de aprendizajes escolares significativos, no como una mera experimentación, sino que comprobando hitos o estándares mínimos para la certificación de estos.

1.3. Preguntas investigativas

1. ¿Qué mínimos deberían constituir un currículo de tipo flexible o semiflexible, bajo un currículum propio, pero que debe responder ante un sistema educativo?
2. ¿Hasta dónde es aplicable el currículum flexible, semiflexible o no convencional?
3. ¿Cuáles son los principios educativos y/o curriculares característicos de la Modalidad educativa para jóvenes y adultos?
4. ¿Cuáles son los principios educativos y/o curriculares característicos de la Pedagogía Waldorf?
5. ¿Cuáles son las semejanzas y/o diferencias entre propuestas de escolarización: Modalidad para jóvenes y adultos, Pedagogía Waldorf, y la Educación Basada en Competencias?
6. ¿Qué similitudes poseen los currículos o propuestas educativas a analizar?

7. ¿Las propuestas educativas: Modalidad para jóvenes y adultos y Pedagogía Waldorf cumplen con los principios de calidad educativa que propone el sistema educativo regular chileno?

8. ¿Las propuestas curriculares no convencionales: Educación para jóvenes y adultos y Pedagogía Waldorf, poseen una visión educativa similar a la Educación Basada en Competencias?

1.4. Supuesto

“Las propuestas curriculares no convencionales, Pedagogía Waldorf y Educación para jóvenes y adultos, poseen una visión educativa similar a la Educación Basada en Competencias, en función de sus fundamentos y principios didácticos”

1.5. Objetivos de la Investigación

Objetivo general

Analizar principios didácticos de propuestas curriculares no convencionales vigentes en Chile: Modalidad para jóvenes y adultos y Pedagogía Waldorf, desde los lineamientos de la Educación Basada en Competencias.

Objetivos específicos

1. Comparar propuesta curricular de una institución educativa para jóvenes y adultos a través de instrumento construido con base a lineamientos de la Educación Basada en Competencias.
2. Comparar propuesta curricular de la Pedagogía Waldorf a través de instrumento construido con base a lineamientos de la Educación Basada en Competencias.
3. Sintetizar principios educativos y/o curriculares de una institución educativa para jóvenes y adultos y la Pedagogía Waldorf a través del análisis documental.

1.6. Coherencia del tema o problema, Objetivo General y Específicos

Analizar la profundidad de una propuesta educativa involucra la revisión exhaustiva de sus documentos estructurales, es por ello que, el currículo es fiel representación de las declaraciones institucionales, pues, se detectan en él, la visión del aprendizaje y los principios didácticos.

Desde una mirada tradicional, toda institución, que persigue rigurosidad y formalidad en el sistema educativo dispone de documentos que fundamentan sus principios educativos, como lo es el Proyecto Curricular. Ante esta idea, la mayoría de los establecimientos Públicos, Particulares Subvencionados y Particulares Pagados, del país, se rigen por el Marco Curricular estandarizado propuesto por MINEDUC. En efecto, en dichos escenarios se da cobertura a la matrícula y necesidades educativas mayoritarias del país. Ante esta realidad, se hace necesario en primer lugar, dar a conocer algunas propuestas educativas, con estructuras curriculares nuevas o diferentes, por su desconocimiento, y a modo de considerar la flexibilidad curricular, como huella de identidad en la selección y abordaje de los aprendizajes escolares, en beneficio de las particularidades del contexto institucional.

En segundo lugar, es necesario auditar aquellas Propuestas Curriculares, desde una visión analítica, para justificar su calidad educativa, dado que, ambos currículos a analizar no poseen supervisión o medición estandarizada por parte del sistema educativo chileno, como lo es el Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (SIMCE).

Para realizar tal acción, es necesario que se profundice en los hallazgos curriculares bajo una base teórica válida, es por ello que se utilizará los lineamientos de la Educación Basada en Competencias para detectar los principales principios educativos y también las situaciones alejadas de prototipos inusuales de los Programas de Estudio, para su conocimiento integral.

2. Capítulo II: Marco Teórico

El presente capítulo, teoriza los preceptos investigativos del estudio, es por ello que está articulado con base a las cuatro temáticas centrales: El sistema educativo chileno, compuesto por bases epistemológicas sobre las trayectorias educativas y una breve descripción de los modelos no convencionales educativos. Continuando con la teorización de la Educación Basada en Competencias, detallando también su visión curricular. El tercer apartado profundiza en la Modalidad de enseñanza para jóvenes y adultos, desde un plano nacional, también detallando su ámbito curricular y refiriendo a sus tratados normativos. Por último, se presenta la Pedagogía Waldorf, desde su historia, hasta sus bases curriculares.

2.1. Sistema educativo chileno

2.1.1. Trayectorias educativas en Chile. El análisis de las trayectorias educativas puede realizarse desde dos perspectivas: el estudio de las trayectorias teóricas y el estudio de las trayectorias reales. Las trayectorias teóricas son aquellas rutas que siguen la progresión lineal prevista por el sistema, en los tiempos marcados por una periodización estándar. Las trayectorias reales o no encauzadas, por su parte, son aquellos itinerarios que no siguen el ritmo, ni ruta diseñada por el sistema educativo (Terigi, 2009).

Considerando lo anterior, en Chile, las trayectorias educativas teóricas responden a una estructura que comienza a gestarse en el siglo XX, con reformas de la Concertación, que se resumen en la extensión de seis años a ocho años de educación básica y la conformación de la educación media con duración de cuatro años. Estableciéndose así, los doce años de escolarización obligatoria en nuestro país (Centro de Estudios Mineduc, 2013).

De esta manera, que los estudiantes completen doce años de escolaridad y egresen de cuarto medio, representa la trayectoria educativa esperable en el país, siendo esta la ruta que el estudiante debiera recorrer en el sistema educativo chileno (UNESCO, 2009).

Para el Estado de Chile el proceso educativo formal se ordena por medio del Ministerio de Educación (MINEDUC), a través de la regulación del DFL 20370, definiendo su misión como la de:

(...) asegurar un sistema educativo equitativo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación sectorial (MINEDUC, 2009, citado en Espinosa, Peña, Rojas y Varas, p.29).

Para esto, se han elaborado documentos normativos, de carácter estandarizado para cada nivel educativo, en Educación Parvularia: Bases Curriculares y Mapas de progresos; Educación Básica: Bases Curriculares, Planes y Programas; Educación Media: Bases Curriculares, Planes y Programas; Educación Media Técnico Profesional: Bases Curriculares y especialidades para la Formación Técnico Profesional.

No obstante, la actual estructura curricular del sistema educativo chileno, ha sido objeto de críticas. Desde la visión del profesorado, la detracción más consistente sobre el currículo vigente, ha sido su exceso de contenidos y que a pesar de los procesos de participación mencionados, su diseño no fue consultivo (Cox, 2011).

Ante esto, Cox (2011) menciona que el Colegio de Profesores, ha sostenido una crítica global sobre la forma en que se ha gestado el Marco Curricular chileno, concluyendo que “El currículo promovido en el actual sistema educacional atenta contra la concepción del ser humano y sociedad a la que aspiramos” (Cox, 2011, citado en Espinosa et al., 2017, p.32).

2.1.2. Modelos educativos no convencionales. Según Espinosa et al., (2017) la educación alternativa refiere a aquellas propuestas pedagógicas que se encuentren apartadas, desde un plano regulador y epistemológico del modelo tradicional de educación.

Según Eberhart y Kapelari (2010) los modelos no convencionales son parte de un movimiento internacional innovador que se llama “Escuela nueva” (*New School Movement*), fundada en el siglo XIX, por sus pioneros Leon Toltoi y Jacques Rousseau.

Por su parte, la educación alternativa en Chile, es definida institucionalmente en la Ley General de la Educación (DFL N°20370), en ella y específicamente en el Art. 2°, se declara como procesos de enseñanza no formal a:

Todo proceso formativo, realizado por medio de un programa sistemático, no necesariamente evaluado y que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor, pudiendo finalmente conducir a una certificación (Ministerio de Educación, 2009, citado en Espinosa et al., 2017, p.34).

Por su parte, la educación informal es definida como:

Todo proceso vinculado con el desarrollo de las personas en la sociedad, facilitado por la interacción de unos con otros y sin la tuición del establecimiento educacional como agencia institucional educativa. Se obtiene en forma no estructurada y sistemática del núcleo familiar (...) y, en general, del entorno en el cual está inmersa la persona (Ministerio de Educación, 2009, Citado en Espinosa et al., 2017).

Así, el término “alternativo” es acuñado para un establecimiento que ha marcado una diferencia, ya sea a nivel curricular o en otras dimensiones que implican un desarrollo amplio o integral de los estudiantes (Valdebenito, 2015).

Continuando con esta perspectiva, surgen otros términos que aluden a lo “no convencional”, por ejemplo, la Organización de las Naciones Unidas (UNESCO), establece la noción de “Segunda Oportunidad” desde el surgimiento de la experiencia de Escuelas de Segunda Oportunidad desarrolladas por la Comunidad Económica Europea a finales de la década de los noventa, para abordar la problemática de deserción escolar (UNESCO, 2009). Por tanto, se refieren a programas o proyectos estatales que tienen como fin la obtención de la escolaridad completa para desertores del sistema tradicional.

En concordancia con lo anterior, y considerando el surgimiento de estas propuestas a nivel mundial, los programas no convencionales o alternativos nacieron, ante la falta de equidad de atención a la infancia y la falta de recursos de los gobiernos, como una alternativa temporal. Por su parte, sus características son: la participación familiar y comunitaria y la ruptura del tiempo, espacio y ambiente educativo como base de la flexibilidad en sus metodologías y estrategias (Espinosa et al. 2017).

Desde un plano más local, y atendiendo a las problemáticas planteadas, en el artículo N° 19 de La Constitución Política chilena, se considera que la educación debe orientarse hacia el desarrollo humano, y el sentido de la dignidad, fortaleciendo el respeto por los derechos humanos. Así también debe capacitar a las personas para participar de una sociedad libre, garantizando el acceso educativo como un derecho constitucional.

Considerando esta premisa en lo concreto, las políticas educativas chilenas en la práctica no garantizan la libertad a los apoderados para escoger un establecimiento educativo, puesto que el acceso a instituciones de tipo Particular subvencionada o Particular Pagada involucra la capacidad adquisitiva de los padres. De este modo, el contexto sociopolítico-económico, solo ha permitido que las propuestas educativas alternativas, puedan surgir en instituciones atípicas, siendo una característica poco democrática en Chile, pues, precisamente genera selección por estratificación de poder adquisitivo, ya que, un proyecto educativo que no recibe ayudas fiscales, tiene que ser financiado exclusivamente por dineros privados. Ante esto, integrar modelos “alternativos” al sistema de educación pública, podría significar una innovación y democratización de recursos hasta el momento delegados solo a un sector social con capacidad adquisitiva (Valdebenito, 2015, p.12).

2.2. Pedagogía Basada en Competencias

2.2.1. Definición de competencias. Según Tobón (2009), citado en García Fraile (2011), actualmente existen múltiples definiciones para definir la Educación Basada en Competencias, a raíz que, han aportado a la pluralidad semántica y teórica variados autores, desde perspectivas también variadas. Por lo mismo, es necesario precisar, antes de profundizar en la materia, que las concepciones asociadas al término “competencias”, pueden variar según el área a profundizar, desde la estructura epistemológica hasta la visión evaluativa de este enfoque educativo, incluyendo en este último ámbito, las consideraciones metodológicas, didácticas y curriculares.

Considerando ahora la etimología del término “competencia”, desde el origen latino, y por tanto del idioma castellano, se establece como un sustantivo con el significado: “Lo que le corresponde a una persona hacer con responsabilidad e idoneidad” (Tobón, 2009, citado en García Fraile 2011, p.3). Por su parte, la palabra utilizada como adjetivo, significa “Apto o adecuado”. Ante este campo semántico, García Fraile (2011) indica que esta última terminología, la adjetivada, es la que se acerca al área educativa.

Por su parte, las trayectorias educativas son determinantes en el marco conceptual del Modelo Basado en Competencias, a raíz del abordaje de las mismas es que han surgido variantes del enfoque, entre ellas el Enfoque Socioformativo, donde se considera la Educación Basada en Competencias desde la articulación de las competencias, es decir, desde la integración de componentes o saberes clave para la formación de aprendizajes: Conceptual, Actitudinal y Procedimental. También la teoría refiere a las competencias desde el ámbito de la gestión de la calidad académica.

Desde la visión de las disciplinas científicas, García Fraile (2011) señala que el concepto “competencia”, comenzó a abordarse a profundidad en el mundo académico con el lingüista Noam Chomsky, quien en los años 70 acuñó una teoría que postulaba la existencia de “competencias” internas del ser humano, asociadas al dominio lingüístico, las cuales se expresan en un “desempeño” o “*performance*” para la demostración de la misma. Desde esta teoría, el concepto pasó a ser estudiado por otras ciencias, como lo es la Psicología, Sociología, Pedagogía, Filosofía y lo que compete a la Formación para el trabajo.

En el ámbito pedagógico, se comienza a utilizar el concepto de competencias en la década de los años ochenta, del siglo XX, planteándose como un método para gestionar la calidad educativa, en relación con el proceso enseñanza-aprendizaje y, por tanto, en la evaluación del mismo (García Fraile, 2011).

Desde la formación para el trabajo y la progresión de los procesos productivos-económicos internacionales, como lo son la globalización, y la competitividad, que surgen de las empresas por otorgar bienes o talentos humanos de calidad, se apronta el origen de este enfoque. Este ámbito también posee terminología propia, a raíz de las competencias, surgiendo, junto con ello, teorías propias, tales como: La competencia para ejecutar las tareas de Vargas (1999), Las competencias como atributos personales (actitudes) para el trabajo la misma autora y La competencia como estructura compleja, compuesta por atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas o auténticas de Gonzci y Athanasou (1996) (García Fraile, 2011).

Siguiendo esta línea, una competencia como tal, estaría compuesta por una unidad de competencia, que es un conjunto de actividades profesionales que da significado a la unidad de trabajo. El conjunto de competencias, por su parte, debe ser demostrada con una evaluación integral de conocimientos, habilidades, destrezas, capacidades y valores en contextos complejos e inciertos (Tobón, 2009, citado en García Fraile, 2011).

Cabe destacar que en el ámbito educativo y para situaciones laborales, también influyen corrientes derivadas de la Psicología Conductual y Psicología Cognitiva, como lo son teorías que refieren el término “competencias”, tal como: Las competencias clave de Vargas (2004), Las competencias de inteligencias múltiples de Gardner (1997) y El desempeño comprensivo de Perkins (1999).

Siguiendo en el plano educativo, García Fraile (2011) indica dimensiones básicas que debe poseer toda competencia, según triangulación de las teorías disponibles, destacando las dimensiones: afectivo emocional, dimensión cognoscitiva y por último la actitudinal, en esta última se encuentra las habilidades procedimentales y técnicas, siendo el área de la demostración de las llamadas competencias.

De esta manera, en el siglo XX y XXI, se establecen teorías científicas asociadas a la terminología basada en competencias, predominando el fuerte apogeo en la teoría para la Formación para el trabajo en el enfoque educativo, coincidiendo en disciplinas o corrientes derivadas de otras áreas que confluyen en el ámbito educativo.

2.2.2. El currículo por competencias. Tal como lo plantea Tobón (2005) el diseño curricular por competencias se propone como un acto investigativo, desde su construcción conceptual hasta su aplicación. Es tal la importancia de la construcción del Plan Curricular que definiría el éxito o el fracaso de la institución educativa.

Es por esto que se propone orientar el enfoque y el diseño curricular de este, con base en el trabajo en equipo, y considerando cuatro etapas para su construcción: 1. Observación, consistente en describir el actual Plan Curricular de la institución, antes de realizar modificaciones. 2. Deconstrucción, comprendida como la etapa en de análisis de los elementos detectados en el paso anterior. 3. Reconstrucción, entendido como el procedimiento en que se inicia la transformación curricular, incorporando el enfoque por competencias, y por tanto, el pensamiento complejo. 4. Práctica, momento en que, una vez construido el currículo, se procede a poner en práctica el nuevo diseño curricular en la institución educativa, por medio de una continua evaluación, arguyendo en iniciar la primera etapa del ciclo, cuando sea necesario mejorar la calidad del currículo (Tobón, 2005).

De forma detallada una competencia desde el estudio curricular se puede definir como una actuación integral y compleja para la resolución de actividades o problemas, demostrando idoneidad, en el Saber Hacer, Saber Ser y el Saber.

Esta integralidad, y triada formativa, también es afirmada por Gutiérrez (2007):

Las competencias y subcompetencias, en una determinada carrera, se pueden dar a nivel cognitivo, procedimental y/o actitudinal, es importante destacar que no siempre, éstas, están referidas a un solo componente sino, muy por el contrario, casi siempre apuntan a uno o más componentes (Gutiérrez, 2007, p.7).

A raíz de esta idea, surge la concepción también de Proyectos Formativos (PF) desde un enfoque socioformativo en la experiencia del diseño curricular, en función una tentativa de organización curricular.

Por su parte, Perrenoud (1998) en su trabajo titulado “La cualidad de una formación se juega en su concepción” refiere siete principios o criterios que a su parecer debe poseer todo Plan curricular que sea declarado basado por competencias, para esto establece siete fases o dimensiones clave para la utilización de este enfoque: 1. Análisis realista de la práctica y sus transformaciones, 2. Referencias de competencias clave, 3. Plan de formación en torno a competencias, 4. Aprendizaje por problemas, 5. Articulación y teoría práctica, 6. Organización modular y diferenciada, y 7. Evaluación formativa por competencias.

Gutiérrez (2007), complementa la definición de elementos formadores de un módulo o plan curricular basado en competencias, refiere la conceptualización sobre el perfil de egreso, elemento constituyente importante en un modelo por competencias: “El Perfil de Egreso dice relación con las competencias genéricas y específicas que el recién egresado debe poseer al concluir un determinado plan de estudio, en una carrera específica (...)” (Gutiérrez, 2007, p. 41).

Para Sladogna (2000) la evidencia de la consecución de las competencias que un estudiante o profesional debe alcanzar, está marcada por el desempeño, producto y conocimiento, que se derivan de las actividades descritas en el perfil de egreso. Es así como la evidencia por desempeño mide lo que el sujeto hace, los procedimientos que aplica, las técnicas que utiliza, entre otras. Por otro lado, la evidencia por producto es el resultado de la actividad en la realidad.

Para Tobón (2005) El diseño curricular por competencias se enfoca en el aprendizaje, respaldado de metodologías y recursos que buscan que el estudiante sea el protagonista. Por su parte las competencias laborales buscan el desarrollo integral del profesional en su contexto laboral y la evaluación de acciones con sentido de empleo. También posee elementos de competencia que es la descripción que debe ser lograda por una persona competente en un ámbito.

El mismo autor, considera también la norma o el estándar de una competencia, referido a un patrón o desempeño, expresada de forma escrita. Destaca además, que esta variable es la base del concepto por competencia. Los criterios de desempeño, por su parte, son las características de calidad que describen y tributan la competencia. Por último, la evidencia del desempeño corresponde a fuentes de verificación de la competencia, sus recursos y sus resultados.

Para Vargas (2008), la organización curricular por competencias puede agruparse o entenderse por la composición de tres tipos de competencias en el currículo: 1. Competencias básicas, 2. Competencias genéricas y 3. Competencias específicas. No obstante, además se debe considerar, el grupo de saberes que formarán cada competencia. Estos elementos, tributarán a la formación general, tanto básica como específica, así como también los saberes esenciales para la formación profesional, es decir, las competencias transversales, las cuales, deben estar en concordancia con la filosofía y entorno pedagógico de la institución educativa.

Larraín y González (2005) plantean dos formas de abordar la estructura curricular: 1. Organizar los módulos y declarar los conocimientos, habilidades y actitudes y/o 2. Listar los contenidos necesarios para el tránsito curricular del estudiante frente al módulo y los resultados de aprendizaje. Ambas acciones son descritas como comportamientos observables.

Por su parte, para provocar una coexistencia efectiva entre currículum y didáctica, es necesario, que cada establecimiento educativo, establezca una definición clara de currículum, manifestada concretamente en su proyecto curricular. Así también se espera, que esta sea coherente y aplicable en la didáctica promovida por la institución, para lograr como dice Bolívar (2010) “El dominio de la ejecución”.

Ahora bien, para el rediseño de un proyecto curricular, a un enfoque por competencias en particular, implicaría en primera instancia, una selección de contenidos o cultura condicionada a diferentes niveles (social, político, administrativo e interpersonal), y se espera que esta se contextualice con las diferentes conformaciones y reconstrucciones de los estudiantes, es decir “La realidad multidimensional de lo curricular” (Bolívar 2010, p. 30).

2.3. Educación para personas jóvenes y adultos en Chile

2.3.1. Contexto. La educación de Educación para Personas Jóvenes y Adultos (EPJA) tiene como propósito principal garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la Constitución y brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida (Art. 24° Ley General de la Educación, 2009).

Este tipo de educación, ha estado presente desde gran parte de la historia del sistema educativo chileno. Existen antecedentes que acreditan que en el año 1845 se crearon las primeras jornadas nocturnas para adultos (terceras jornadas), las cuales reinsertaban a este grupo etario, principalmente adultos, marginados, en su mayoría, al acceso educativo.

Pero es solo en 1965 que se oficializa como una política educativa pública y uniformada, pues se conforma la “Política Educativa para Adultos”. Esta medida, nace con la finalidad de erradicar el analfabetismo en todos aquellos mayores de edad limitados al acceso educativo (Acuña, Balcazar, Barra, Bascuñan, Córdova y Figueroa, 1990).

Durante ese tiempo, se consideró el analfabetismo como una consecuencia de las deficiencias educativas del sistema escolar de la época y de acuerdo con este criterio, se trató de buscar y aplicar únicamente medidas de carácter pedagógico. Una de ellas fue la instalación de programas de alfabetización, entre ellos módulos instruccionales, apuntando a terminar esta problemática con un fin económico productivo.

Posteriormente, con las tasas de analfabetismo ya en descenso, se generó otra problemática, la deserción escolar, que consideraba a los alumnos que habían abandonado el sistema educativo regular por diferentes causas y que, en consecuencia, no lograron concluir sus estudios (hasta ese entonces la obligatoriedad era exclusiva de la educación básica). Es por esta razón que, a comienzos de los años 90, se conforma y oficializa la modalidad de enseñanza para adultos como medida estratégica y remedial que apuntaba no solo a disminuir el analfabetismo, sino que, también, a aumentar el nivel de escolarización en enseñanza básica en los adultos (Acuña et al., 1990).

Ya en el año 2003, se establecen doce años de escolaridad obligatoria en Chile (Ley N° 19.876), este comportamiento se explica, en gran medida, por la estabilización de la tasa de asistencia neta en la educación primaria: por sobre el 90% desde 1990, y en educación secundaria por sobre el 70% (CASEN, 2010).

Dicho cambio provoca que las instituciones que imparten clases para adultos integren la modalidad Científico Humanista, permitiendo a los alumnos terminar sus estudios secundarios y ampliar el horizonte académico de los mismos, a tal punto de proyectarlos al ingreso universitario. A medida que la educación de adultos fue tomando forma y se asimiló más a la educación regular, también fue más llamativa para los estudiantes, desencadenando un aumento de matrícula en la modalidad, tanto en el formato flexible, como en el regular.

La forma flexible en la modalidad EPJA, refiere a que está destinado a personas jóvenes y adultas sin escolaridad o escolaridad incompleta, permitiendo avanzar en sus niveles educativos a través de programas que se adapten a sus tiempos. Una especie de nivelación que les permita certificar su escolaridad obligatoria. La edad mínima para ingresar a esta modalidad es de 18 años cumplidos. En relación a su método de enseñanza, esta se dicta de forma semi-presencial, ofreciendo diversos horarios, frecuencia y duración de las clases. Otra característica es que este tipo de modalidad, es que se ofrece en establecimientos educativos en zonas específicas o cercanas al domicilio del estudiante.

El formato regular en la modalidad EPJA está dirigida a estudiantes que deseen terminar sus estudios básicos o medios, y así, cumplir con la obligatoriedad escolar prevista por la Constitución Política chilena. Para ello, se debe poseer como requisito base tener 15 años cumplidos para ingresar a la enseñanza básica, y 17 años cumplidos en el caso de la enseñanza media. Esta modalidad es impartida por establecimientos reconocidos por el estado chileno, y en su mayoría, posee obligatoriedad en relación al Plan de estudios, horarios y presencialidad de los educandos.

Estima el Informe final de evaluación de Programa de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (MINEDUC, 2016) que hasta el año 2005, era un total de 6.650 de docentes ejerciendo en esta modalidad educativa para jóvenes y adultos, en diferentes tipos de instituciones: Centro de Educación Integrada para Adultos (CEIA), terceras jornadas, centros al interior de recintos penales y modalidad flexible, siendo la educación regular Centros de Educación Integrada de Adultos la que abarca mayor predominancia en el ejercicio docente, casi el 40% de la población total. Estos son establecimientos educacionales que cumplen con todos los requisitos exigidos para su reconocimiento del Ministerio de Educación, de dependencia Municipal o Particular Subvencionada.

De tal informe se extraen además las presentes evidencias, donde se indica la cantidad de población atendida por EPJA, desde el año 2012 a 2015, segmentada por Educación básica y media, lo que representa a los beneficiarios efectivos, de acuerdo al número de cupos establecidos en modalidad flexible y regular:

Tabla 1 Población atendida modalidad regular EPJA 2012-2015

Año de ingreso	Educación Básica	Educación Media	Total
2012	19.014	114.529	133.542
2013	17.613	115.111	132.724
2014	17.491	119.358	136.849
2015	18.209	122.554	140.763

FUENTE: Informe Final de Evaluación de programa Educación para Personas Jóvenes y Adultas (MINEDUC, 2016).

Tabla 2 Población atendida modalidad flexible EPJA 2012-2015

Año de ingreso	Educación Básica	Educación Media	Total
2012	3.868	17.290	21.158
2013	3.841	26.782	30.625
2014	4.294	30.741	35.035
2015	5.069	35.792	40.861

FUENTE: Informe Final de Evaluación de programa Educación para Personas Jóvenes y Adultas (MINEDUC, 2016).

2.3.2. Estructura curricular en la modalidad educativa para jóvenes y adultos. Actualmente la educación para jóvenes y adultos está situada en un marco normativo que permite la construcción de espacios participativos para todos los estudiantes que asuman la completación de sus estudios. Para esto, se proyectan instancias legales que ajustan el Marco Curricular y asumen la disposición legal que el sistema requiere, las cuales son representadas en el Decreto Supremo de Educación N°257/09. Normativa de promoción de grado para Educación básica, rotulado en el Decreto Exento de Educación N° 584/07. El Programa Curricular para Educación básica en la Formación de un Oficio para adulto N°999/09 y Reglamento de promoción y evaluación escolar para adultos de educación media N° 2169/07 (EPJA, 2020).

Es así como: “Las políticas educacionales de Estado (...) orientadas hacia el logro de objetivos de mejoramiento de la calidad y la equidad de las oportunidades educativas (...) exigen ofrecer a los adultos una experiencia educativa actualizada y relevante para sus vidas” (Decreto 239, 2004, p.1).

Por su parte, MINEDUC (2004) declara:

Los contenidos específicos de cada sector y subsector en relación a temáticas e intereses acordes con la experiencia vital acumulada por los adultos (...) que, en el contexto de las exigencias que emanan del ejercicio de la libertad de enseñanza (...) los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Básica y Media de Adultos deben ser consistentes en la doble función que la Ley N° 18.962 asigna a estos niveles educativos: habilitar al alumno tanto para continuar estudios en la Enseñanza Superior como para su incorporación a la vida del trabajo (Decreto 239, 2004, p.2).

No obstante, el decreto N°239 también indica que los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios que propone MINEDUC, pueden ser la base curricular si es que el establecimiento educacional, si así lo considera, pues también puede utilizar Planes Curriculares de tipo propio, previa presentación y aprobación por parte del mismo MINEDUC:

Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Básica y Media de Adultos están dotados de la flexibilidad suficiente para permitir su aplicación mediante planes y programas de estudio que respondan a los intereses de las respectivas comunidades escolares, disponiendo, además, de procedimientos que permiten adecuar su aplicación a las situaciones de excepción que puedan plantearse en el ámbito de la Enseñanza de Adultos (Decreto 239, 2004, p.2).

En efecto, los Planes y Programas se elaboran con los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. Sin embargo, en el artículo N°7 refiere que pueden existir planes que no utilicen el Marco Curricular propuesto, siempre y cuando fundamentales el contexto, por ejemplo, la condición socioeconómica o en zonas de alta ruralidad.

En relación al Plan de estudios, el Art. N° 14 de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990, establece que para la Educación de Adultos el Ministerio de Educación puede autorizar modalidades de estudio de menor duración respecto de la educación regular (MINEDUC, 2004).

En relación a los principios básicos que orientan el Marco Curricular de la educación de adultos, MINEDUC (2004) refiere a la concepción valórica y antropológica que orienta el marco curricular de la Educación de Adultos, basada en los principios de la Constitución Política, en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y en el ordenamiento jurídico de la Nación:

(...) reconocimiento de la libertad, igualdad y dignidad de las personas, impone al Estado el deber de garantizar una Educación de Adultos de alta calidad que, sin excepciones, contribuya a que cada hombre y cada mujer se desarrolle como persona libre y socialmente responsable, a la vez que competente en los ámbitos del ejercicio de la ciudadanía y del trabajo” (Decreto 239, 2004, p.5).

Por último, en artículo N° 2a del decreto 237, se indica que en el caso de la enseñanza media de adultos de tipo Científica Humanista, se establece como Primer Nivel de enseñanza medio para primero y Segundo Nivel para tercero y cuarto medio (MINEDUC, 2004).

2.4. Pedagogía Waldorf

2.4.1. Origen y Principios de la Educación Waldorf. Se define como un tipo de metodología o movimiento pedagógico, surgido en Alemania en septiembre de 1919, siendo su primer hito la fundación de la primera escuela Waldorf⁸. Ya en el el siglo XX, a mediados de 1930, alcanza a otros países europeos. En 1950 ya se había extendido a todo el mundo (Plan de estudios de la Pedagogía Waldorf-Steirner, 2000).

Su creador es Rudolf Steiner, propone que los principios educativos se centran en las necesidades evolutivas de los niños y niñas, siendo apoyado por un maestro, quien debe entregar dedicación individual al estudiante “Acá no hay libros, pues, el maestro es quien guía al estudiante” (Plan de estudios de la Pedagogía Waldorf-Steirner, 2000).

Esta formación no solo considera aspectos factuales referidos al conocimiento, sino que también posee impregnada la idea del desarrollo espiritual del educando, teniendo corrientes vinculantes, como la Antroposofía, con ideas como “El yo es el núcleo del alma”. En efecto, y basado en las ideas del alemán Rudolf Steiner, creador de la Antroposofía (una filosofía y medicina), la Pedagogía Waldorf tiene como pilar fundamental la comprensión del humano como un ser espiritual. Esto se traduce en desarrollar un respeto por los ciclos de la naturaleza y la vida, el aprendizaje a través del juego y la exploración del Arte (Plan de estudios de la Pedagogía Waldorf- Steirner, 2000).

⁸ Se referirá en virtud de sinonimia, los términos “Pedagogía Waldorf-Steirner” y “Pedagogía Waldorf”. Asimismo, “Plan de Estudios Waldorf-Steirner” y “Plan de Estudios Waldorf”.

Desde sus principios formativos, la ausencia de calificaciones impide que la educación se vea convertida en un acto competitivo continuo y nos da pistas de la importancia y el cuidado con que se trata a la naturaleza del niño y niña, considerando su evolución y progreso.

Desde un plano local, el primer colegio Waldorf en Chile fue Giordano Bruno, fundado en 1979, por Claudio Rauch. Pero en los últimos años han comenzado a experimentar un crecimiento: si en 2007 había cinco escuelas de este tipo, hoy se cuentan al menos 25 entre colegios y jardines infantiles en nuestro país.

Un estudio desarrollado por la Universidad de Chile, titulado “La educación alternativa en Chile: características distintivas y perfil de egreso. Un estudio de casos” que tuvo como propósito central investigar sobre el perfil de egreso de los estudiantes asistentes a propuestas educativas alternativas presentes en Chile, entre ellas la Waldorf, describe que: “El perfil del egresado de un colegio Waldorf es el de una persona autónoma, independiente, innatamente curiosa a aprender nuevos temas de interés, en una concepción de desarrollo personal, que básicamente se desprende de su capacidad de reflexión, pensamiento crítico y mirada trascendente de la vida” (Valdebenito, 2015, p.12).

En la actualidad, y desde un plano internacional, existen más de dos mil escuelas de Educación primaria, secundaria y bachillerato, así como escuelas de educación infantil que desarrollan este método pedagógico en más de noventa países, tanto en las zonas más desfavorecidas: Brasil, Ecuador, Colombia, Perú, como en los países más desarrollados: Suecia, Estados Unidos, Canadá y Australia.

Por último, el acceso a estas escuelas es libre y en ellas se admite a cualquier niño o niña sin tener en cuenta su origen cultural, social, económico o religioso.

2.4.2. El currículo en la pedagogía Waldorf. En primer lugar, cabe afirmar que no existe un Currículo Waldorf definitivo, válido universalmente e inalterable (Martyn Rawso, s/f, p.1). No obstante, de forma general, se puede caracterizar como un tipo de pedagogía flexible y con currículo alternativo, de alcance educativo en los diferentes niveles presentes para la escolarización: Preescolar, Básica, Media, e incluso teniendo referentes en centros de discapacitados o casas de acogidas de adultos (Moreno, 2010).

Esta pedagogía, posee un Plan de Estudios titulado “Plan de Estudios de la Pedagogía Waldorf-Steiner”, que tal como se indica en su contenido, se creó a raíz de “(...) la necesidad de ordenar clasificar y ordenar ideas metodológicas”.

En el documento aludido se declara la presencia de un currículo abierto, no prescrito, sino que descriptivo en esencia (Plan de estudios pedagogía Waldorf-Steiner, 2000).

En síntesis, la razón principal del diseño de un Plan de Estudios se debió al exponencial aumento de la matrícula de “escuelas Waldorf”, en función de ello, y para velar el cumplimiento de los principios fundamentales en todo el mundo, a pesar de la variedad cultural del estudiantado (Plan de estudios pedagogía Waldorf- Steiner, 2000).

El primer acercamiento a la uniformidad, anterior al surgimiento del Plan de Estudios Waldorf, fue un escrito llamado “La misión pedagógica y Metas de la Enseñanza de un colegio Waldorf libre”, emitido en el año 1995, en Alemania. Luego, y en consecuencia con la alta demanda de consultas, por parte de ejecutores de este modelo, es que surge el Plan de Estudios para la Pedagogía Waldorf, siendo su primera edición en la lengua fundadora, el alemán. No cumpliendo aún con su cometido mundial, es que se traduce a otro país de apogeo: España. Dicha traducción es la que se utiliza actualmente en países hispanohablantes (Plan de estudios pedagogía Waldorf-Steiner, 2000).

El libro (...) fue un intento de describir los principios básicos que conforman la Pedagogía Waldorf en unos términos que pudieran entender tanto personas conocedoras de la misma como las que son ajenas a ella, y especialmente las autoridades públicas del ámbito educativo. Intentaba emplear una terminología accesible y explicar todos sus términos clave (Martyn Rawso, s/f, p.1).

En el caso específico de Chile, los partícipes de este currículum deben rendir Exámenes de Validación de estudios, respaldado en decreto N°2272 del año 2007, que aprueba procedimientos de este tipo para la validación de Enseñanza Básica y Enseñanza Media Científico-Humanista y Técnico Profesional. Cabe destacar que dicho Programa de Validación de Estudios, es parte de la Modalidad educación para adultos y de educación especial de MINEDUC.

Así, el profesor es considerado como guía y mediador del proceso de aprendizaje de los niños, toma diferentes posiciones que van guiando la experiencia educacional del niño, pues tanto como figura de autoridad (no autoritarismo), admiración y persona de confianza, logra adentrarse, a través de la observación y la legítima preocupación, en la realidad que el niño está viviendo y actuar desde ese lugar:

El currículo Waldorf se basa en la comprensión del desarrollo evolutivo del ser humano desde la niñez a la primera juventud, teniendo en cuenta la progresión de sus capacidades. Busca educar de forma integral al alumno, equilibrando el trabajo práctico con el desarrollo de la voluntad individual, la imaginación y capacidades intelectuales (Plan de estudios Pedagogía Waldorf, 2000, p.9).

De forma general, el currículo de la Pedagogía Waldorf se enfoca en la condición tripartita del ser humano, considerando el desarrollo del cuerpo, espíritu y alma. Para el cultivo del espíritu, la mantención de ritos, de la devoción natural del niño, respetando y admirando los ciclos de la naturaleza y del ser humano (Sembrar Artículos, 2014, citado por Espinosa et al. 2017).

La trayectoria por su parte es medida por retos o hitos, a cargo de procesos escolares, enfocado en las actuales demandas contemporáneas, dejando a la merced de la escuela o jardín para flexibilizar, dando libertad institucional, en la forma de enseñar, y por tanto evaluar. Basándose en la variedad cultural y por ello en las representaciones de la misma, como lo son las creencias religiosas. También la variabilidad en el ambiente psicológico y biológico del estudiantado. Es así como se define al estudiante como “arquetipos vivientes”.

Sin embargo, el documento curricular base, indica directrices y formas de evidencias del proceso enseñanza-aprendizaje, detallando el cómo y el qué impartir para los estudiantes, solo cambia la forma, como lo es contextualizar los textos, no obstante, se mantiene sus fundamentos estructurales (Plan de Estudios Pedagogía Waldorf- Steiner, 2000).

Sus ejecutores, describen el currículo como complejo, por la profundidad en que aborda la concepción del aprendizaje, pues, posee la integralidad, y la visión holística del mismo. En sí, se basa en once niveles educativos, ordenados por complejidad.

Declarando asignaturas relacionadas con la formación general, como lo es Matemática, Gramática, Geografía, Ciencias Naturales e Idiomas Extranjeros (acá se incluye Lengua inglesa, francés y alemán). No obstante, llama la atención asignaturas como: Horticultura y Eurytmia, como también la de Trabajos con madera, Cocina y lo relacionado con habilidades “para la vida” o su desarrollo con el entorno.

Así se declara en el Plan Curricular:

La mejor manera de transmitir a la comunidad las capacidades que cada niño desarrolla es que su educación sea responsabilidad exclusiva de aquellos cuyo juicio descansa en un fundamento espiritual. Solo en el seno de una comunidad cultural libre se puede determinar correctamente hasta qué medida se debe enseñar a un niño una cosa u otra (Plan de estudios pedagogía Waldorf-Steiner, 2000, p.11).

Desde la mirada de un marco regulador para este tipo de pedagogía, el sistema educativo Waldorf está integrado en el marco de las escuelas asociadas de la UNESCO y no es un método en experimentación, ya que se ha demostrado suficientemente su efectividad en más de cincuenta países de todos los continentes (Moreno, 2010).

Actualmente, no existe un documento renovado a modo de Proyecto Curricular, para la versión en español, más que la edición del año 2000. No obstante, en este mismo Plan Curricular, se invita a los partícipes de esta pedagogía a realizar ajustes de este tipo, pues, a consideración del autor: “El currículo solo necesita ser revivido y elaborado a otro nivel” (Plan de estudios pedagogía Waldorf-Steiner, 2000).

3. Capítulo III: Marco Metodológico

Luego de establecer y limitar el Marco Teórico del estudio, a continuación, se describen las determinaciones metodológicas referidas al enfoque y diseño del estudio, así también, la relación de estos preceptos metodológicos con el problema y los Objetivos del mismo. Además, se considera la descripción de aspectos relacionados con la variable, muestra, población y contexto de la investigación. Asimismo, la declaración de las técnicas utilizadas para el análisis de la información recolectada. Por último, se considera relevante en el capítulo, la descripción del proceso de validez del instrumento investigativo y las condiciones éticas adoptadas para el desarrollo de la investigación.

3.1. Enfoque epistemológico

El estudio considera un enfoque de tipo cualitativo, puesto que, la investigación se centró en comprender fenómenos que fueron explorados desde la perspectiva de la muestra en un ambiente natural, en relación a su contexto. Tal como lo plantea Hernández Sampieri (2014), basado en una idea de de Richard Grinnell: Un planteamiento de tipo cualitativo es como ingresar a un laberinto, pues, sabemos dónde comenzamos, pero no dónde habremos de terminar, entramos con convicción, pero sin un mapa preciso.

Por su parte, el enfoque cualitativo comienza con el proceso indagativo cuando se inicia con la idea del estudio, es decir, el investigador que se ha inclinado por este enfoque epistemológico, debe asumir un rol activo desde el comienzo del estudio, y junto de ello, tomar determinaciones a lo largo del mismo.

Según Grinnell y Unrau (2007), aludido por Hernández Sampieri (2014), indica que el investigador cualitativo, debe ser sensible, genuino, abierto, y nunca olvidar por qué está en el contexto de estudio, desde luego, toma una postura reflexiva y procura minimizar la influencia que tiene sobre los participantes y el ambiente.

Asimismo, esta investigación se realizó bajo un diseño metodológico de tipo no experimental, puesto que no se realizaron manipulaciones intencionadas de la variable de interés, sino más bien se brinda una descripción de las observaciones realizadas en un ambiente natural (Hernández & Fernández & Baptista, 2006).

Por último, y de acuerdo con el problema planteado en el presente estudio, los objetivos que derivan él y las bases teóricas acerca del mismo, la investigación se declara de orden documental y, desde le punto de vista de su finalidad, de tipo descriptivo exploratorio, ya que se analizará información escrita sobre el objeto de estudio, en este caso las propuestas

curriculares. Junto con ello, se expondrán rasgos o atributos de la muestra objeto de estudio, desde el contenido de las propuestas educativas no convencionales.

3.2. Diseño de investigación

Al comenzar el diseño de investigación se debe dejar en claro en qué consiste el mismo. Hernández, Fernández y Batista (2003) sostienen que el término “diseño” se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea, con el fin de alcanzar los objetivos del estudio.

En esta investigación, el diseño será de tipo deductivo, puesto que se centrará en dar respuestas a los Objetivos Investigativos a través de la búsqueda informativa por medio de un proceso literario, como lo es la lectura documental y las anotaciones de campo, considerando además que el planteamiento puede enriquecerse con datos y testimonios obtenidos de otros referentes sobre las temáticas. Atendiendo a lo anterior, la investigadora pretenderá, a partir de afirmaciones y premisas generales iniciales, llegar a lo específico del estudio. En concordancia con aquello, los Objetivos Específicos de la investigación están ordenados según etapas de complejidad, en relación a la obtención de información.

3.3. Relación entre el problema, objetivos y la opción metodológica

El Objetivo General de la investigación es *Analizar principios didácticos de propuestas curriculares no convencionales vigentes en Chile: Modalidad para jóvenes y adultos y Pedagogía Waldorf, desde los lineamientos de la Educación Basada en Competencias.*

Ante él, las disposiciones metodológicas proyectadas para el diseño y enfoque se justifican por el tratamiento descriptivo de la información recolectada, puesto que, se ahonda en la variable Proyectos Curriculares no convencionales a través del contenido de la declaración discursiva de los mismos. Es por ello que, para la aplicabilidad de este momento, se requirió de forma fundamental del proceso de lectura e interpretación.

En relación a los Objetivos Específicos, estos están encabezados por los verbos *comparar* y *sintetizar*, tributando también a procesos involucrados en la lectura, acción principal para dar respuesta a ellos.

Así es como también, el enfoque cualitativo es el adecuado para este estudio, pues, se sitúa en dar entendimiento en un fenómeno natural, donde los datos son traducidos de forma interpretativa, luego de la lectura de los referentes verbales textuales, es decir, sigue un orden inductivo, propio de los estudios de este tipo. Así también, los datos esperados en la investigación se presentarán de forma no estandarizada, pues, se proyectan resultados a modo de realidades subjetivas para dar riqueza interpretativa.

3.4. Operacionalización de las variables

Como lo indica Hernández Sampieri (2014), una variable es una propiedad investigativa que puede fluctuar, cuya variación es susceptible, pudiendo ser medida u observada por el investigador.

La variable del presente estudio, es única y se relaciona con las propuestas curriculares no convencionales. Por su parte, se recogerá datos de aquella con un marco muestral, basado en documentación escrita, específicamente en una selección de dos Programas de Estudios, una por cada modalidad aludida.

En relación a la operacionalización de la misma, coherente con el enfoque cualitativo, comenzó con la idea investigativa, no obstante, si la relacionamos con un momento factual, esta se comienza a ejecutar cuando se intenta relacionar, o en su defecto contrastar, con el supuesto del estudio, pues, mediante la comprobación de esta relación se sugerirán interpretaciones y hallazgos.

3.5. Marco Contextual del estudio

Considerando los currículos educativos no convencionales como el universo muestral de la investigación, es que se trabajó inicialmente en la delimitación contextual del mismo.

Es por ello que, para la recogida de información, se consideró el análisis de dos currículos propiamente tal, uno que representa a escolarización básica de tipo no convencional, pues presenta un currículo de tipo flexible y asistemático, para esto se cotejará el documento titulado “Plan de estudios Waldorf”, fuente que será se utilizará de referencia para la evaluación curricular de la Pedagogía Waldorf.

La segunda selección corresponde a un Proyecto Curricular para enseñanza media, de tipo Científico- Humanista, de la comuna de Talca. Tal propuesta curricular fue seleccionada, dado que es fiel representante del Marco Curricular de la educación para jóvenes y adultos, de tipo regular.

3.6. Población y Muestra

En un estudio cualitativo, las decisiones respecto al muestreo reflejan las premisas del investigador acerca de lo que constituye una base de datos creíble, confiable y válida para abordar el planteamiento del problema (Robert Hernández, 2009). En este caso, la muestra será información de segunda fuente, puesto que, estará representada por evidencia documental: Planes Curriculares, representativos de las unidades a investigar. A pesar de ello, y tal como lo indica Hernández Sampieri (2014), las unidades de muestreo, están fundamentados en la revisión de la literatura, pero igualmente en la experiencia del contexto y la intuición del investigador.

En relación a la justificación de la selección de las unidades iniciales de muestreo, estas se sustentan por el entendimiento del fenómeno y la capacidad de recolección en el tiempo estimado para la investigación, capacidad operativa de recolección y de análisis, también, el número de casos que se pueden manejar de manera realista y de acuerdo con los recursos que posee el investigador (Hernández Sampieri, 2014).

Es así como la muestra documental aludida es en mayor grado de tipo homogénea, ante esta particularidad Hernández Sampieri (2014) detalla que las unidades de este tipo poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares. En este caso los documentos representativos tributan a los criterios referidos anteriormente, siendo estos sus atributos axiales.

No obstante, también existen muestras de casos extremos, es decir, de muestra heterogénea, representada por la teoría del enfoque Educación Basada en Competencias (EBC), pues, puede modificar o ajustar la muestra a medida que avanza la investigación. Esta será útil para analizar características o situaciones alejadas de prototipos o de variación inusual en el fenómeno de estudio (Creswell, 2013 y Jahnukainen, 2009, citado en Hernández Sampieri, 2014, p.388).

La muestra es de tipo no probabilística, pues, la elección de la población muestral dependió del criterio del investigador.

Para el presente estudio, se seleccionó a la población documental según criterios internos y externos para su delimitación, considerando el universo de planes curriculares de tipo no convencional (Hernández Sampieri, 2014). Es así como los documentos curriculares seleccionados por la investigadora, fueron filtrados a través de criterios, en coherencia con los elementos que delimitan la investigación, a saber:

- 1) Programas de Estudio, Proyectos Curriculares o muestra documentales de principios estructurales que fundamentan un Plan de Estudio.
- 2) Currículos basados en propuestas educativas no convencionales o no tradicionales.
- 3) Propuestas curriculares con currículo no rígido: flexible o semiflexible.
- 4) Propuestas educativas centradas en escolarizar estudiantes en niveles educativos obligatorios en Chile: básico o medio.
- 5) Propuestas educativas vigentes o en uso en la actualidad en Chile.

3.7. Técnicas de recolección de información

La información se recolectó con base al análisis documental, no obstante, para precisar la información de búsqueda, se diseñó un instrumento, con base teórica en Perrenoud (1998), de la cual se extrajeron concepciones para una formación basada en competencias, desde el diseño curricular. Para ello, se elaboraron dimensiones, subdimensiones y descriptores, basados en el trabajo “La qualité d’une formation se joue d’abord dans sa conception pédagogique collégiale” de las páginas 16 a 22, del autor mencionado.

Es así como surgió el instrumento titulado “Instrumento para análisis documental: lista de cotejo” (ver en anexo N°1). Según Förster (2018), una lista de cotejo, es una pauta con base en una enumeración de elementos observables, ya sean cuantitativos o cualitativos, que declaran la presencia o ausencia de elementos que se pretenden evidenciar. Estos elementos siempre son observables, es decir, permiten determinar comportamientos o características factuales. También, es necesario que una lista de cotejo posea descriptores, es decir, una lista de características que deben ser chequeadas con el desempeño de los participantes de la evaluación. Por último, es importante e imperativo que presente opción de ausencia y opción de presencia para evaluar dicho descriptor, que en este caso se atribuyó a “Sí” y a “No”, además, se incluyó columna “observaciones”, donde el evaluador puede registrar comentarios para complementar información de los ámbitos investigados.

3.8. Validez y confiabilidad de la investigación

El mecanismo de validación del instrumento, se realizó con base a la técnica de revisión por jueces. Sobre estos actores, Supo (2013) declara que el juez es una persona que ayuda a evaluar los ítems formulados. El autor también hace hincapié en la cantidad y diversidad de estos expertos: “(...) convencionalmente se eligen jueces en un número de cinco y estos, en lo posible, deben ser multidisciplinarios (...)” (Supo, 2003, p.21).

En este caso, la pauta será sometida a un juicio de siete expertos, pertenecientes a distintas instituciones educativas, pero con cualidades en común, tales como: formación profesional y académica suficiente, experiencia en el ámbito educativo, y finalmente, conocimiento en el enfoque de la EBC.

Respecto de la selección de los jueces (Ver en anexo N°2 Listado de jueces), esta fue de tipo no probabilística, pues el procedimiento dependió del proceso de toma de decisiones del grupo a cargo de la investigación (Sampieri, 2003). El instrumento referido, fue evaluado de forma independiente por cada uno de los expertos, con un instrumento de validación diseñado para este estudio (Ver anexo N°3 Instrumento para validación de jueces). Esta evaluación se centró en tres criterios fundamentales: 1. Contenido, 2. Fiabilidad y 3. Validez. Cada uno de estos criterios, además se desglosan en evidencias. Los jueces calificaron cada evidencia, para lo cual seleccionaron un rango

de la escala, siendo “Muy en desacuerdo” el mínimo del cumplimiento y “Muy en acuerdo” el máximo. Finalmente, a cada elemento de esta escala de frecuencia se le asignó un puntaje, para facilitar posteriormente el análisis y la interpretación de la información.

A continuación, se presentan los elementos de la escala de frecuencia y la asignación de puntaje que se otorgó en **Tabla 3 Escala y puntuación validación de jueces**

Escala	Puntaje
Muy de acuerdo	4 puntos
De acuerdo	3 puntos
En desacuerdo	2 puntos
Muy en desacuerdo	1 punto

Fuente: Elaboración propia.

Luego de la evaluación de los jueces, se consideró para corrección y/o modificación aquellos elementos que obtuvieron como promedio, entre los siete jueces, dos puntos o menos que esto, considerando entonces la validez de contenido del instrumento, puesto que, el contenido interno, cotejado por los expertos, será traducido en la medida descrita. Por su parte, los elementos que obtuvieron un promedio superior a dos puntos, se declararon validados.

Finalmente, los resultados cuantitativos referidos a la validación del instrumento de investigación, arrojaron la validez del mismo, sin la necesidad de corrección de este ámbito, puesto que todos los criterios superaron los 2 puntos, es decir, la evaluación de los jueces estimó que los elementos del instrumento central del estudio poseían contenido, fiabilidad y validez suficiente para ser aprobado como tal (Ver anexo N°4,5,6,7,8,9 y N°10 referido a la evaluación de cada juez).

Dicho instrumento también contó con columna “observaciones”, de esta fuente investigativa se analizó la información cualitativa del instrumento. Para ello, se consideraron las correcciones de aquellas categorías saturadas, es decir, las palabras más repetidas en este apartado. Finalmente, los resultados cualitativos aludidos, no presentaron observaciones por parte de los jueces, dado que, no hubo aportes para la corrección en este ámbito.

En relación al procedimiento que acredite la confiabilidad de los datos a extraer, y posteriormente a analizar, este será resguardado por la aplicación de la medida de estabilidad test-retest, puesto que, el Instrumento de Revisión Curricular, fue utilizado

más de una vez en los documentos muestrales (Ver anexo N°11, 12, 13 y 14). Esta acción se desarrolló para acreditar que la información extraída de las muestras fuese fiel representante de lo que se desea buscar.

3.9. Análisis de la información

Los métodos que se utilizarán para el análisis de los datos serán: la revisión bibliográfica, la síntesis y la categorización de ideas. De forma factual, en primera instancia, y luego de analizar documentalmente los textos, con base en el instrumento mencionado, se procederá a organizar los datos a través de la codificación de categorías, para esto, la investigadora utilizará un procedimiento manual, donde a su cargo categorizará los elementos verbales más reiterados, a través de la lectura exhaustiva de la muestra. No obstante, también se apoyará del programa en línea Word Cloud Generator de la aplicación en línea Google Drive, para representar las relaciones entre los campos semánticos en cuestión.

3.10. Condiciones éticas del estudio

En relación a los criterios utilizados en el estudio para resguardar la condición ética del mismo, que en este caso no operarán solo sobre personas, sino que también sobre muestras documentales, son los siguientes:

- 1) Transparencia en relación a la información referida a los expertos que participaron de la etapa de validación de Instrumento central (ver Anexo N 2: Listado de jueces), pues, estos otorgaron datos de referencia, tales como nombre, títulos, años de experiencia y firma legal.
- 2) Pertinencia de los instrumentos utilizados, ya que, ambos: Lista de cotejo para revisión curricular e Instrumento para la evaluación de jueces, fueron diseñados para la presente investigación (ver Anexo N 1 y Anexo N 3), los dos cumpliendo además con la validación respectiva.
- 3) El cumplimiento del principio de validez o de fiabilidad investigativa con base en los resultados, ya que, se aplicó la técnica Test-retest (ver en anexo N 13 y Anexo N 14) para acreditar que los resultados corresponden a información estable.

4. Capítulo IV: Análisis y Resultados

El presente capítulo cumple con la finalidad de sintetizar el análisis y trabajo de la información cotejada.

El análisis de los resultados por su parte, se expondrá coherente con el diseño cualitativo de la investigación, para ello en primera instancia se sintetizará el contenido del instrumento diseñado para las muestras documentales, todo ello se expone en una tabla de especificación.

Luego, y en función de los resultados obtenidos, se intentará dar respuesta a cada uno de los tres Objetivos Específicos del estudio, para ello se elaboran juicios de la investigadora y un breve marco referencial, basado principalmente en respaldos textuales de las fuentes muestrales.

4.1. Análisis de resultados

Una vez aplicado el instrumento central del estudio en las dos muestras documentales: 1. Plan Curricular de colegio de jóvenes y adultos Pablo Neruda (Ver anexo N° 11 y 13 Instrumento aplicado a EPJA) y 2. Plan de Estudios Pedagogía Waldorf (Ver anexo N° 12 y Anexo N° 14), se procedió a analizar los resultados, este momento se realizó con base a la interpretación discursiva, también llamada codificación, para esto se establecieron categorías y relaciones semánticas a raíz de la información examinada.

El análisis categorial consiste en realizar un constante y profundo análisis en torno a cada categoría, para evidenciar relaciones entre ellas y temas subyacentes, con el fin de lograr una posterior integración e interpretación de los resultados (Cáceres, 2003).

El análisis relacional, por su parte, ahonda interpretativamente en el desarrollo de relaciones entre las categorías y los conceptos, estableciendo conexiones en torno a sus propiedades y dimensiones (Corbin & Strauss, 2002).

Considerando estos hitos, el primer paso posterior a la aplicación del instrumento fue el ordenamiento de la información existente, para ello, se examinaron los descriptores declarados en la lista de cotejo aplicada en la muestra, pues es la representación factual de las dimensiones y subdimensiones desde la mirada de la Pedagogía por Competencias.

En total, el instrumento investigativo abarcó treinta y dos descriptores, referidos a las evidencias que debe poseer un currículo por competencias. Estas ahondaron sobre siete dimensiones o temáticas clave: 1. Transposición didáctica basada en el análisis de la práctica y sus transformaciones, 2. Un referencial de competencias clave, 3. Plan de formación organizado en torno a competencias, 4. Aprendizaje por problemas, 5. Articulación y teoría práctica, 6. Organización modular y diferenciada y 7. Evaluación formativa por competencias.

Dada la cantidad de descriptores y la magnitud de información reunida con base a ello, se redujo la misma. Para tal ajuste, se conformaron unidades de análisis, basadas en el principio de suficiencia metodológica, pues, dada la cantidad de elementos disponibles, y tal como lo explica Esteberg (2002), citado en Hernández Samperi (2014), el investigador debe determinar en estos casos, qué incluir y excluir en el reporte cualitativo. Para ello, se consideraron representantes categoriales para las seis de las siete dimensiones principales del instrumento, a raíz, de la información disponible y los fundamentos del modelo utilizado para la evaluación de dichos currículos. Este procedimiento se logró buscando semejanzas conceptuales, y por tanto, códigos y patrones entre los descriptores, pudiendo sintetizar finalmente a un número de quince categorías a investigar.

Las unidades de análisis expuestas en la tabla, conformarán posteriormente las categorías emergentes sobre la información cotejada, además permitirán que se interprete dicha consolidación, considerando todas las fuentes disponibles. También por cada una de ellas, a modo de evidencia y justificación de lo interpretado, se citarán fragmentos de los documentos curriculares analizados.

A continuación, se presenta Tabla 4 Matriz de Especificaciones, donde se sintetiza las unidades de análisis, descripción y referentes en el instrumento aplicado:

Matriz Especificaciones

Tema	Unidad de análisis	Descripción	Número del descriptor en el instrumento ⁹
Transposición didáctica basada en el análisis de la práctica y sus transformaciones	1.Procedimientos	Referidas a actividades propuestas al estudiantado, contenidas en el Plan de Estudios, centradas en el quehacer, es decir, actividades basadas en la demostración práctica de los aprendizajes a alcanzar. Incluye ámbitos relacionados con la verificación del aprendizaje; objetivos de aprendizaje, competencias, indicadores y/o referencias de resultados de aprendizajes que tributen al quehacer práctico.	1.1. 1.1.2 4.1.1. 7.1.2
	2. Verbos	Elementos gramaticales, específicamente verbos, que indiquen las acciones educativas que debe realizar el o la estudiante para alcanzar el logro escolar o la meta de aprendizaje.	1.1.3.
	3.Levantamiento de necesidades	Referido a antecedentes que acrediten el proceso metodológico, que justifique el surgimiento de la propuesta curricular, atribuidas a las necesidades internas o externas: problemas sociales, situación inicial de la institución y/o alguna semejante.	1.2.1 5.1.2
Un referencial de competencias clave	4.Fundamentación del programa	Argumentación sobre la propuesta educativa en el programa de estudio; para ello se indica Proyecto Educativo Institucional o algún documento institucional que contenga dicha justificación.	1.2.2 2.2.1 2.2.2 2.2.3
	5. Procesos cognitivos/biológicos	Elementos alusivos a la evolución del o la estudiante (edad, comportamiento y/o etapas de desarrollo individual).	1.3.1
	6.Trayectorias estudiantiles	Hitos o acciones del o la estudiante para transitar a siguientes etapas o niveles de complejidad, según su cumplimiento. También refiere al ordenamiento lógico de los hitos o saberes a desarrollar por los o las estudiantes (por ejemplo, de forma ascendente) o acciones intermedias para alcanzar el objetivo de aprendizaje (subcompetencias).	1.3.2 2.1.3
	7. Recursos del estudiante	Declaración de requisitos; conocimientos, habilidades, procedimientos y actitudes que debe poseer el estudiantado para el tránsito curricular en el Programa de Estudio. Entendido como un proceso secuenciado de situaciones, saberes o hitos que el alumno o la alumna debe cumplir, para alcanzar la/s meta/s de aprendizaje/s del programa.	2.1.1.

⁹ Ver Anexo N°1.

	8. Recursos del Docente	Declaración de requisitos, conocimientos, habilidades y actitudes y/o capacitación que debe poseer el o la docente para ser formador/a en el programa de estudio. También incluye las deliberaciones y aporte de este actor en el Proyecto Curricular.	2.1.2. 3.1.3.
Plan de formación organizado en torno a competencias	9. Plan disciplinar	Existencia de asignaturas (más de una) que conforman el Plan de Formación. Especificación o fundamentación de necesidades formativas que originan la/s asignatura/s o módulos.	3.1.1 3.1.2.
Aprendizaje por problemas	10. Contexto	Actividades de aprendizaje que aluden a situaciones cotidianas o representaciones de experiencias auténticas o que refieren términos asociados al entorno: regional, nacional o realidad socio-cultural de o la estudiante.	4.1.2 7.1.1
	11. Componente actitudinal	Presencia de términos asociados al “Saber-Ser” en el Proyecto Curricular, relacionado principalmente con el desarrollo transversal o valórico del alumnado.	4.1.4
Organización modular y diferenciada	12. Articulación de Planes de Estudio	Referida a las directrices otorgadas en el Plan formativo, como por ejemplo la asignación de módulos obligatorios o electivos, el ordenamiento de plan y todo lo referido a elementos conectan y organizan el programa.	5.1.1 6.1.1 6.1.2
Evaluación formativa por competencias	13. Tiempo	Alude a tiempos flexibles para la evaluación de evidencias, considerando el desarrollo individual de los o las estudiantes. También incluye tiempos, créditos, porcentajes, equivalencias, entre otros elementos, que se destinan a procedimientos teóricos y prácticos que debe cumplir el estudiantado en la ruta curricular.	4.1.3. 7.1.3.
	14. Estrategias para la evaluación	Aspectos relacionados con la verificación del logro de aprendizaje, y los elementos didácticos utilizados por el docente para mediar frente a este momento del aprendizaje. Incluye estrategias, herramientas y métodos utilizados para la obtención de tareas o productos de la experiencia de aprendizaje por parte del estudiantado.	7.1.4 7.1.5 7.1.7
	15. Criterios evaluativos.	Entendido como criterios generales o particulares o ejemplificación de instrumentos evaluativos para evidenciar los logros de los aprendizajes escolares del alumnado.	7.1.6.

Fuente: Elaboración propia, basado en Perrenoud, P. (1998). La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception. Pédagogie collégiale, vol 11 n° 4, pp. 16-22.

4.2. Síntesis de resultados

Para el tratamiento de la información y sus respectivos resultados, se expondrá la síntesis de los mismos por documento, en primer lugar, el “Proyecto Curricular del colegio para jóvenes y adultos Pablo Neruda” y en segundo lugar el “Plan de estudios Pedagogía Waldorf”.

En vista y considerando la conformación de las categorías expuestas en tabla anterior, a continuación, se procede a responder los Objetivos Específicos del estudio, para ello, se presentará una matriz de síntesis de resultados por cada currículo analizado, y en concordancia, con cada objetivo planteado.

4.2.1. Objetivo Específico N°1: Comparar Plan Curricular de una institución educativa con modalidad para jóvenes y adultos a través de los lineamientos de la educación basada en competencias.

A continuación, se presenta Tabla 5 Síntesis de resultados currículo EPJA, donde se consolida la información obtenida en el instrumento aplicado en el currículo a modo de comentario, también se presentan citas del mismo documento analizado como respaldo de lo planteado:

Tabla 5 Síntesis de resultados currículo EPJA

Categoría	Hallazgos/Interpretación	Evidencias
1. Procedimientos	El currículo analizado posee prácticas que incluye el componente procedimental, dado que se indican diferentes instancias educativas basadas en experiencias prácticas del aprendizaje, tanto en la presentación del proyecto, como en la programación de algunas asignaturas. A pesar de ello, no se indica el término de forma textual, no obstante, se puede asociar a la demostración de habilidades que se describe en la presentación del programa y en parte de los Objetivos Fundamentales del mismo.	N°1: “Las habilidades se refieren a capacidades de desempeño o realización de procedimientos (...) serán tanto en el ámbito intelectual o práctico (...)” N°2: “Que los alumnos (as) adquieran, desarrollen y/o practiquen habilidades científicas (...)”

<p>2. Verbos</p>	<p>Desde un enfoque socioformativo las competencias se debiesen describir, considerando: un verbo en acción, un objeto, una finalidad y una condición de referencia (García Fraile, 2011).</p> <p>No obstante, y tomando en cuenta que el Proyecto Curricular no está diseñado bajo un enfoque por competencias, en él se indican elementos gramaticales que incluyen solo las acciones educativas que debe desarrollar el estudiantado. Esto se debe principalmente a que el currículo utiliza elementos del Marco normativo para la educación de adultos, principalmente de los decretos N° 237 y N° 239 del MINEDUC. Dicho lineamiento indica la presencia de Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) para este tipo de enseñanza, a raíz de esto, estas indicaciones son descritas textuales en el programa analizado.</p>	<p>N°1: “Escriben textos breves de carácter expositivo (...)”</p> <p>N°2: “Producen textos escritos con intención literaria”</p> <p>N°3: “Manejan nociones generales de la Economía (...)”</p>
<p>3. Levantamiento de necesidades.</p>	<p>En relación al proceso de la determinación de necesidades, García Fraile (2011) propone que una adecuada forma para describir las competencias, desde el plano de las metodologías, debe considerar la formulación de una competencia con soporte en el análisis de problemas del contexto.</p> <p>A pesar de tal importancia, el documento curricular no refiere un proceso de tipo metodológico para el levantamiento de necesidades, propio de un programa por competencias. No obstante, describe el origen del currículo, concluyendo que este es una construcción institucional con márgenes normativos estatales.</p>	<p>N°1: “Nuestro Proyecto curricular es el resultado (...) del trabajo colaborativo equipo docente y directivo del colegio Pablo Neruda de Talca”</p> <p>N°2: “Nuestra propuesta de trabajo (...) es resultado de la experiencia alcanzada, del aprendizaje organizacional y de los logros obtenidos, así también (...) y de nuestra permanente inquietud de fortalecer y acrecentar la calidad (...)”.</p>

4. Fundamentación del programa	Se fundamenta el origen del programa en la introducción del Proyecto Curricular. Detalladamente se describen los pilares educativos en que se enfoca el programa, referido a disposiciones del Marco Normativo legal para la educación de adultos y las disposiciones del establecimiento.	Nº1: “(...) Desde nuestra perspectiva institucional, en el marco de las bases curriculares de la educación de jóvenes y adultos”
5. Procesos cognitivos/biológicos.	No se refieren detalles de etapas evolutivas de este tipo. Cabe destacar que en este tipo de modalidad es de suma importancia la variedad etaria, pues los usuarios pueden poseer desde 18 años, sin límites de edad posterior, lo que hace que esta realidad se presente como un desafío para los docentes.	Nº1: “Las actitudes son (...) con componentes, afectivos, cognitivos”
6. Trayectoria de aprendizaje.	En el texto no considera hitos o acciones intermedias, en relación al avance curricular de los estudiantes, solo se indica el paso de un curso a otro, como plan de estudios diferentes, con diferencia de complejidad lógica, separando la programación de las asignaturas en I nivel (correspondiente a primero y segundo medio en educación regular) y II nivel (correspondiente a tercero y cuarto medio).	Nº1: “Formación General, en Educación Media, responde a las necesidades de un proceso de formación integral en las condiciones socioeconómicas y culturales contemporáneas (...)”
7. Recursos del estudiante.	En el currículo analizado solo se describen los conocimientos y habilidades que debe desarrollar el estudiante en función de los OF y CMO. Ante esta categoría, Perrenoud (1998) considera que es necesario declarar los recursos que movilizarán los estudiantes, y también los de los docentes, a modo de inventario, todo esto para poseer un marco referencial de las competencias o habilidades promovidas.	Nº1 “Los contenidos se agrupan en tres grandes categorías de aprendizaje: Conocimientos, habilidades y actitudes (...)”
8. Recursos del Docente	No se evidencia declaración de conocimientos, habilidades y actitudes que debe poseer el docente para el proyecto curricular promovido. Desde una mirada por competencias, no hay presencia del perfil docente en el marco curricular analizado, solo indicaciones de la presencia de este actor, por ejemplo, cuando se describen las evaluaciones por unidades, y en algunos apartados que considera las deliberaciones como parte de las decisiones institucionales, y también de la flexibilidad evaluativa del establecimiento. Ante la idea del diseño de un perfil, Gutiérrez (2007) plantea que antes de su conformación es necesario desarrollar estudios de campo, contando además con variados actores que aporten desde las diferentes corrientes involucradas. Es decir, no es un proceso inmediato, sino que es parte de la construcción curricular, y todos sus elementos y fases involucradas.	Nº1: “Se sugiere que sea supervisada por el o la docente” Nº2 “(...) Los resultados de las evaluaciones pueden ser utilizados como notas (...) pero que ello será decisión de cada docente”

9. Plan por asignatura	Existe un plan de trabajo destinado a cada asignatura, referido en el documento como <i>Programación</i> . En relación al tipo de asignaturas, existen de tres tipos: Formación General, Formación Diferenciada y Formación Instrumental. Cabe destacar que, en cada apartado por asignatura, se desarrolla profundización en relación a la descripción de estas.	Nº1: “En esta unidad se retoma el conjunto de los números enteros, proponiéndose una serie de situaciones problemáticas” Nº2: “El sector tiene un aporte sustantivo al quehacer del desarrollo intelectual y la formación ciudadana”
10. Contexto	El programa refiere la presencia del factor contexto, principalmente en el contenido del currículo analizado, pues, enlaza este término con las particularidades que se identifican en este tipo de enseñanza, por la predominancia de personas adultas, es por esto que, indica aprendizajes “para la vida” o contextualizado con sus requerimientos en relación a su etapa vital.	Nº1: “Nuestra propuesta de trabajo se sitúa en el contexto y se distancia de las prácticas generalizantes” Nº2: “Experiencias significativas relevantes y pertinentes”
11. Componente actitudinal	En relación al componente actitudinal, presente en la triada que propone un enfoque por competencias, que Tobón (2005) por ejemplo llama: Saber Ser, Saber Conocer y Saber Hacer, en este documento institucional se declara la integralidad de tales criterios de desempeño. No obstante, en el documento se alude a los términos: conocimientos, habilidades y actitudes como tal. En relación a los conocimientos o Saber Conocer, sí se declaran en cada asignatura, puesto que, su utilización está enfatizado en los CMO. Las habilidades por su parte se pueden inferir desde los OF de aprendizaje planteados. Por último, para las actitudes no existe evidencia de hitos o subcompetencias a alcanzar por parte de los educandos, solo se describe su definición y su contribución en el aprendizaje para personas adultas, como parte de la transversalidad del currículo.	Nº1: “Los contenidos se agrupan en tres grandes categorías de aprendizaje: Conocimientos, habilidades y actitudes que en términos de capacidades y competencias son de carácter comprensivo, operativo y valorativo y que los y las estudiantes deben lograr para su desarrollo y formación”
12. Articulación Plan de Estudios	Se declaran módulos de Formación General, Formación Instrumental y Formación diferenciada, lo que denota variedad de asignaturas, a pesar, que todas se presentan como obligatorias, la naturaleza de estas, proyecta variedad en la esencia del plan de estudios. También se destaca que la selección de las asignaturas que conformarán los módulos de Formación Instrumental y Formación Diferenciada son propias del establecimiento, lo que indica que el Plan de Estudios está contextualizado a los usuarios y que también posee un plan estratégico en relación al abordaje del Proyecto Curricular.	Nº1: “El marco curricular de la Educación de jóvenes y adultos se organiza en tres ámbitos de formación, de acuerdo a la naturaleza (...) Formación General, Formación Instrumental y Formación diferenciada”

13. Estrategias para la evaluación.	<p>Las estrategias para la verificación de aprendizajes, a través del momento de evaluación, se sitúan principalmente en la declaración de evaluaciones que competen la autovaloración del avance curricular, principalmente, autoevaluaciones, como parte de las evidencias del aprendizaje en algunas asignaturas del currículo.</p> <p>También, en el documento se nombra el trabajo en equipo como una herramienta para la resolución de conflictos, dentro y fuera del aula, y también como método evaluativo.</p>	<p>Nº1: “Trabajo en equipo, resolución pacífica de conflictos, medio ambiente, entre otros”</p> <p>Nº2: “Las autoevaluaciones y coevaluaciones tienen el propósito de potenciar en las y los estudiantes un sentido de responsabilidad (...) y tomar conciencia de los aspectos que deben ser corregidos”</p>
14. Tiempos.	<p>En referencia a los tiempos dentro del currículo analizado, se declaran espacios temporales únicos en el proceso enseñanza aprendizaje, y por tanto en el abordaje de los Objetivos Fundamentales del módulo. Los plazos cronológicos principalmente se deben a la estimación de la duración del módulo de las asignaturas.</p>	<p>Nº1: “Tiempo: 10 Semanas (40 Horas aproximadamente)”</p> <p>Nº2: “Tiempo: 8 Semanas (32 Horas aproximadamente)”</p>
15. Criterios evaluativos.	<p>En el currículo analizado se nombran criterios y formas evaluativas de manera textual, a pesar de ello, se denota solo en algunas asignaturas la descripción de las mismas.</p>	<p>Nº1: “La primera es una autoevaluación respecto de la escritura de una noticia, que incluye entre los criterios de evaluación”</p>

Fuente: Elaboración propia.

Síntesis. El Proyecto Curricular del colegio de jóvenes y adultos Pablo Neruda, posee un currículo de tipo semiflexible, puesto que la programación de las diferentes asignaturas está basada en las disposiciones del Marco Curricular de la modalidad EPJA, esto se evidencia en la existencia de OF y CMO textuales en el currículo institucional, provenientes de esta fuente. No obstante, existen apartados, y módulos en sí, de selección propia del establecimiento, por lo que el currículo también integra particularidades del contexto.

En relación al instrumento aplicado, y su cercanía con el enfoque de la Educación Basada en Competencias, se puede sintetizar que el currículo del establecimiento auditado, posee (según los descriptores presenten el instrumento de revisión curricular) la presencia de 19 descriptores (Ver anexo N°11) en semejanza con la EBC.

Por su parte, destaca la concepción integrada concebida en relación al aprendizaje, puesto que, en el documento se describen los tres componentes clave de la visión holística del aprendizaje, es decir: contenido, habilidades y actitudes. No obstante, el Plan de estudios analizado, solo profundiza en los hitos estudiantiles, para cumplir con los primeros dos componentes, pues nombra al componente actitudinal como parte de la integralidad, pero no declara las competencias o habilidades asociadas a este ámbito.

También en el currículo destaca la importancia del factor del contexto, por la naturaleza de sus estudiantes, quienes tienen particularidades en común, en el área académica y también socio-culturalmente.

La articulación de las asignaturas por su parte, están claras y divididas según áreas de formación, para cada una de ellas, además se declaran criterios para la verificación de la trayectoria de aprendizaje de los estudiantes, así también se ejemplifican formas evaluativas, destacando el trabajo en equipo y la autoevaluación. En relación a los tiempos de trabajo, estos se presentan como estables y únicos, lo que nota un rasgo de la parte rígida del currículo, ya que, dichas temporalidades están marcadas por el avance curricular.

Por último, la presencia del docente es aludida a lo largo del currículo, como un actor activo en el proceso enseñanza-aprendizaje, y con cierta libertad evaluativa para la calificación de los estudiantes, apelando a su experiencia y conocimiento disciplinar. A pesar de ello, no hay presencia de competencias u objetivos destinados o cercanos a un perfil docente, esto es de suma importancia, porque los docentes que se desempeñan en este contexto, poseen ciertas competencias genéricas y específicas por las particularidades del estudiantado.

4.2.2. Objetivo Específico N°2: Comparar Plan Curricular de la Pedagogía Waldorf a través de los lineamientos de la educación basada en competencias.

A continuación, se presenta Tabla 6 Síntesis de resultados currículo Waldorf, donde se consolida la información obtenida en el instrumento aplicado en el currículo a modo de comentario, también se presentan citas del mismo documento analizado como respaldo de lo planteado:

Tabla 6 Síntesis de resultados currículo Waldorf

Categoría	Hallazgos/interpretación	Evidencias
1. Procedimientos	<p>El Plan de estudios Waldorf, presenta referentes conceptuales en relación al componente procedimental. Destaca en la categoría, pues, indica actividades de aprendizaje centradas en tal verificación, además se proponen situaciones de aprendizajes cotidianas y auténticas.</p> <p>Frente a los procedimientos que involucran la comprobación práctica del aprendizaje, el autor Perrenoud (1998) considera que es necesario, sin duda, abordar desde una visión realista la práctica de los aprendizajes, así también articular coherentemente la relación teoría y práctica, no obstante, no se debe reducir los logros escolares a tal relación, puesto que, la integración involucra un sin fin de elementos basados en los logros disciplinarios, metodológicos, entre otros elementos.</p>	<p>Nº1: “(...) En el momento conveniente. Otra tarea es ofrecer estructuras de apoyo que le den al niño la seguridad y la oportunidad de desarrollar nuevas habilidades (...)”.</p>
2. Verbos.	<p>No se evidencia secuencia lógica de verbos, a pesar de ello sí se identifica la presencia de estos elementos gramaticales en la descripción modular de las diferentes asignaturas propuestas.</p> <p>La carencia de esta representación verbal se debe a que el programa de estudio no está basado en marcos normativos estandarizados y reguladores estatales, por ende, no refiere Objetivos de Aprendizaje, Objetivos Fundamentales o Resultados de aprendizaje, pues, no posee acercamiento a estas nomenclaturas.</p>	
3. Levantamiento de necesidades.	<p>No se describe procedimiento metodológico para detectar necesidades iniciales, no obstante, se indica contextualización en función del surgimiento del programa por antecedentes culturales, por ejemplo, la adaptación de los módulos al uso idiomático, y también, las necesidades del entorno.</p>	<p>Nº1: “La educación es una tarea tan familiar y evidente dentro de nuestra sociedad (...), en primer lugar, para qué educamos a nuestros niños. Si hiciésemos esa pregunta, casi todo el mundo daría las siguientes razones: (...) los niños necesitan alcanzar ciertas habilidades y conocimientos para la vida moderna (...) aprender de la cultura y para cultivar la mente.</p>

<p>4. Fundamentación del programa.</p>	<p>El documento posee justificación en relación a aspectos base del programa, incluso considera sustentos teóricos de fuentes empíricas. Se describen también, los pilares educativos, incluso destaca en la profundización de aquellos, también considera las metas y da respuesta al por qué y para qué del enfoque educativo. Por último, el currículo se declara con características de tipo horizontal, incluso dedica un subtítulo para ello.</p>	<p>Nº1 “Las tareas de la educación pueden resumirse del siguiente modo: Promover el desarrollo saludable, capacitar a los niños para realizar su potencial y ayudar a desarrollar las habilidades que necesitan para contribuir en la sociedad”</p>
<p>5. Procesos cognitivos/ biológicos.</p>	<p>El documento menciona la importancia de considerar elementos referidos al desarrollo y maduración del proceso mental de los estudiantes, con base en aquello, dedica apartados para señalar perfil evolutivo, descrito en once etapas o niveles educativos.</p>	<p>Nº1: “Segundo curso (edad 7-8) Perfil evolutivo” Nº2: “El niño persigue sus instintos corporales, sus impulsos y compulsiones”</p>
<p>6. Trayectoria de aprendizaje.</p>	<p>Se evidencian trayectorias de aprendizajes proyectadas en hitos, incluso considera términos alusivos a teorías, por ejemplo, el de andamiaje, parafraseando a la teoría de Zonas de Desarrollo Próximo de Lev Vygotski. Justificado lo anterior, La Oficina Internacional de Educación (OIE) (2016), indica que la conformación y selección de las asignaturas, debe ser gradual y progresiva, para esto, debiese incluirse programas de asignaturas apropiados a la edad o evolución del estudiante. Es por ello que la flexibilidad curricular, es una oportunidad de permitir aprendizaje personalizado y coherente con las etapas del estudiantado. En el Plan de Estudios Waldorf, se considera incluso un orden establecido para las acciones educativas propuestas para los educandos. En él también se nombran las decisiones que debe tomar el docente, en relación, del avance del grupo-curso en función a demostración de las trayectorias educativas.</p>	<p>Nº1: “Todas estas cuestiones sacan a la luz la necesidad de comprender la naturaleza del ser humano de una manera integral y holística (...), pues sin ello carecemos de entender al niño individual”. Pág 16</p>
<p>7. Recursos del estudiante</p>	<p>Refiere los recursos que debe poseer el estudiante para enfrentar su ciclo escolar, para ello establece once niveles de aprendizaje y el cumplimiento de la ruta educativa establecida por cada una de ellas, determinará el avance curricular al siguiente ciclo.</p>	<p>Nº1: “Tercer curso (edad 8-9) Perfil evolutivo”</p>
<p>8. Recursos del docente</p>	<p>El texto considera la especificación sobre la figura del docente que se desempeña en este tipo de pedagogía. En efecto, lo incluye como un miembro central del programa de estudios, pues, más que la utilización de libros, el autor indica que el docente</p>	<p>Nº1: “Los niños de los Grados Superiores no solo esperan que sus profesores sean expertos en un campo respectivo, sino que los maestros</p>

	<p>es el canal para el conocimiento de sus estudiantes. El perfil del educador es descrito de forma explícita en el documento, no obstante, no se dedica un apartado para aquello, sino que lo indica dentro de la fundamentación a lo largo del plan.</p> <p>Cabe destacar que la presencia del docente se evidencia como un mediador del proceso enseñanza aprendizaje, apoyado siempre de la familia del estudiante, pues, se considera como otra fuente mediatizadora del aprendizaje.</p>	<p>extraen sus propios ideales de trabajo, de su vida”</p> <p>Nº2: “El maestro es un artista y un educador profesional, como artista es responsable del ser del niño como profesional tiene una responsabilidad más amplia ante los requisitos de los padres, autoridades y el estado”</p>
9. Plan por asignatura	<p>El currículo de la pedagogía Waldorf posee más de una asignatura, considerando también áreas de tipo electivas. Incluye fundamentación por cada asignatura, a través de diversas bases, no solo del conocimiento, sino desde la retribución del aprendizaje transversal que contempla cada módulo. Un ejemplo de ello, es que enlista una variedad de tipos de asignaturas por declaración del programa y también por inclinaciones del sub-grupo de estudiantes (grupo curso guiado por un docente).</p>	<p>Nº1 “Aritmética y Matemática (...) sugerencias de contenido”</p> <p>Nº2: “Ciencias Naturales”</p> <p>Nº3 “Estética, estudio del arte”</p>
10. Uso del contexto.	<p>Las actividades de aprendizaje contempladas en el documento se enmarcan dentro del contexto cultural y familiar del estudiante, es decir, propuestas para evaluación consideran el factor contexto como determinantes.</p>	<p>Nº1: “Cada maestro adapta el currículo a las necesidades de los niños”</p>
11. Tiempo	<p>En el propio currículo se considera la conceptualización alusiva a la distribución temporal del Plan de Estudio, incluso establece tiempo para las distintas asignaturas y rutinas diarias en relación a lo que debe hacer los estudiantes en el aula. Cabe destacar que el programa incluye los plazos y temporalidades como elementos modificables, en razón del desarrollo del aprendizaje por parte del grupo curso, pues, refiere que los ritmos de aprendizaje son flexibles.</p>	<p>Nº1: “La pedagogía Waldorf asume que existe un ritmo de desarrollo humano arquetípico, que es saludable por el hecho de integrar el desarrollo social, cultural y ambiental”</p>
12. Articulación Plan de Estudios	<p>Ante el agrupamiento de áreas de aprendizaje, sobre todo en disciplinas tradicionales, OIE(2006) propone una nueva articulación para las asignaturas, puesto que, es necesario considerar a modo de “esferas de aprendizajes” más que aprendizajes aislados e individuales.</p> <p>Considerando lo anterior, en el currículo se evidencian tres formas de organización para el Plan de Estudios. En primer lugar, el modo horizontal, puesto que, existen diferentes áreas abordadas</p>	<p>Nº1: “El currículo diagonal es tan esencial para las tareas educativas de la educación Waldorf como lo son las otras dos dimensiones (horizontal y vertical)”</p>

	<p>desde el currículum a la misma edad o nivel educativo. Además, se justifica la integralidad multidisciplinaria de las asignaturas. En segundo lugar, la visión vertical curricular, puesto que, hace referencias a este enfoque cuando trata a la asignatura de forma particular, pues, los aprendizajes se presentan como espiral, es decir, la edificación de nuevas habilidades, basadas en lo anterior. Por último, también se habla de una organización diagonal, que mostraría lazos diagonales entre las asignaturas que conforman el Plan Curricular Waldorf.</p>	
13. Componente actitudinal.	<p>Destaca de sobremanera el proyecto formativo, en relación a aspectos actitudinales. Sobre todo, el currículum hace referencia, en varios pasajes, a las responsabilidades personales que asumen los estudiantes en relación al proceso enseñanza aprendizaje, esto se infiere por el uso excesivo del prefijo “auto” para las indicaciones educativas.</p> <p>Ante esta idea, el autor García Fraile (2011) destaca la importancia de la articulación sistémica y en tejido, de las actitudes, conocimientos y habilidades procedimentales, pues, así el estudiante demuestra actuaciones integrales con idoneidad.</p>	Nº1: “La educación Waldorf-Steiner intenta hacer la cuestión de los valores humanos el elemento central del currículo”
14. Estrategias para la evaluación.	<p>El trabajo en equipo o en grupo, y todos aquellos términos actuales referidos a esta forma didáctica del aprendizaje, se contempla el Plan de Estudios, pues los alumnos movilizan el aprendizaje en su grupo de clases, conforme a los avances de estos integrantes el profesor decidirá su paso al siguiente nivel.</p> <p>En relación a la estrategia de retroalimentación el plan no utiliza este término de forma textual, quizá por el tiempo en que fue editado este currículum (2000), y el año en que se le da auge a la retroalimentación, y la utilización del término como tal en procesos de enseñanza-aprendizaje. En este currículum se hace alusión al repaso recuerdo o <i>remember</i> de los contenidos vistos con anterioridad. Debido a esto se justifica el uso de este procedimiento, pero no como término tal.</p> <p>También, el desarrollo de procesos personales/mentales que vive el niño o niña que transita por este programa educativo es clave, puesto que fundamentan prácticas escolares en consecuencia de este factor.</p>	<p>Nº1“(…) Es la naturaleza esencialmente heterocrónica de la evolución humana en la que encontramos múltiples variaciones en las esperas dentro de los ritmos de maduración”</p> <p>Nº2“(…) para un grupo de 20 o 30 niños de la misma edad es muy práctico compartir todos juntos en la clase las experiencias de aprendizaje”.</p> <p>Nº3 “Es el núcleo de la individualidad, el yo Nº3 (...) se expresa mediante la interacción (...) El yo es que el que inspira en establecer un equilibrio entre estos dos legados”</p>

	<p>La utilización de procesos individuales, incluyendo los que evaluación, con considerados de sobre manera en el plan. Puesto que atribuye la responsabilidad del propio desarrollo, a través del autoconocimiento, crítica, entre otros. Ante ello, Perrenoud (1998) destaca la importancia de dichos métodos evaluativos como parte fundamental de la evaluación, detalladamente lo incluye como factor clave en la evaluación formativa por competencias.</p>	
<p>15. Criterios de evaluación.</p>	<p>Para García Fraile (2011) los criterios son pautas fundamentales para evaluar las competencias, o algún aspecto similar, pues se construyen con base en el contexto aludido y considerando la articulación de los saberes.</p> <p>En el documento se considera clave la comprobación del aprendizaje con base a criterios evaluativos, es por ello, que en la Pedagogía Waldorf se declara el uso del “informe académico”, herramienta a disposición del aprendizaje, donde el docente relata a la familia la evaluación del estudiante en las diferentes asignaturas, considerando los criterios y las evidencias respectivas de su avance curricular.</p>	<p>Nº1: “La evaluación quiere decir, visión clara, comprensión amplia, aplicación respetuosa”</p> <p>Nº2: “Se entrega un sumario de estas evaluaciones a los padres en el informe anual de la escuela, que a menudo es personalizado por el maestro en estilo y diseño”</p>

Fuente: Elaboración propia.

Síntesis. El Plan de Estudios de la Pedagogía Waldorf-Steiner, posee un currículo de tipo flexible, de tipo descriptivo, compuesto por asignaturas de distinta índole, destacando el apego de los contenidos al desarrollo del arte¹⁰, el contacto con la naturaleza, y el encuentro con las asignaturas de tipo tradicionales, como Lengua Materna y Matemáticas, desde el desarrollo cognitivo particular. Las propuestas metodológicas por su parte, se presentan como abiertas a la flexibilidad del docente, y mediadas, por preguntas orientadoras a las deliberaciones del docente.

La relación de este tipo de currículo con los elementos descriptores de un currículo por competencias, denota bastantes semejanzas, pues, posee 29 descriptores del Instrumento de revisión curricular presentes (Ver anexo N°12). Como lo es por ejemplo, la concepción integral del aprendizaje.

¹⁰ La autora Martha C. Nussbaum (2010) en su libro “Sin fines de lucro”, desarrolla una extendida crítica sobre los cambios generalizados por la sociedad actual, basados en ideales económicos. Ante esto, propone la construcción de una sociedad democrática desde el área educativa. Una de sus propuestas que toma relevancia en este contexto, es el abandono de preceptos utilitarios de la educación actual a través del uso de asignaturas que “cultiven humanidades”.

En el Plan Waldorf, se estiman once niveles de enseñanza, coherente con los cambios cognitivos, conductuales y espirituales que ha de desarrollar el estudiantado a raíz de su evolución particular (Plan de Estudios Waldorf, 2000). Considerando así también, un perfil de egreso para el estudiante específico, y profundizando en para cada nivel de escolarización.

En relación a los descriptores asociados al factor tiempo, se declara que es de tipo flexible, considerando que en este tipo de pedagogía atiende además a estudiantes con Necesidades Especiales Educativas, de tipo transitoria, y también permanente. Posee además, un catálogo extendido de asignaturas para conformar su plan de estudios. Estas, son de tipo obligatorias, y también se expone el programa de las electivas, lo que denota un plan de estudios articulado, con diferente abordaje del currículo, existiendo incluso la articulación horizontal entre ellas. Se describen actividades apegadas al contexto y al sentido procedimental del aprendizaje, junto con ello, a las actitudes, lo describe en valores, rasgos que asume el propio estudiante, también lo relaciona con su evolución espiritual.

Considera la evaluación como un proceso parte del aprendizaje, fomentando el uso de formas evaluativas variadas que involucren la demostración de lo aprendido, el trabajo en equipo, la autoevaluación y el juego, es parte de ello. Para socializar el proceso educativo a la familia, se generan informes académicos en sus procesos finales e intermedios, el propósito en sí es generar estrategias de ayuda en casa. Considerando esto, la figura del docente, se presenta como mediatizadora del conocimiento, y apela a su profesionalismo, y también, a sus actitudes para detectar el avance curricular del estudiante, apoyado del primer entorno del estudiante.

Considerando ahora, las carencias y limitantes de este currículo, frente a los fundamentos del enfoque de la pedagogía por competencias. Se puede indicar que existe ausencia de procesos metodológicos para el levantamiento de necesidades del entorno, puesto que, el plan analizado está destinado para todas las escuelas Waldorf Hispanohablantes, no existiendo particularidades explicadas en él para cada escuela.

Otra carencia es la inexistencia de la declaración de criterios que estructuran el proceso de enseñanza aprendizaje, por ejemplo, traducidos en Objetivos de Aprendizaje o Indicadores de Aprendizaje en la programación de cada módulo. Se entiende que se debe a la independencia curricular, pero este factor debe poseer indicaciones claras para su abordaje.

4.2.3. Objetivo Específico N°3: Sintetizar los principios educativos de Planes Curriculares no convencionales vigentes en Chile: Pedagogía Waldorf y Modalidad educativa para jóvenes y adultos.

Con base al proceso de lectura, síntesis y análisis que involucró la aplicación del instrumento en los documentos curriculares, también y de forma implícita se intentó dar respuestas al tercer Objetivo Específico.

Cabe destacar que el documento “Proyecto Curricular Pablo Neruda” fue analizado en los formatos disponibles: impreso y digital, cualidad que facilitó las búsquedas de elementos, gracias a programas digitales como PDF y Word, y sus herramientas de búsqueda. No fue fácil en el caso del documento “Plan de Estudios de la pedagogía Waldorf” puesto que solo estaba disponible su formato y edición impresa.

Es así como considerando las limitantes investigativas para este momento de análisis, se establecieron relaciones semánticas, a través del proceso de lectura. Es por eso que la búsqueda para esta construcción discursiva, se centró en la saturación de términos en los escritos. A raíz del trabajo descrito, a continuación, se presenta Tabla 7 Relaciones semánticas, donde se socializan los términos reiterados en ambos currículos educativos:

Tabla 7 Relaciones semánticas

Relaciones semánticas	
Pedagogía Waldorf	Modalidad educativa para jóvenes y adultos
Desarrollo saludable	Conocimiento, habilidades y actitudes
Libertad institucional	Experiencias educativas
Desarrollo individual	Formación general, diferenciada e instrumental
Niños y adolescentes	Ciudadano
Equilibrio	Docentes
Desarrollo Cultural, ambiental y Social	Deliberación docente
Arquetipos	Trayectorias
Integral	Contextos
Individuo	Vida real
Rutinas	Adolescentes y adultos
Imitación	Proceso educativo
Temas y experiencias	Resultados
Flexibilidad	Equipo
Experiencias reales	Calidad
Naturaleza	Desarrollo
Equilibrio	Personas

Fuente: Elaboración propia, basado en Plan de Estudios Pedagogía Waldorf (2000), pp.15-50 y en Proyecto Curricular Pablo Neruda, pp. 1-5.

Además, para justificar las relaciones establecidas en la muestra analizada, también se construyeron dichas relaciones semánticas en apoyos visuales, llamadas Nubes de palabras, diseñadas en programa Word Cloud Generator de la aplicación en línea Google Drive. La confección de tales imágenes se basó coherentes con la saturación evidenciada en tabla anterior.



Ilustración 1 Nube de palabras EPJA

Fuente: Elaboración propia en programa Word Cloud Generator.



Ilustración 2 Nube de palabras Waldorf

Fuente: Elaboración propia en programa Word Cloud Generator.

5. Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones

El presente, y último capítulo, cumple con la función de teorizar sobre la importancia del contenido curricular, además de ahondar en los hallazgos develados en el capítulo anterior, con el fin de reflexionar en torno al Objetivo General y la Hipótesis del estudio.

Según la Oficina Internacional de Educación (2016) el currículo en materia educativa es la descripción del qué, cómo y cuándo deberían aprender los estudiantes. Además, es el vínculo entre la educación y el progreso de una nación, así también, su uso es fundamental para la conformación de reformas educativas, basadas en aprendizajes de calidad. Ante esta premisa, la OIE propone que un currículo de este tipo, debe poseer cuatro elementos clave: 1. Inclusivo y equitativo, 2. Caracterizado por un aprendizaje de calidad, 3. Promotor del aprendizaje a lo largo de toda la vida y 4. Pertinente para el desarrollo holístico.

Considerando la premisa anterior y el Objetivo General del presente Trabajo de Grado: *Analizar principios didácticos de propuestas curriculares no convencionales vigentes en Chile: Modalidad para jóvenes y adultos y pedagogía Waldorf, desde los lineamientos de la educación basada en competencias*, se estima que en el contenido de los dos currículos analizados se verifica la comprobación del aprendizaje de calidad a través de la evaluación que se desarrolló con los fundamentos de la EBC, puesto que, en ambas propuestas hay presencia de la inclusividad, y del diseño de aspectos relacionadas con el de aprendizajes de calidad y para la vida, pues, en ambos documentos se declara la atención a una población de estudiantes en búsqueda de nuevas oportunidades académicas, contextualizadas a sus necesidades educativas, en contraste con las oportunidades regulares que ofrece el actual sistema educativo chileno. Es por ello que estos Proyectos Formativos consideran la escolarización de niños, niñas, jóvenes y adultos, incluyendo no solo lo declarado en el currículo, sino que también con alcances metodológicos y didácticos para el currículo vivido que experimentarán los estudiantes.

En el contenido analizado también se verifica la perspectiva compleja del currículo, tal como lo indica Tobón (2005), en ellos se busca implementar estrategias para un modo de pensar complejo, basado en aspectos esenciales, como la contextualización del saber, la búsqueda de la formación integral y la multidimensionalidad de la realidad.

Considerando la argumentación anterior, en relación a la hipótesis planteada “Las propuestas curriculares no convencionales, Pedagogía Waldorf y Educación para jóvenes y adultos, poseen una visión educativa similar a la educación basada en competencias, en función de sus fundamentos y principios didácticos”, se puede indicar que tras la lectura y análisis descrita a lo largo del presente estudio, se comprueba que el contenido de dichos currículos, sí posee semejanzas con la Educación Basada en Competencias, por las siguientes particularidades, narradas a continuación a modo de recomendaciones:

1. Visión holística del aprendizaje, ya que, en los currículos, el aprendizaje es concebido como la integración de tres componentes bases: contenidos, habilidades y actitudes¹¹, en función del desarrollo completo de los estudiantes. Frente a esto, las experiencias educativas se presentan de carácter cíclico, no solo apuntando al desarrollo temporal del alumnado, sino que guiándolos o asegurando su aprendizaje para lo largo de la vida. Así también, denotan la presencia de un currículo integrado, basado en diferentes disciplinas que abordan el proceso enseñanza aprendizaje de forma global.
2. La importancia de un aprendizaje contextualizado, dado que, en los tres enfoques analizados se atribuye la importancia del factor contexto para la selección del Plan de Estudios, las experiencias de aprendizajes y los métodos metodológicos utilizados. Así también, refieren la conformación curricular como el ensamblaje de diferentes elementos importantes sobre el entorno, considerando el contexto como un elemento cambiante y parte clave de la innovación curricular. Asimismo, la importancia del trabajo colaborativo como método de aprendizaje, puesto que, las propuestas se enfocan en desarrollar no solo competencias individuales, sino que también, potencian las competencias de tipo genéricas, como lo es la participación con el entorno. De esto también deriva el auge que se le da al desarrollo del pensamiento crítico, pues, se pretende modelar a estudiantes informados, responsables frente a la sociedad y con sus pares. Demostrando así, un perfil de estudiantes de coexistencia pacífica con el entorno y con responsabilidades como ciudadanos.
3. La vinculación de la evaluación como parte del proceso enseñanza aprendizaje, pues, se orienta en los currículos procesos para desarrollarlos y los medios para ponerlos en práctica, visualizando la futura vida laboral del estudiantado y también la contribución en la sociedad y a la cultura en general. Ante esto, la verificación de tales aprendizajes se presenta como pasos flexibles

¹¹ El término “actitudes”, como componente del aprendizaje escolar y parte del enfoque EBC, es acuñado también con otros términos, por ejemplo, “Aprendizaje Transversal”, “Aprendizaje Valórico” o “Saber-Ser”. No obstante, se considerará el concepto “actitudes”, en este apartado, para su entendimiento global.

y de temporalidad variable a cada sujeto. Otra demostración de aquello es que promueven funciones para los docentes, como la flexibilidad evaluativa, postergando a los libros de clases y las prescripciones alusivas a evaluaciones externas, a causa de que en estos enfoques se otorgan deliberaciones docentes para para comprobar el aprendizaje, en *in situ*.

4. Educación inclusiva y equitativa, puesto que, en los proyectos formativos apuntan a un público de estudiantes minoritarios, segregados o no aptos (o sus familias) para una institución de tipo tradicional. Ante esto la OIE (2016) indica que un currículo de calidad es aquel que es capaz de propiciar educación inclusiva y equitativa de calidad, con oportunidades de aprendizajes para todos.
5. Pertinencia y eficacia del currículo, a raíz que, se compone de contenido de elevada calidad, pertinente adecuado y que contribuye con el desarrollo de competencias, ya que, está bien organizado, se basa en un conjunto de hipótesis de cómo los niños aprenden, es planificado y organizado. También este es, y debe serlo siempre, transparente y conocido públicamente.

A pesar de lo descrito, los currículos analizados en cierto grado no apuntan a lo sistemático, porque sus principios pedagógicos se justifican a la introspección de necesidades internas, enfocadas principalmente en los estudiantes que atienden, más que a los lineamientos del sistema educativo. Un claro ejemplo de ello, es que este tipo de establecimientos no es evaluado por mediciones estandarizadas como lo es la prueba SIMCE, por ende, el abordaje del currículo se direcciona en requerimientos internos por sobre el cumplimiento de lo externo.

Es así como el enfoque de la Pedagogía Waldorf y la Modalidad de enseñanza para jóvenes y adultos, le da auge a lo cultural y social, a razón que brindan oportunidades para la vida, en forma diferenciada y personalizada a cierto universo de estudiantes, sesgado o no apto para la educación tradicional.

Ante esta perspectiva, el aspecto político y económico de la educación queda un tanto desplazado, lo que provoca problemas en el desarrollo sostenible de ambas instituciones, incluso una de ellas, no recibe aportes del estado, y la otra por no ser estandarizada en su totalidad, no puede postular a subvenciones que poseen los establecimientos de tipo tradicional, como lo es la Ley de Subvenciones Escolar Preferencial, por ejemplo. Ante esto, la ambigüedad entre un currículo previsto y uno no previsto, surge con el grado de rigidez del mismo; uno determinado por un marco normativo, muchas veces no impulsando procesos de innovación y diseño curricular, y, otro que denota que en él se proyecta la masificación del potencial de aprendizaje de los estudiantes, utilizando la flexibilidad curricular como una oportunidad para

afrontar problemáticas del sistema educativo, como lo es por ejemplo la deserción escolar.

A raíz de lo anterior, desde los años 70 del siglo pasado, los teóricos de la pedagogía han detectado serios problemas en los planes de estudio y los sistemas educativos en general. Evidenciados en serios problemas de rigidez académica que orientaban la organización universitaria, cuyos planes de estudio eran "verticales" y cuyas estrategias de enseñanza estaban orientadas a privilegiar la adquisición de conocimiento memorístico y el enciclopedismo, lo que provocaba inmovilidad en los diferentes sectores de la institución educativa (Escalona, 2008).

Ante esta problemática, se sugiere también que el currículo se debe evaluar constantemente para su rediseño, planteando la evaluación del mismo, como un proceso consultivo que atiende a las necesidades del país, región y/o entorno cercano del estudiante. Así también que esta evaluación considere el currículo como un fenómeno que abarca muchas dimensiones.

Por último, y acuñando la base teórica de Tyler (1973), la conformación de un currículo debe responder a ciertas coherencias, pensando en la deconstrucción del mismo, y en un posterior rediseño curricular. Ante ello, considerar: ¿Qué fines educativos se procura alcanzar? ¿Qué experiencias educativas y didácticas se pueden proporcionar para alcanzar estos fines? ¿Cómo debería organizarse efectivamente estas experiencias educativas? ¿Cómo se debería determinar si se han alcanzado esos objetivos?

Fuentes Bibliográficas

Acuña, E., Balcazar, B., Barra, J., Bascuñan, S., Cordova, M. y Figueroa, A. (1990). *Desarrollo histórico de la educación de adultos*. Tesis pregrado. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Austral de Chile. Valdivia. Disponible en: <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/1990/ffa1891d/doc/ffa1891d.pdf>

Becerra, M., Campos, F. (2012). *El enfoque por competencias y sus aportes en la gestión de recursos humanos*. Tesis pregrado. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Santiago de Chile. Disponible en [http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116913/Memoria%20MBecerra%20FCa mpos.pdf?sequence=1](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116913/Memoria%20MBecerra%20FCa%20mpos.pdf?sequence=1)

Bolívar, A. (2010). El currículum como un ámbito de estudio. En J. Escudero (ed). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 23-44). España: Síntesis Educación S.A.

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, Vol. 2, pp. 53-82. Disponible en <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/1003>

CASEN. (2010): *Educación: encuesta CASEN 2009*. Santiago: MIDEPLAN.

Centro de Estudios Mineduc. (2013). *Medición de la deserción escolar en Chile*. Serie Evidencias. Santiago de Chile: MINEDUC. Disponible en http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/A15_N2_Desercion.pdf

Colegio Pablo Neruda. (2015). *Proyecto Curricular Colegio Pablo Neruda de Talca*. Talca. Chile.

Corbin & Strauss. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. [En línea] Recuperado el 06 de diciembre de 2020. Disponible en <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>

Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Díaz Barriga, Á. (2006). *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio*. Recuperado el 07 de diciembre 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>

Eberhart, F y Kapelari, B. (2010). *Guía de Escuelas Alternativas Libres*. Recuperado el 08 de diciembre 2020 de https://docenteslibresmdq.files.wordpress.com/2009/11/guia_de_escuelas_alternativas_libres-resumen_esp-f-eberhart-b-kapelari.pdf

EPJA. (2020). epja.mineduc.cl. Chile: Recuperado en https://epja.mineduc.cl/modalidad-flexible/informacion-a-docentes/documentos_1/.

Escalona, L. (2008). *Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica*. Recuperado el 07 de noviembre de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2008000100008

Espinosa, Peña, Rojas y Varas. (2017). *Percepciones de bienestar de docentes y factores que lo influyen de escuelas alternativas de la región de Valparaíso*. Tesis de Pregrado. Facultad de Filosofía y Educación. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso. Chile. Disponible en : http://opac.pucv.cl/pucv_txt/Txt-0500/UCC0859_01.pdf

Fernández, C., Baptista, P., & Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a. ed.). México: Mc Graw Hill Education.

Förster, C. (2018). *El poder de la evaluación en el aula* (pp. 1-54). Santiago de Chile: Ediciones UC.

García Fraile, J. (2011). *Reforma Integral de E. Media y superior. Conferencia El enfoque socioformativo en competencias: estructura y posibilidades para la gestión del currículum*. Yucatán. México.

González, R y Ramos, P. (2003). *Percepciones de educadores de la red de escuelas libres en Chile, en la región Metropolitana, sobre el proyecto educativo libertario en el que participan*. Tesis Pregrado. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Santiago de Chile.

Gutiérrez, J. (2007). *Diseño curricular basado en competencias: manual para determinar competencias, perfiles, planes y programas de estudios*. Viña del Mar, Chile: Editorial Altazor.

Guzmán Aguilar. (2010). Las competencias: otra mirada a la formación universitaria de enfermería. *Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica*, vol. 10, núm.1, 1-28. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713068016.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ta Ed.). México: McGRAW HILL/ INTERAMERICANA EDITORES S.A. DE C.V
Larraín, A. y González, L. (2005). Formación universitaria por competencias. *Seminario Internacional CINDA*. Currículo. Barranquilla. Colombia: Universidad del Norte.

Ministerio de Educación. (2004). Decreto N°239. En Biblioteca Congreso Nacional de Chile [En línea]. Recuperado el 07 de diciembre 2020 en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1005224&r=1>

Ministerio de Educación. (2016). Informe final de evaluación Programa Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) [En línea]. Recuperado el 08 de diciembre 2020 en https://www.dipres.gob.cl/597/articles-149527_informe_final.pdf

Ministerio de Educación. (2009). Ley N° 20370, Artículo 24 *Ley General de Educación*. En Biblioteca Congreso Nacional de Chile [En línea]. Recuperado el 05 de diciembre 2020 de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Moreno, M. (2010). Pedagogía Waldorf. *Arteterapia. Papeles De Arteterapia Y educación artística Para La inclusión Social*, 5, 203 - 209. Recuperado a partir de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE1010110203A>
[MORENO MORENO, M. \(2010\). Pedagogía Waldorf. Arteterapia. Papeles De Arteterapia Y educación artística Para La inclusión Social, 5, 203 - 209. Recuperado a partir de https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE1010110203A](https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE1010110203A)

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Bogotá, Colombia: Katz Editores.

Oficina Internacional de Educación de la Unesco (2016, marzo). Qué hace a un currículo de calidad. Reflexiones en progreso No 2 sobre *Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje*. S.I.

Perrenoud, P. (1998). La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception. *Pédagogie collégiale*, vol 11 n° 4, pp. 16-22.

Rawso, M. (s/f). Pedagogía Waldorf: un ciclo continuo de renovación [En línea]. Recuperado el 15 de noviembre 2020 en <https://www.waldorflibrary.org/articulos-en-espanol/1339-pedagogia-waldorf-un-ciclo-continuo-de-renovacion>

Richter, T. (2000). *Plan de estudios de la pedagogía Waldorf-Steiner*. España: Asociación de Centros Educativos Waldorf-Steiner.

Sampieri, H.R. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill. Bolívar, A.

Sladogna. (2000). *Una mirada a la construcción de las competencias desde el sistema educativo. La experiencia Argentina* en CINTERFOR-OIT Competencias laborales en la formación profesional. Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional. N° 149, mayo-agosto de 2000, p. 11.

Supo, J. (2013). *Cómo validar un instrumento en 10 pasos*. Perú: Biblioteca nacional del Perú.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Recuperado el 05 de noviembre 2020 en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>

Tobón, S. (2009). Diseño complejo del currículo en *Formación Basada en Competencias* (pp. 86-99). Bogotá, Colombia: Ecoa ediciones.

Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo* [En línea]. Buenos Aires. Recuperado el 20 de noviembre 2020 en http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Tyler_Unidad_1.pdf

Valdebenito. (2015). *La educación alternativa en Chile: características distintivas y perfil de egreso. Un estudio de casos* [En línea]. Recuperado el 08 de diciembre 2020 en https://www.academia.edu/16106651/La_educacion_alternativa_en_Chile_Caracter%C3%ADsticas_distintivas_y_perfil_de_egreso_Un_estudio_de_casos

Vargas, M. (2008). *Diseño Curricular por competencias*. México: Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería.

UNESCO. (2003). *La Educación en Chile, hoy*. Consultado el 01 de diciembre 2020 en <https://unesdoc.unesco.org/>

UNESCO. (2009). *Experiencias Educativas de Segunda Oportunidad: Lecciones desde la Práctica Innovadora en América Latina*. Consultado el 07 de diciembre 2020 en <http://www.unesco.org/>

Universidad Diego Portales. (2016). *Informe N°4 Estudio niños/as, adolescentes y jóvenes fuera de la escuela, caracterización y análisis de la demanda para una modalidad de escuelas de segunda oportunidad* [En línea]. Recuperado el 11 de noviembre 2020 en [https://cpce.udp.cl/wp-content/uploads/2016/07/Informe ESO 21032016.pdf](https://cpce.udp.cl/wp-content/uploads/2016/07/Informe_ESO_21032016.pdf)

ANEXOS

Anexo N°1: Instrumento para análisis documental- Lista de cotejo

Instrumento de revisión curricular: lista de cotejo

- I. Antecedentes. Antes de comenzar la aplicación del instrumento completar los siguientes antecedentes.

Nombre investigador/a	
Nombre del documento	
Período de aplicación instrumento	

- II. Introducción. La presente lista de cotejo, tiene la función de evaluar a través de criterios observables composiciones escritas, específicamente muestras documentales de carácter curricular-educativo para el estudio titulado “**Las otras escuelas: revisión curricular de propuestas educativas no convencionales presentes en Chile, desde los principios de la pedagogía basada en competencias**”, cumpliendo con el Objetivo General: **Evaluar principios didácticos de propuestas educativas no convencionales empleadas en Chile para la escolarización: Modalidad para jóvenes y adultos y pedagogía Waldorf, desde los lineamientos de la educación basada en competencias.**

Por su parte, y en concordancia con la problemática de la investigación, las dimensiones y subdimensiones del presente instrumento están relacionadas con el enfoque de la pedagogía basada en competencias.

- III. Instrucciones de llenado. Para comenzar a contestar el instrumento, marcar con una equis (x) en una de las opciones para calificar el descriptor; “sí” (presencia del descriptor) o “no” (ausencia del descriptor) en las columnas correspondientes. De poseer observaciones (acción opcional), proceda a redactarlas en el espacio correspondiente.

Dimensión	Sub-dimensión	Descriptor	Sí	No	Observaciones
1. Transposición didáctica basada en el análisis de la práctica y	1.1. Representaciones	1.1.1. Experiencias prácticas de enseñanza-aprendizaje. Se declaran actividades propuestas al estudiantado, centradas en el quehacer, es decir, actividades basadas en la demostración práctica de los aprendizajes a alcanzar.			

de sus transformaciones.		1.1.2. Componente procedimental. Presenta redacción de criterios relacionados con la verificación del aprendizaje; objetivos de aprendizaje, competencias, indicadores y/o referencias de resultados de aprendizajes que tributen al quehacer práctico.			
		1.1.3. Taxonomías de verbos. Se utilizan elementos gramaticales, específicamente verbos, que indiquen las acciones educativas que debe realizar el o la estudiante para alcanzar el logro escolar o la meta de aprendizaje, conforme a su nivel de complejidad.			
	1.2. Necesidades	1.2.1. Proceso de levantamiento de necesidades. Refiere antecedentes que acrediten el proceso metodológico, que justifique el surgimiento de la propuesta educativa, atribuidas a las necesidades internas o externas: problemas sociales, situación inicial de la institución y/o alguna semejante.			
		1.2.2. Justificación de las acciones educativas. Existe argumentación sobre la propuesta educativa en el programa de estudio; para ello se indica, cita o parafrasea al Plan de Formación de la institución, Proyecto Educativo Institucional o algún documento institucional que contenga dicha argumentación.			
	1.3. Evolución	1.3.1. Procesos cognitivos/biológicos. El documento integra elementos alusivos a la evolución del o la estudiante (edad, comportamiento y/o etapas de desarrollo individual).			
		1.3.2. Trayectoria de aprendizaje. Se indican hitos o el cumplimiento de ciertas acciones del o la estudiante, para transitar a siguientes etapas o niveles de complejidad.			

2.Un referencial de competencias clave	2.1. Recursos	2.1.1. Inventario de recursos del estudiante. El escrito refiere declaración de requisitos; conocimientos, habilidades y/o procedimientos y actitudes que debe poseer el estudiantado para el tránsito curricular en el programa de estudio.			
		2.1.2. Inventario de recursos del docente. Refiere declaración de requisitos, conocimientos, habilidades y actitudes y/o capacitación que debe poseer el o la docente para ser formador/a en el programa de estudio.			
		2.1.3. Esquema de acciones. Se declara el proceso secuenciado de situaciones, saberes o hitos que el alumno o la alumna debe cumplir, para alcanzar la/s meta/s de aprendizaje/s del programa.			
	2.2. Situaciones de aprendizaje	2.2.1. Descripción de prácticas constitutivas. Se describen los principios, pilares educativos modelos y/o enfoques en que se inspira el programa de estudio.			
		2.2.2. Argumentación de prácticas de enseñanza-aprendizaje. Descripción del porqué y para qué de las metas educativas propuestas (rendición de cuentas).			
		2.2.3. Jerarquización de prácticas de enseñanza aprendizaje. Existe un ordenamiento lógico de los hitos o saberes a desarrollar por los o las estudiantes (por ejemplo, de forma ascendente) o acciones intermedias para alcanzar el objetivo de aprendizaje (subcompetencias).			
3. Plan de formación organizado en torno a las competencias	3.1. Disciplinas	3.1.1. Módulo o plan por disciplina. Refiere la existencia de asignaturas (más de una) que conforman el Plan de Formación.			

		3.1.2. Argumentación de la retribución disciplinar. Se explicita especificación o fundamentación de necesidades formativas que originan la/s asignatura/s o módulos.			
		3.1.3. Perfil del educador por asignatura. Refiere conocimientos, habilidades y/o procedimientos y actitudes que debe poseer el o los docentes que se desempeñen en cada asignatura que conforma el programa de estudio.			
4. Aprendizaje por problemas	4.1. Integración de recursos	4.1.1. Situaciones de aprendizaje. Se proponen actividades de aprendizaje que aluden a situaciones cotidianas o representaciones de experiencias auténticas.			
		4.1.2. Utilización del contexto. Las actividades de aprendizajes descritas refieren términos asociados al entorno: regional, nacional o realidad socio-cultural de o la estudiante.			
		4.1.3. Combinación de conocimientos teóricos y técnicos. En el documento se sugieren tiempos, créditos, porcentajes, equivalencias, entre otros elementos, que se destinan a procedimientos teóricos y en “terreno” o prácticos que debe cumplir el estudiantado.			
		4.1.4. Componente actitudinal. Se refieren términos asociados al “Saber-ser”, relacionado con el desarrollo transversal o valórico del alumnado.			
5. Articulación teoría y práctica	5.1. Consistencia interna	5.1.1. Articulación de Planes de Estudio. Se declaran alternativas variadas para la formación, como por ejemplo asignaturas o módulos obligatorios, electivos, diferenciados, fundamentales, entre otras clasificaciones.			

		5.1.2. Colaboración relacional. Existe información referida a la integración laboral, social o cultural del estudiantado en la descripción de las experiencias de aprendizaje.			
6. Org anización modular y diferenciada	6.1. Plan de estudios	6.1.1. Horizontalidad. En la descripción del plan de estudios se consideran términos relacionados con la integración multidisciplinar de las asignaturas propuestas.			
		6.1.2. Sincronía. Se considera un plan estratégico o criterios para que los estudiantes decidan el curso de sus decisiones a lo largo de la trayectoria de aprendizaje.			
7. E valuación formativa P or competencias	7.1. Autenticidad	7.1.1. Tareas contextualizadas. Las propuestas evaluativas están situadas en contextos reales y cercanas a las características del estudiantado.			
		7.1.2. Uso funcional del conocimiento disciplinario. Las evaluaciones descritas involucran el “Saber-hacer” como expresión de la función del aprendizaje.			
		7.1.3. Tiempo Flexible. Se declaran tiempos variables para la evaluación de evidencias, considerando el desarrollo individual de los o las estudiantes.			
		7.1.4. Trabajo colaborativo. Se incluyen propuestas evaluativas de aprendizaje que dependen del trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo.			
		7.1.5. Estrategias cognitivas y metacognitivas. Para la evaluación se consideran aspectos relacionados con el desarrollo de procesos mentales del estudiantado, verificados a través de tareas o productos de la experiencia de aprendizaje.			

		7.1.6. Utilización de criterios. Se describen criterios generales o particulares o ejemplificación de instrumentos evaluativos para evidenciar los logros de aprendizajes.			
		7.1.7. Retroalimentación. La evaluación se concibe como un momento socializado con el estudiante, siendo una instancia de aprendizaje dialógico.			
		7.1.8. Autoevaluación. Se mencionan evaluaciones o instancias evaluativas en que el o la estudiante involucra la autoreflexión y/o valoración personal en relación a su propio aprendizaje.			

Fuente: Elaboración propia.

¹ Basado en PH. PERRENOUD (1998). LA QUALITÉ D'UNE FORMATION SE JOUE D'ABORD DANS SA CONCEPTION. PÉDAGOGIE COLLÉGIALE, VOL 11 N° 4, MAI 1998 (16-22).

Anexo N°2: Listado de jueces

Listado de jueces	
Nombre Experto	Profesión/ Especialidad
1. Rodrigo Pincheira Villagra	Ingeniero Forestal Magíster Educación Basada en Competencias.
2. Marcela Alarcón López	Profesora de Historia y Geografía Magíster en Política y Gestión educacional.
3. Diego Gómez	Profesor de Lenguaje y Comunicación Magíster en Educación Basada en Competencias.
4. Patricio Pantoja Ossandón	Profesor Licenciado, Magíster y Doctor en Educación.
5. Cinthia Aguilar Letelier	Profesora en Educación Especial. Magíster en Educación Basada en Competencias.
6. Juan Astudillo Sáez	Profesor Historia y Geografía Magíster en Política y Gestión educacional.
7. Pamela Rojas	Profesora Básica, con mención en Historia y Geografía. Magíster Educación Basada en Competencias.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo N° 3: Instrumento para validación de jueces

Junto con saludar, me dirijo a usted con la finalidad de solicitar su colaboración, dada su conocimiento y experiencia en el ámbito educacional como experto/a en Educación, para la revisión y validación del instrumento que le presento, el cual se utilizará para la evaluación de documentos, específicamente Proyectos Curriculares, utilizados como muestra central del estudio. El instrumento en cuestión forma parte de la investigación documental titulada “**Las otras escuelas: revisión curricular de propuestas educativas no convencionales presentes en Chile, a partir de principios de la educación basada en competencias**”, la cual corresponde al Trabajo de Graduación para la obtención del Grado Académico de Magíster en Educación Basada en Competencias que estoy cursando en la Universidad de Talca.

Esperando la buena acogida de la presente solicitud, agradece cordialmente a usted,

María Ignacia Corvalán Villar
Candidata a Magíster Educación Basada en Competencias
Universidad de Talca.

VALIDACIÓN DE EXPERTOS

A. INFORMACIÓN GENERAL

A continuación, se adjunta instrumento de validación, correspondiente a una escala de valoración que tiene como finalidad validar aspectos generales del “Instrumento de revisión curricular: lista de cotejo” (enviado a su correo) que será utilizado para el análisis de la muestra documental en el Trabajo de Graduación descrito en la presentación.

B. ANTECEDENTES DEL EXPERTO

Nombre	
Profesión	
Postgrado	
Lugar de Trabajo	
Cargo que Desempeña	
Años de Experiencia	

Fecha:	Firma:
--------	--------

C. CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN

- ❖ La validación se centra en los criterios *Contenido, Fiabilidad y Validez*.
- ❖ Para concretar su validación, deberá evaluar el grado de cumplimiento de cada evidencia que presenta el criterio correspondiente. Para esto marcar con una equis (x) en nivel que, a su parecer, posee el cumplimiento de la misma, siendo “*Muy de acuerdo*” el máximo de cumplimiento y “*Muy en desacuerdo*” el mínimo de cumplimiento.
- ❖ Opcionalmente, puede agregar observaciones indicando el número del descriptor aludido o alguna especificación adicional. Para hacerlo, deberá redactar sus comentarios en la columna “*Observaciones*”.
- ❖ Adicionalmente, puede registrar impresiones generales en el espacio “*Recomendaciones generales*”.
- ❖ Una vez terminada su validación, enviar Instrumento de validación al correo de la estudiante ignacia.corvalan.villar@gmail.com

Instrumento de validación: Evaluación de expertos

Criterio	Evidencia	Muy de acuerdo	En acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Observaciones
<p>1. Contenido: se refiere a conceptos, definiciones y proposiciones contenidas en el instrumento. Incluye redacción y, por tanto, la coherencia que los descriptores presentan, considerados de manera individual o en su conjunto.</p>	<p>1.1. Pertinencia de descriptores: los descriptores son coherentes con lo que se desea medir, es decir, se limitan a preguntar sobre la temática o dimensión a investigar.</p>					
	<p>1.2. Claridad: la redacción de los diferentes elementos del instrumento es precisa y, pese a utilizar conceptos técnicos, es comprensible.</p>					
<p>2. Fiabilidad: es el grado en que el instrumento mide con precisión, sin error. Indica la condición del instrumento de ser fiable, es decir, de ser capaz de ofrecer en su empleo repetido resultados veraces y constantes en condiciones similares de aplicación.</p>	<p>2.1. Consistencia: los niveles y los diferentes descriptores del instrumento se relacionan entre sí.</p>					
	<p>2.2. Estabilidad temporal: el instrumento podría ser utilizado en diferentes momentos temporales, sin alterar la concordancia de sus elementos.</p>					
<p>3. Validez: es el grado en que el instrumento mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido. Este principio</p>	<p>3.1. Validez de contenido: el instrumento elaborado y, por tanto, los descriptores, son indicadores de lo que se pretende medir considerando el objetivo del estudio.</p>					

<p>permitirá evaluar la eficacia para realizar inferencias e interpretaciones adecuadas a partir del análisis de la información.</p>	<p>3.2. Validez de constructo: el instrumento refleja la teoría del fenómeno o del concepto que mide. La validez de construcción garantiza que las medidas que resultan de las respuestas del instrumento puedan ser consideradas y utilizadas respecto del fenómeno que se pretende medir.</p>					
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

Recomendaciones generales:

Anexo N°4: Evaluación juez N°1

VALIDACIÓN DE EXPERTOS

A. INFORMACIÓN GENERAL

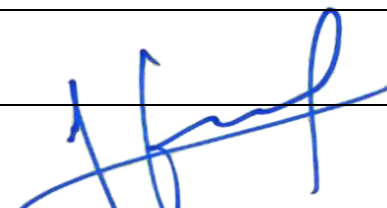
A continuación, se adjunta instrumento de validación, correspondiente a una escala de valoración que tiene como finalidad validar aspectos generales del “Instrumento de revisión curricular: lista de cotejo” (enviado a su correo) que será utilizado para el análisis de la muestra documental en el Trabajo de Graduación descrito en la presentación.

B. ANTECEDENTES DEL EXPERTO

Nombre	Rodrigo Pincheira Villagra
Profesión	Ingeniero Forestal mención Tecnología e industria
Postgrado	Magister en Educación Basada en Competencias
Lugar de Trabajo	Universidad de Talca
Cargo que Desempeña	Profesor MEBC
Años de Experiencia	20

Fecha: 11 noviembre 2020

Firma:



C. CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN

- ❖ La validación se centra en los criterios *Contenido*, *Fiabilidad* y *Validez*.
- ❖ Para concretar su validación, deberá evaluar el grado de cumplimiento de cada evidencia que presenta el criterio correspondiente. Para esto marcar con una equis (x) en nivel que, a su parecer, posee el cumplimiento de la misma, siendo “*Muy de acuerdo*” el máximo de cumplimiento y “*Muy en desacuerdo*” el mínimo de cumplimiento.
- ❖ Opcionalmente, puede agregar observaciones indicando el número del descriptor aludido o alguna especificación adicional. Para hacerlo, deberá redactar sus comentarios en la columna “*Observaciones*”.
- ❖ Adicionalmente, puede registrar impresiones generales en el espacio “*Recomendaciones generales*”.
- ❖ Una vez terminada su validación, enviar Instrumento de validación al correo de la estudiante ignacia.corvalan.villar@gmail.com

Instrumento de validación: Evaluación de expertos

Criterio	Evidencia	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Observaciones
<p>1. Contenido: se refiere a conceptos, definiciones y proposiciones contenidas en el instrumento. Incluye redacción y, por tanto, la coherencia que los descriptores presentan, considerados de manera individual o en su conjunto.</p>	<p>1.1. Pertinencia de descriptores: los descriptores son coherentes con lo que se desea medir, es decir, se limitan a preguntar sobre la temática o dimensión a investigar.</p>	X				
	<p>1.2. Claridad: la redacción de los diferentes elementos del instrumento es precisa y, pese a utilizar conceptos técnicos, es comprensible.</p>	X				
<p>2. Fiabilidad: es el grado en que el instrumento mide con precisión, sin error. Indica la condición del instrumento de ser fiable, es decir, de ser capaz de ofrecer en su empleo repetido resultados veraces y constantes en condiciones similares de aplicación.</p>	<p>2.1. Consistencia: los niveles y los diferentes descriptores del instrumento se relacionan entre sí.</p>					
	<p>2.2. Estabilidad temporal: el instrumento podría ser utilizado en diferentes momentos temporales, sin alterar la concordancia de sus elementos.</p>		X			Siempre y cuando sea aplicado por una misma persona

<p>3. Validez: es el grado en que el instrumento mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido. Este principio permitirá evaluar la eficacia para realizar inferencias e interpretaciones adecuadas a partir del análisis de la información.</p>	<p>3.1. Validez de contenido: el instrumento elaborado y, por tanto, los descriptores, son indicadores de lo que se pretende medir considerando el objetivo del estudio.</p>		X		<p>En el descriptor 1.1.2. los criterios podrías existir, pero estar mal redactados. Tanto las competencias, objetivos, aprendizajes esperados, criterios de evaluación poseen una sintaxis teórica.</p> <p>En la dimensión 4. ¿Por qué se restringe solo a Aprendizaje por problemas? Podrían ser proyectos, indagación, análisis de casos, etc.</p> <p>Ej: Podría ser “Metodologías de aprendizaje diversas”</p> <p>En el indicador 4.1.4. se recomienda que la componente actitudinal se relacione con las actividades de aprendizaje, ya que podrían solo enunciarse en los objetivos, competencias, aprendizajes esperados, criterios de evaluación etc, y no desarrollarse en las actividades de aprendizaje y evaluación.</p> <p>Algo como: “En las actividades de aprendizaje y evaluación se consideran aspectos relacionados con el desarrollo transversal o valórico del alumnado...”</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	---	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>3.2. Validez de constructo: el instrumento refleja la teoría del fenómeno o del concepto que mide. La validez de construcción garantiza que las medidas que resultan de las respuestas del instrumento puedan ser consideradas y utilizadas respecto del fenómeno que se pretende medir.</p>		X			<p>En el punto 7.1.2 ¿Porqué se restringe solo al “saber-hacer” y no considera todos los saberes</p> <p>En el punto 2.1 recursos, considerar también recursos externos (Tardif)</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	---	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia

Recomendaciones generales:

Se entiende la idea de querer diferenciar el modelo por competencias centrándolo en el saber hacer y en metodologías basadas en problemas, sin embargo, se debe considerar el modelo por competencias como una metodología integral que considere los diferentes saberes y diversas metodologías, tanto de aprendizaje como de evaluación.

Anexo N°5: Evaluación juez N°2



Facultad de Ciencias de la Educación
Magíster en Educación Basada en Competencias



VALIDACIÓN DE EXPERTOS

A. INFORMACIÓN GENERAL

A continuación, se adjunta instrumento de validación, correspondiente a una escala de valoración que tiene como finalidad validar aspectos generales del "Instrumento de revisión curricular: lista de cotejo" (enviado a su correo) que será utilizado para el análisis de la muestra documental en el Trabajo de Graduación descrito en la presentación.

B. ANTECEDENTES DEL EXPERTO

Nombre	Juan Luis Astudillo Saez
Profesión	Profesora de Historia y Geografía
Postgrado	Magíster en política y gestión educacional
Lugar de Trabajo	Liceo Pablo Neruda de Talca
Cargo que Desempeña	Dirección Académica Enseñanza Media
Años de Experiencia	23 años

Fecha: 9 de noviembre 2020.

Firma:

C. CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN

- ❖ La validación se centra en los criterios *Contenido*, *Fiabilidad* y *Validez*.
- ❖ Para concretar su validación, deberá evaluar el grado de cumplimiento de cada evidencia que presenta el criterio correspondiente. Para esto marcar con una equis (x) en nivel que, a su parecer, posee el cumplimiento de la misma, siendo "Muy de acuerdo" el máximo de cumplimiento y "Muy en desacuerdo" el mínimo de cumplimiento.
- ❖ Opcionalmente, puede agregar observaciones indicando el número del descriptor aludido o alguna especificación adicional. Para hacerlo, deberá redactar sus comentarios en la columna "Observaciones".
- ❖ Adicionalmente, puede registrar impresiones generales en el espacio "Recomendaciones generales".
- ❖ Una vez terminada su validación, enviar Instrumento de validación al correo de la estudiante ignacia.corvalan.villar@gmail.com

Instrumento de validación: Evaluación de expertos

Criterio	Evidencia	Muy de acuerdo	En acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Observaciones
<p>1. Contenido: se refiere a conceptos, definiciones y proposiciones contenidas en el instrumento. Incluye redacción y, por tanto, la coherencia que los descriptores presentan, considerados de manera individual o en su conjunto.</p>	<p>1.1. Pertinencia de descriptores: los descriptores son coherentes con lo que se desea medir, es decir, se limitan a preguntar sobre la temática o dimensión a investigar.</p>	x				
	<p>1.2. Claridad: la redacción de los diferentes elementos del instrumento es precisa y, pese a utilizar conceptos técnicos, es comprensible.</p>	x				
<p>2. Fiabilidad: es el grado en que el instrumento mide con precisión, sin error. Indica la condición del instrumento de ser fiable, es decir, de ser capaz de ofrecer en su empleo repetido resultados veraces y constantes en condiciones similares de aplicación.</p>	<p>2.1. Consistencia: los niveles y los diferentes descriptores del instrumento se relacionan entre sí.</p>	x				
	<p>2.2. Estabilidad temporal: el instrumento podría ser utilizado en diferentes momentos temporales, sin alterar la concordancia de sus elementos.</p>	x				
<p>3. Validez: es el grado en que el instrumento mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que</p>	<p>3.1. Validez de contenido: el instrumento elaborado y, por tanto, los descriptores, son indicadores de lo que se pretende medir</p>	x				

<p>ha sido construido. Este principio permitirá evaluar la eficacia para realizar inferencias e interpretaciones adecuadas a partir del análisis de la información.</p>	<p>considerando el objetivo del estudio.</p>					
	<p>3.2. Validez de constructo: el instrumento refleja la teoría del fenómeno o del concepto que mide. La validez de construcción garantiza que las medidas que resultan de las respuestas del instrumento puedan ser consideradas y utilizadas respecto del fenómeno que se pretende medir.</p>	<p>x</p>				

Fuente: Elaboración propia

Recomendaciones generales:

Para lograr mayor precisión en el nivel de presencia de cada descriptor sugiero a usted la utilización de una escala de apreciación que incorpore otras variables de observación.

Anexo N°6: Evaluación juez N°3

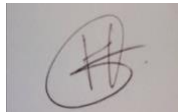
VALIDACIÓN DE EXPERTOS

C. INFORMACIÓN GENERAL

A continuación, se adjunta instrumento de validación, correspondiente a una escala de valoración que tiene como finalidad validar aspectos generales del “Instrumento de revisión curricular: lista de cotejo” (enviado a su correo) que será utilizado para el análisis de la muestra documental en el Trabajo de Graduación descrito en la presentación.

D. ANTECEDENTES DEL EXPERTO

Nombre	Diego Antonio Gómez Cerda.
Profesión	Profesor de Lenguaje y comunicación
Postgrado	Magíster en educación basada en competencias.
Lugar de Trabajo	-Liceo Valentín Letelier. - Universidad Católica del Maule.
Cargo que Desempeña	Docente. Tutor de prácticas pedagógicas.
Años de Experiencia	7.

Fecha: 08 de noviembre de 2020.	Firma: 
------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------

C. CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN

- ❖ La validación se centra en los criterios *Contenido, Fiabilidad y Validez*.
- ❖ Para concretar su validación, deberá evaluar el grado de cumplimiento de cada evidencia que presenta el criterio correspondiente. Para esto marcar con una equis (x) en nivel que, a su parecer, posee el cumplimiento de la misma, siendo “*Muy de acuerdo*” el máximo de cumplimiento y “*Muy en desacuerdo*” el mínimo de cumplimiento.
- ❖ Opcionalmente, puede agregar observaciones indicando el número del descriptor aludido o alguna especificación adicional. Para hacerlo, deberá redactar sus comentarios en la columna “*Observaciones*”.
- ❖ Adicionalmente, puede registrar impresiones generales en el espacio “*Recomendaciones generales*”.
- ❖ Una vez terminada su validación, enviar Instrumento de validación al correo de la estudiante ignacia.corvalan.villar@gmail.com

Instrumento de validación: Evaluación de expertos

Criterio	Evidencia	Muy de acuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Observaciones
1. Contenido: se refiere a conceptos, definiciones y proposiciones contenidas en el instrumento. Incluye redacción y, por tanto, la coherencia que los descriptores presentan, considerados de manera individual o en su conjunto.	1.1. Pertinencia de descriptores: los descriptores son coherentes con lo que se desea medir, es decir, se limitan a preguntar sobre la temática o dimensión a investigar.	X				
	1.2. Claridad: la redacción de los diferentes elementos del instrumento es precisa y, pese a utilizar conceptos técnicos, es comprensible.	X				
2. Fiabilidad: es el grado en que el instrumento mide con precisión, sin error. Indica la condición del instrumento de ser fiable, es decir, de ser capaz de ofrecer en su empleo repetido resultados veraces y constantes en condiciones similares de aplicación.	2.1. Consistencia: los niveles y los diferentes descriptores del instrumento se relacionan entre sí.	X				
	2.2. Estabilidad temporal: el instrumento podría ser utilizado en diferentes momentos temporales, sin alterar la concordancia de sus elementos.	x				
3. Validez: es el grado en que el instrumento mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido. Este principio	3.1. Validez de contenido: el instrumento elaborado y, por tanto, los descriptores, son indicadores de lo que se pretende medir considerando el objetivo del estudio.	X				

<p>permitirá evaluar la eficacia para realizar inferencias e interpretaciones adecuadas a partir del análisis de la información.</p>	<p>3.2. Validez de constructo: el instrumento refleja la teoría del fenómeno o del concepto que mide. La validez de construcción garantiza que las medidas que resultan de las respuestas del instrumento puedan ser consideradas y utilizadas respecto del fenómeno que se pretende medir.</p>	<p>X</p>				
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

Recomendaciones generales:

Anexo N°7: Evaluación juez N°4

VALIDACIÓN DE EXPERTOS

E. INFORMACIÓN GENERAL

A continuación, se adjunta instrumento de validación, correspondiente a una escala de valoración que tiene como finalidad validar aspectos generales del “Instrumento de revisión curricular: lista de cotejo” (enviado a su correo) que será utilizado para el análisis de la muestra documental en el Trabajo de Graduación descrito en la presentación.

F. ANTECEDENTES DEL EXPERTO

Nombre	PATRICIO FELIPE PANTOJA OSSANDÓN
Profesión	PROFESOR
Postgrado	LICENCIADO, MAGÍSTER Y DOCTOR EN EDUCACIÓN
Lugar de Trabajo	U. TALCA
Cargo que Desempeña	PROFESOR
Años de Experiencia	44

Fecha:05-10-2020

Firma:

12

C. CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN

- ❖ La validación se centra en los criterios *Contenido*, *Fiabilidad* y *Validez*.
- ❖ Para concretar su validación, deberá evaluar el grado de cumplimiento de cada evidencia que presenta el criterio correspondiente. Para esto marcar con una equis (x) en nivel que, a su parecer, posee el cumplimiento de la misma, siendo “*Muy de acuerdo*” el máximo de cumplimiento y “*Muy en desacuerdo*” el mínimo de cumplimiento.
- ❖ Opcionalmente, puede agregar observaciones indicando el número del descriptor aludido o alguna especificación adicional. Para hacerlo, deberá redactar sus comentarios en la columna “*Observaciones*”.
- ❖ Adicionalmente, puede registrar impresiones generales en el espacio “*Recomendaciones generales*”.
- ❖ Una vez terminada su validación, enviar Instrumento de validación al correo de la estudiante ignacia.corvalan.villar@gmail.com

¹² Experto no otorgó firma digital.

Instrumento de validación: Evaluación de expertos

Criterio	Evidencia	Muy de acuerdo	En Acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Observaciones
1. Contenido: se refiere a conceptos, definiciones y proposiciones contenidas en el instrumento. Incluye redacción y, por tanto, la coherencia que los descriptores presentan, considerados de manera individual o en su conjunto.	1.1. Pertinencia de descriptores: los descriptores son coherentes con lo que se desea medir, es decir, se limitan a preguntar sobre la temática o dimensión a investigar.	x				
	1.2. Claridad: la redacción de los diferentes elementos del instrumento es precisa y, pese a utilizar conceptos técnicos, es comprensible.	x				
2. Fiabilidad: es el grado en que el instrumento mide con precisión, sin error. Indica la condición del instrumento de ser fiable, es decir, de ser capaz de ofrecer en su empleo repetido resultados veraces y constantes en condiciones similares de aplicación.	2.1. Consistencia: los niveles y los diferentes descriptores del instrumento se relacionan entre sí.	x				
	2.2. Estabilidad temporal: el instrumento podría ser utilizado en diferentes momentos temporales, sin alterar la concordancia de sus elementos.	x				
3. Validez: es el grado en que el instrumento mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido. Este principio	3.1. Validez de contenido: el instrumento elaborado y, por tanto, los descriptores, son indicadores de lo que se pretende medir considerando el objetivo del estudio.	x				

<p>permitirá evaluar la eficacia para realizar inferencias e interpretaciones adecuadas a partir del análisis de la información.</p>	<p>3.2. Validez de constructo: el instrumento refleja la teoría del fenómeno o del concepto que mide. La validez de construcción garantiza que las medidas que resultan de las respuestas del instrumento puedan ser consideradas y utilizadas respecto del fenómeno que se pretende medir.</p>	<p>x</p>				
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

Recomendaciones generales: El instrumento está bien estructurado hay una evidente pertinencia entre las dimensiones, los ítems son suficientes , permiten recoger información relevante para la investigación, por lo anterior, las dimensiones definidas tienen en relación tanto el tema de estudio como al objetivo de la investigación.

Anexo N°8: Evaluación juez N°5

VALIDACIÓN DE EXPERTOS

G. INFORMACIÓN GENERAL

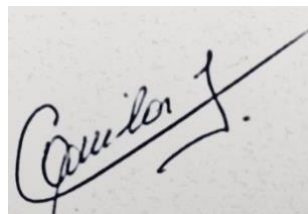
A continuación, se adjunta instrumento de validación, correspondiente a una escala de valoración que tiene como finalidad validar aspectos generales del “Instrumento de revisión curricular: lista de cotejo” (enviado a su correo) que será utilizado para el análisis de la muestra documental en el Trabajo de Graduación descrito en la presentación.

H. ANTECEDENTES DEL EXPERTO

Nombre	Cinthia Aguilar Letelier
Profesión	Profesora de Educación Especial Mención TEL y TEA
Postgrado	Magister en Educación Basada en Competencias
Lugar de Trabajo	Escuela de Lenguaje Ecológica
Cargo que Desempeña	Educadora Diferencial
Años de Experiencia	8 años

Fecha: 10 de noviembre 2020

Firma:



C. CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN

- ❖ La validación se centra en los criterios *Contenido*, *Fiabilidad* y *Validez*.
- ❖ Para concretar su validación, deberá evaluar el grado de cumplimiento de cada evidencia que presenta el criterio correspondiente. Para esto marcar con una equis (x) en nivel que, a su parecer, posee el cumplimiento de la misma, siendo “*Muy de acuerdo*” el máximo de cumplimiento y “*Muy en desacuerdo*” el mínimo de cumplimiento.
- ❖ Opcionalmente, puede agregar observaciones indicando el número del descriptor aludido o alguna especificación adicional. Para hacerlo, deberá redactar sus comentarios en la columna “*Observaciones*”.
- ❖ Adicionalmente, puede registrar impresiones generales en el espacio “*Recomendaciones generales*”.
- ❖ Una vez terminada su validación, enviar Instrumento de validación al correo de la estudiante ignacia.corvalan.villar@gmail.com

Instrumento de validación: Evaluación de expertos

Criterio	Evidencia	Muy de acuerdo	Desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Observaciones
1. Contenido: se refiere a conceptos, definiciones y proposiciones contenidas en el instrumento. Incluye redacción y, por tanto, la coherencia que los descriptores presentan, considerados de manera individual o en su conjunto.	1.1. Pertinencia de descriptores: los descriptores son coherentes con lo que se desea medir, es decir, se limitan a preguntar sobre la temática o dimensión a investigar.	X				
	1.2. Claridad: la redacción de los diferentes elementos del instrumento es precisa y, pese a utilizar conceptos técnicos, es comprensible.		x			
2. Fiabilidad: es el grado en que el instrumento mide con precisión, sin error. Indica la condición del instrumento de ser fiable, es decir, de ser capaz de ofrecer en su empleo repetido resultados veraces y constantes en condiciones similares de aplicación.	2.1. Consistencia: los niveles y los diferentes descriptores del instrumento se relacionan entre sí.	x				
	2.2. Estabilidad temporal: el instrumento podría ser utilizado en diferentes momentos temporales, sin alterar la concordancia de sus elementos.	x				
3. Validez: es el grado en que el instrumento mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido. Este principio	3.1. Validez de contenido: el instrumento elaborado y, por tanto, los descriptores, son indicadores de lo que se pretende medir considerando el objetivo del estudio.	x				

<p>permitirá evaluar la eficacia para realizar inferencias e interpretaciones adecuadas a partir del análisis de la información.</p>	<p>3.2. Validez de constructo: el instrumento refleja la teoría del fenómeno o del concepto que mide. La validez de construcción garantiza que las medidas que resultan de las respuestas del instrumento puedan ser consideradas y utilizadas respecto del fenómeno que se pretende medir.</p>	<p>x</p>				
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

Recomendaciones generales:

El instrumento según mi criterio considera los aspectos centrales de la teoría de educación basada en competencias, los indicadores apuntan claramente a las dimensiones de ella, se sugiere revisar redacción y ortografía en algunas palabras mal escritas y quizá explicitar algunos conceptos que pueden prestarse para confusión, para determinar así su objetividad y respondan claramente a la información que se pretende obtener.

Anexo N°9: Evaluación juez N°6



Facultad de Ciencias de la Educación
Magister en Educación Basada en Competencias



VALIDACIÓN DE EXPERTOS

A. INFORMACIÓN GENERAL

A continuación, se adjunta instrumento de validación, correspondiente a una escala de valoración que tiene como finalidad validar aspectos generales del “Instrumento de revisión curricular: lista de cotejo” (enviado a su correo) que será utilizado para el análisis de la muestra documental en el Trabajo de Graduación descrito en la presentación.

B. ANTECEDENTES DEL EXPERTO

Nombre	Marcela Alarcón López
Profesión	Profesora de Historia y Geografía
Postgrado	Magister en política y gestión educacional
Lugar de Trabajo	Colegio de jóvenes y adultos Pablo Neruda de Talca
Cargo que Desempeña	Dirección Académica
Años de Experiencia	20 años

Fecha: 9 de noviembre 2020.

Firma:

C. CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN

- ❖ La validación se centra en los criterios *Contenido*, *Fiabilidad* y *Validez*.
- ❖ Para concretar su validación, deberá evaluar el grado de cumplimiento de cada evidencia que presenta el criterio correspondiente. Para esto marcar con una equis (x) en nivel que, a su parecer, posee el cumplimiento de la misma, siendo “*Muy de acuerdo*” el máximo de cumplimiento y “*Muy en desacuerdo*” el mínimo de cumplimiento.
- ❖ Opcionalmente, puede agregar observaciones indicando el número del descriptor aludido o alguna especificación adicional. Para hacerlo, deberá redactar sus comentarios en la columna “*Observaciones*”.
- ❖ Adicionalmente, puede registrar impresiones generales en el espacio “*Recomendaciones generales*”.
- ❖ Una vez terminada su validación, enviar Instrumento de validación al correo de la estudiante ignacia.corvalan.villar@gmail.com


Instrumento de validación: Evaluación de expertos

Criterio	Evidencia	Muy de acuerdo	En acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Observaciones
1. Contenido: se refiere a conceptos, definiciones y proposiciones contenidas en el instrumento. Incluye redacción y, por tanto, la coherencia que los descriptores presentan, considerados de manera individual o en su conjunto.	1.1. Pertinencia de descriptores: los descriptores son coherentes con lo que se desea medir, es decir, se limitan a preguntar sobre la temática o dimensión a investigar.	x				
	1.2. Claridad: la redacción de los diferentes elementos del instrumento es precisa y, pese a utilizar conceptos técnicos, es comprensible.	x				
2. Fiabilidad: es el grado en que el instrumento mide con precisión, sin error. Indica la condición del instrumento de ser fiable, es decir, de ser capaz de ofrecer en su empleo repetido resultados veraces y constantes en condiciones similares de aplicación.	2.1. Consistencia: los niveles y los diferentes descriptores del instrumento se relacionan entre sí.	x				
	2.2. Estabilidad temporal: el instrumento podría ser utilizado en diferentes momentos temporales, sin alterar la concordancia de sus elementos.	x				
3. Validez: es el grado en que el instrumento mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que	3.1. Validez de contenido: el instrumento elaborado y, por tanto, los descriptores, son indicadores de lo que se pretende medir	x				

<p>ha sido construido. Este principio permitirá evaluar la eficacia para realizar inferencias e interpretaciones adecuadas a partir del análisis de la información.</p>	<p>considerando el objetivo del estudio.</p>					
	<p>3.2. Validez de constructo: el instrumento refleja la teoría del fenómeno o del concepto que mide. La validez de construcción garantiza que las medidas que resultan de las respuestas del instrumento puedan ser consideradas y utilizadas respecto del fenómeno que se pretende medir.</p>	<p>x</p>				


Fuente: Elaboración propia
 Recomendaciones generales:

Anexo N°10: Evaluación juez N°7



TALCA
UNIVERSIDAD

Facultad de Ciencias de la Educación
Magister en Educación Basada en Competencias



ide
INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS

VALIDACIÓN DE EXPERTOS


A. INFORMACIÓN GENERAL

A continuación, se adjunta instrumento de validación, correspondiente a una escala de valoración que tiene como finalidad validar aspectos generales del “Instrumento de revisión curricular: lista de cotejo” (enviado a su correo) que será utilizado para el análisis de la muestra documental en el Trabajo de Graduación descrito en la presentación.

B. ANTECEDENTES DEL EXPERTO

Nombre	Pamela Alejandra Rojas Caro
Profesión	Profesora de Educación General Básica
Postgrado	Magister en Educación Basada en Competencias
Lugar de Trabajo	Escuela San Antonio
Cargo que Desempeña	Docente de aula
Años de Experiencia	12 años

Fecha: 05 de noviembre de 2020

Firma: 

C. CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN

- ❖ La validación se centra en los criterios *Contenido, Fiabilidad y Validez*.
- ❖ Para concretar su validación, deberá evaluar el grado de cumplimiento de cada evidencia que presenta el criterio correspondiente. Para esto marcar con una equis (x) en nivel que, a su parecer, posee el cumplimiento de la misma, siendo “*Muy de acuerdo*” el máximo de cumplimiento y “*Muy en desacuerdo*” el mínimo de cumplimiento.
- ❖ Opcionalmente, puede agregar observaciones indicando el número del descriptor aludido o alguna especificación adicional. Para hacerlo, deberá redactar sus comentarios en la columna “*Observaciones*”.
- ❖ Adicionalmente, puede registrar impresiones generales en el espacio “*Recomendaciones generales*”.
- ❖ Una vez terminada su validación, enviar Instrumento de validación al correo de la estudiante ignacia.corvalan.villar@gmail.com

2

Instrumento de validación: Evaluación de expertos

Criterio	Evidencia	Muy de acuerdo	Desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Observaciones
1. Contenido: se refiere a conceptos, definiciones y proposiciones contenidas en el instrumento. Incluye redacción y, por tanto, la coherencia que los descriptores presentan, considerados de manera individual o en su conjunto.	1.1. Pertinencia de descriptores: los descriptores son coherentes con lo que se desea medir, es decir, se limitan a preguntar sobre la temática o dimensión a investigar.	X				
	1.2. Claridad: la redacción de los diferentes elementos del instrumento es precisa y, pese a utilizar conceptos técnicos, es comprensible.	X				
2. Fiabilidad: es el grado en que el instrumento mide con precisión, sin error. Indica la condición del instrumento de ser fiable, es decir, de ser capaz de ofrecer en su empleo repetido resultados veraces y constantes en condiciones similares de aplicación.	2.1. Consistencia: los niveles y los diferentes descriptores del instrumento se relacionan entre sí.	X				
	2.2. Estabilidad temporal: el instrumento podría ser utilizado en diferentes momentos temporales, sin alterar la concordancia de sus elementos.	X				

<p>3. Validez: es el grado en que el instrumento mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido. Este principio permitirá evaluar la eficacia para realizar inferencias e interpretaciones adecuadas a partir del análisis de la información.</p>	<p>3.1. Validez de contenido: el instrumento elaborado y, por tanto, los descriptores, son indicadores de lo que se pretende medir considerando el objetivo del estudio.</p>	X				
	<p>3.2. Validez de constructo: el instrumento refleja la teoría del fenómeno o del concepto que mide. La validez de construcción garantiza que las medidas que resultan de las respuestas del instrumento puedan ser consideradas y utilizadas respecto del fenómeno que se pretende medir.</p>	X				

Fuente: Elaboración propia

Recomendaciones generales:

Anexo N°11: Instrumento aplicado a Currículo EPJA

Instrumento de revisión curricular: lista de cotejo

- I. Antecedentes. Antes de comenzar la aplicación del instrumento completar los siguientes antecedentes.

Nombre investigador/a	María Ignacia Corvalán Villar
Nombre del documento	Proyecto Curricular Colegio Pablo Neruda
Período de aplicación instrumento	06 de noviembre 2020 a 08 de noviembre 2020

II. Introducción. La presente lista de cotejo, tiene la función de evaluar a través de criterios observables composiciones escritas, específicamente muestras documentales de carácter curricular-educativo para el estudio titulado “ **Las otras escuelas: revisión curricular de propuestas educativas no convencionales presentes en Chile, desde los principios de la pedagogía basada en competencias**”, cumpliendo con el Objetivo General: **Evaluar principios didácticos de propuestas educativas no convencionales empleadas en Chile para la escolarización: Modalidad para jóvenes y adultos y pedagogía Waldorf, desde los lineamientos de la educación basada en competencias.**

Por su parte, y en concordancia con la problemática de la investigación, las dimensiones y subdimensiones del presente instrumento están relacionadas con el enfoque de la pedagogía basada en competencias¹.

III. Instrucciones de llenado. Para comenzar a contestar el instrumento, marcar con una equis (x) en una de las opciones para calificar el descriptor; “sí” (presencia del descriptor) o “no” (ausencia del descriptor) en las columnas correspondientes. De poseer observaciones (acción opcional), proceda a redactarlas en el espacio correspondiente.

Dimensión	Sub-dimensión	Descriptor	Sí	No	Observaciones
1. Transposición didáctica basada en el análisis de la práctica y	1.1. Representaciones	1.1.1. Experiencias prácticas de enseñanza-aprendizaje. Se declaran actividades propuestas al estudiantado, centradas en el quehacer, es decir, actividades basadas en la demostración práctica de los aprendizajes a alcanzar.	x		

de sus transformaciones.		1.1.2. Componente procedimental. Presenta redacción de criterios relacionados con la verificación del aprendizaje; objetivos de aprendizaje, competencias, indicadores y/o referencias de resultados de aprendizajes que tributen al quehacer práctico.	x		
		1.1.3. Taxonomías de verbos. Se utilizan elementos gramaticales, específicamente verbos, que indiquen las acciones educativas que debe realizar el o la estudiante para alcanzar el logro escolar o la meta de aprendizaje, conforme a su nivel de complejidad.	x		
	1.2. Necesidades	1.2.1. Proceso de levantamiento de necesidades. Refiere antecedentes que acrediten el proceso metodológico, que justifique el surgimiento de la propuesta educativa, atribuidas a las necesidades internas o externas: problemas sociales, situación inicial de la institución y/o alguna semejante.		x	No obstante, se justifica propuesta por Marco Normativo, y necesidades del estudiantado.
		1.2.2. Justificación de las acciones educativas. Existe argumentación sobre la propuesta educativa en el programa de estudio; para ello se indica, cita o parafrasea al Plan de Formación de la institución, Proyecto Educativo Institucional o algún documento institucional que contenga dicha argumentación.	x		
	1.3. Evolución	1.3.1. Procesos cognitivos/biológicos. El documento integra elementos alusivos a la evolución del o la estudiante (edad, comportamiento y/o etapas de desarrollo individual).		x	No se considera, a pesar de la importancia que tiene para esta modalidad.
		1.3.2. Trayectoria de aprendizaje. Se indican hitos o el cumplimiento de ciertas acciones del o la estudiante, para transitar a siguientes etapas o niveles de complejidad.		x	Solo indica el tránsito de un nivel o curso a otro.

--	--	--	--	--	--

2.Un referencial de competencias clave	2.1. Recursos	2.1.1. Inventario de recursos del estudiante. El escrito refiere declaración de requisitos; conocimientos, habilidades y/o procedimientos y actitudes que debe poseer el estudiantado para el tránsito curricular en el programa de estudio.	x		Las actitudes no se profundizan.	
		2.1.2. Inventario de recursos del docente. Refiere declaración de requisitos, conocimientos, habilidades y actitudes y/o capacitación que debe poseer el o la docente para ser formador/a en el programa de estudio.		x		
		2.1.3. Esquema de acciones. Se declara el proceso secuenciado de situaciones, saberes o hitos que el alumno o la alumna debe cumplir, para alcanzar la/s meta/s de aprendizaje/s del programa.	x		Se proyectan en Objetivos Fundamentales.	
	2.2. Situaciones de aprendizaje	2.2.1. Descripción de prácticas constitutivas. Se describen los principios, pilares educativos modelos y/o enfoques en que se inspira el programa de estudio.	x			
		2.2.2. Argumentación de prácticas de enseñanza-aprendizaje. Descripción del porqué y para qué de las metas educativas propuestas (rendición de cuentas).	x			
		2.2.3. Jerarquización de prácticas de enseñanza aprendizaje. Existe un ordenamiento lógico de los hitos o saberes a desarrollar por los o las estudiantes (por ejemplo, de forma ascendente) o acciones intermedias para alcanzar el objetivo de aprendizaje (subcompetencias).		x		
	3. Plan de formación organizado en torno a las competencias	3.1. Disciplinas	3.1.1. Módulo o plan por disciplina. Refiere la existencia de asignaturas (más de una) que conforman el Plan de Formación.	x		

		3.1.2. Argumentación de la retribución disciplinar. Se explicita especificación o fundamentación de necesidades formativas que originan la/s asignatura/s o módulos.	x		
		3.1.3. Perfil del educador por asignatura. Refiere conocimientos, habilidades y/o procedimientos y actitudes que debe poseer el o los docentes que se desempeñen en cada asignatura que conforma el programa de estudio.		x	
4. Aprendizaje por problemas	4.1. Integración de recursos	4.1.1. Situaciones de aprendizaje. Se proponen actividades de aprendizaje que aluden a situaciones cotidianas o representaciones de experiencias auténticas.	x		
		4.1.2. Utilización del contexto. Las actividades de aprendizajes descritas refieren términos asociados al entorno: regional, nacional o realidad socio-cultural de o la estudiante.	x		
		4.1.3. Combinación de conocimientos teóricos y técnicos. En el documento se sugieren tiempos, créditos, porcentajes, equivalencias, entre otros elementos, que se destinan a procedimientos teóricos y en “terreno” o prácticos que debe cumplir el estudiantado.		x	No indica % referido a la distribución solicitada.
		4.1.4. Componente actitudinal. Se refieren términos asociados al “Saber-ser”, relacionado con el desarrollo transversal o valórico del alumnado.	x		Se nombra, pero no se profundiza en él.
5. Articulación teoría y práctica	5.1. Consistencia interna	5.1.1. Articulación de Planes de Estudio. Se declaran alternativas variadas para la formación, como por ejemplo asignaturas o módulos obligatorios, electivos, diferenciados, fundamentales, entre otras clasificaciones.	x		Se declaran tres tipos de asignaturas.

		5.1.2. Colaboración relacional. Existe información referida a la integración laboral, social o cultural del estudiantado en la descripción de las experiencias de aprendizaje.		x	Solo existe descripción en las asignaturas llamadas Formación Instrumental.
6.Organización modular y diferenciada	6.1. Plan de estudios	6.1.1. Horizontalidad. En la descripción del plan de estudios se consideran términos relacionados con la integración multidisciplinar de las asignaturas propuestas.		x	
		6.1.2. Sincronía. Se considera un plan estratégico o criterios para que los estudiantes decidan el curso de sus decisiones a lo largo de la trayectoria de aprendizaje.		x	
7.Evaluación formativa o competencias	7.1. Autenticidad	7.1.1. Tareas contextualizadas. Las propuestas evaluativas están situadas en contextos reales y cercanas a las características del estudiantado.	x		
		7.1.2. Uso funcional del conocimiento disciplinario. Las evaluaciones descritas involucran el “Saber-hacer” como expresión de la función del aprendizaje.	x		
		7.1.3. Tiempo Flexible. Se declaran tiempos variables para la evaluación de evidencias, considerando el desarrollo individual de los o las estudiantes.		x	Los tiempos declarados son únicos.
		7.1.4. Trabajo colaborativo. Se incluyen propuestas evaluativas de aprendizaje que dependen del trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo.	x		
		7.1.5. Estrategias cognitivas y metacognitivas. Para la evaluación se consideran aspectos relacionados con el desarrollo de procesos mentales del estudiantado, verificados a través de tareas o productos de la experiencia de aprendizaje.		x	

		7.1.6. Utilización de criterios. Se describen criterios generales o particulares o ejemplificación de instrumentos evaluativos para evidenciar los logros de aprendizajes.	x		
		7.1.7. Retroalimentación. La evaluación se concibe como un momento socializado con el estudiante, siendo una instancia de aprendizaje dialógico.		x	
		7.1.8. Autoevaluación. Se mencionan evaluaciones o instancias evaluativas en que el o la estudiante involucra la autoreflexión y/o valoración personal en relación a su propio aprendizaje.	x		

Fuente: Elaboración propia

1 Basado en PH. PERRENOUD (1998). LA QUALITÉ D'UNE FORMATION SE JOUE D'ABORD DANS SA CONCEPTION. PÉDAGOGIE COLLÉGIALE, VOL 11 N° 4, MAI 1998 (16-22).

Anexo N°12: Instrumento aplicado a Currículo Waldorf

Instrumento de revisión curricular: lista de cotejo

- I. Antecedentes. Antes de comenzar la aplicación del instrumento completar los siguientes antecedentes.

Nombre investigador/a	María Ignacia Corvalán Villar
Nombre del documento	Plan de Estudios de la Pedagogía Waldorf- Steiner
Período de aplicación instrumento	04 de noviembre 2020 a 08 de noviembre 2020

- II. Introducción. La presente lista de cotejo, tiene la función de evaluar a través de criterios observables composiciones escritas, específicamente muestras documentales de carácter curricular-educativo para el estudio titulado “**Las otras escuelas: revisión curricular de propuestas educativas no convencionales presentes en Chile, desde los principios de la pedagogía basada en competencias**”, cumpliendo con el Objetivo General: **Evaluar principios didácticos de propuestas educativas no convencionales empleadas en Chile para la escolarización: Modalidad para jóvenes y adultos y pedagogía Waldorf, desde los lineamientos de la educación basada en competencias.**

Por su parte, y en concordancia con la problemática de la investigación, las dimensiones y subdimensiones del presente instrumento están relacionadas con el enfoque de la pedagogía basada en competencias.

- III. Instrucciones de llenado. Para comenzar a contestar el instrumento, marcar con una equis (x) en una de las opciones para calificar el descriptor; “sí” (presencia del descriptor) o “no” (ausencia del descriptor) en las columnas correspondientes. De poseer observaciones (acción opcional), proceda a redactarlas en el espacio correspondiente.

Dimensión	Sub-dimensión	Descriptor	Sí	No	Observaciones
1. Transposición didáctica basada en el análisis de la práctica y	1.1. Representaciones	1.1.1. Experiencias prácticas de enseñanza-aprendizaje. Se declaran actividades propuestas al estudiantado, centradas en el quehacer, es decir, actividades basadas en la demostración práctica de los aprendizajes a alcanzar.	x		

de sus transformaciones.		1.1.2. Componente procedimental. Presenta redacción de criterios relacionados con la verificación del aprendizaje; objetivos de aprendizaje, competencias, indicadores y/o referencias de resultados de aprendizajes que tributen al quehacer práctico.	x		
		1.1.3. Taxonomías de verbos. Se utilizan elementos gramaticales, específicamente verbos, que indiquen las acciones educativas que debe realizar el o la estudiante para alcanzar el logro escolar o la meta de aprendizaje, conforme a su nivel de complejidad.		x	
	1.2. Necesidades	1.2.1. Proceso de levantamiento de necesidades. Refiere antecedentes que acrediten el proceso metodológico, que justifique el surgimiento de la propuesta educativa, atribuidas a las necesidades internas o externas: problemas sociales, situación inicial de la institución y/o alguna semejante.		x	Posee de forma general, pero no de forma específica.
		1.2.2. Justificación de las acciones educativas. Existe argumentación sobre la propuesta educativa en el programa de estudio; para ello se indica, cita o parafrasea al Plan de Formación de la institución, Proyecto Educativo Institucional o algún documento institucional que contenga dicha argumentación.	x		
	1.3. Evolución	1.3.1. Procesos cognitivos/biológicos. El documento integra elementos alusivos a la evolución del o la estudiante (edad, comportamiento y/o etapas de desarrollo individual).	x		Considera las evoluciones del niño o niña.
		1.3.2. Trayectoria de aprendizaje. Se indican hitos o el cumplimiento de ciertas acciones del o la estudiante, para transitar a siguientes etapas o niveles de complejidad.	x		Profundiza en pág. 21.

2.Un referencial de competencias clave	2.1. Recursos	2.1.1. Inventario de recursos del estudiante. El escrito refiere declaración de requisitos; conocimientos, habilidades y/o procedimientos y actitudes que debe poseer el estudiantado para el tránsito curricular en el programa de estudio.	x		
		2.1.2. Inventario de recursos del docente. Refiere declaración de requisitos, conocimientos, habilidades y actitudes y/o capacitación que debe poseer el o la docente para ser formador/a en el programa de estudio.	x		
		2.1.3. Esquema de acciones. Se declara el proceso secuenciado de situaciones, saberes o hitos que el alumno o la alumna debe cumplir, para alcanzar la/s meta/s de aprendizaje/s del programa.	x		Destaca.
	2.2. Situaciones de aprendizaje	2.2.1. Descripción de prácticas constitutivas. Se describen los principios, pilares educativos modelos y/o enfoques en que se inspira el programa de estudio.	x		
		2.2.2. Argumentación de prácticas de enseñanza-aprendizaje. Descripción del porqué y para qué de las metas educativas propuestas (rendición de cuentas).	x		
		2.2.3. Jerarquización de prácticas de enseñanza aprendizaje. Existe un ordenamiento lógico de los hitos o saberes a desarrollar por los o las estudiantes (por ejemplo, de forma ascendente) o acciones intermedias para alcanzar el objetivo de aprendizaje (subcompetencias).	x		
3. Plan de formación organizado en torno a las competencias	3.1. Disciplinas	3.1.1. Módulo o plan por disciplina. Refiere la existencia de asignaturas (más de una) que conforman el Plan de Formación.	x		

		3.1.2. Argumentación de la retribución disciplinar. Se explicita especificación o fundamentación de necesidades formativas que originan la/s asignatura/s o módulos.	x		Dedica un apartado para cada una de ellas.
		3.1.3. Perfil del educador por asignatura. Refiere conocimientos, habilidades y/o procedimientos y actitudes que debe poseer el o los docentes que se desempeñen en cada asignatura que conforma el programa de estudio.	x		
4. Aprendizaje por problemas	4.1. Integración de recursos	4.1.1. Situaciones de aprendizaje. Se proponen actividades de aprendizaje que aluden a situaciones cotidianas o representaciones de experiencias auténticas.	x		
		4.1.2. Utilización del contexto. Las actividades de aprendizajes descritas refieren términos asociados al entorno: regional, nacional o realidad socio-cultural de o la estudiante.	x		
		4.1.3. Combinación de conocimientos teóricos y técnicos. En el documento se sugieren tiempos, créditos, porcentajes, equivalencias, entre otros elementos, que se destinan a procedimientos teóricos y en “terreno” o prácticos que debe cumplir el estudiantado.	x		Considera % de tiempos diarios.
		4.1.4. Componente actitudinal. Se refieren términos asociados al “Saber-Ser”, relacionado con el desarrollo transversal o valórico del alumnado.	x		
5. Articulación teoría y práctica	5.1. Consistencia interna	5.1.1. Articulación de Planes de Estudio. Se declaran alternativas variadas para la formación, como por ejemplo asignaturas o módulos obligatorios, electivos, diferenciados, fundamentales, entre otras clasificaciones.	x		

		5.1.2. Colaboración relacional. Existe información referida a la integración laboral, social o cultural del estudiantado en la descripción de las experiencias de aprendizaje.	x		
6. Organización modular y diferenciada	6.1. Plan de estudios	6.1.1. Horizontalidad. En la descripción del plan de estudios se consideran términos relacionados con la integración multidisciplinar de las asignaturas propuestas.	x		Dedica un apartado en el documento para describir el currículum horizontal.
		6.1.2. Sincronía. Se considera un plan estratégico o criterios para que los estudiantes decidan el curso de sus decisiones a lo largo de la trayectoria de aprendizaje.	x		
7. Evaluación formativa por competencias	7.1. Autenticidad	7.1.1. Tareas contextualizadas. Las propuestas evaluativas están situadas en contextos reales y cercanas a las características del estudiantado.	x		
		7.1.2. Uso funcional del conocimiento disciplinario. Las evaluaciones descritas involucran el “Saber-hacer” como expresión de la función del aprendizaje.		x	
		7.1.3. Tiempo Flexible. Se declaran tiempos variables para la evaluación de evidencias, considerando el desarrollo individual de los o las estudiantes.	x		Profundiza en pág. 34.
		7.1.4. Trabajo colaborativo. Se incluyen propuestas evaluativas de aprendizaje que dependen del trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo.	x		
		7.1.5. Estrategias cognitivas y metacognitivas. Para la evaluación se consideran aspectos relacionados con el desarrollo de procesos mentales del estudiantado, verificados a través de tareas o productos de la experiencia de aprendizaje.	x		

		7.1.6. Utilización de criterios. Se describen criterios generales o particulares o ejemplificación de instrumentos evaluativos para evidenciar los logros de aprendizajes.	x		
		7.1.7. Retroalimentación. La evaluación se concibe como un momento socializado con el estudiante, siendo una instancia de aprendizaje dialógico.	x		
		7.1.8. Autoevaluación. Se mencionan evaluaciones o instancias evaluativas en que el o la estudiante involucra la autoreflexión y/o valoración personal en relación a su propio aprendizaje.	x		

Fuente: Elaboración propia.

¹ Basado en PH. PERRENOUD (1998). LA QUALITÉ D'UNE FORMATION SE JOUE D'ABORD DANS SA CONCEPTION. PÉDAGOGIE COLLÉGIALE, VOL 11 N° 4, MAI 1998 (16-22).

Anexo N°13: Retest Instrumento aplicado a Currículo EPJA

Instrumento de revisión curricular: lista de cotejo

I. Antecedentes. Antes de comenzar la aplicación del instrumento completar los siguientes antecedentes.

Nombre investigador/a	María Ignacia Corvalán Villar
Nombre del documento	Proyecto Curricular Colegio Pablo Neruda
Período de aplicación instrumento	16 de noviembre 2020 a 18 de noviembre 2020

II. Introducción. La presente lista de cotejo, tiene la función de evaluar a través de criterios observables composiciones escritas, específicamente muestras documentales de carácter curricular-educativo para el estudio titulado “ **Las otras escuelas: revisión curricular de propuestas educativas no convencionales presentes en Chile, desde los principios de la pedagogía basada en competencias**”, cumpliendo con el Objetivo General: **Evaluar principios didácticos de propuestas educativas no convencionales empleadas en Chile para la escolarización: Modalidad para jóvenes y adultos y pedagogía Waldorf, desde los lineamientos de la educación basada en competencias.**

Por su parte, y en concordancia con la problemática de la investigación, las dimensiones y subdimensiones del presente instrumento están relacionadas con el enfoque de la pedagogía basada en competencias¹.

III. Instrucciones de llenado. Para comenzar a contestar el instrumento, marcar con una equis (x) en una de las opciones para calificar el descriptor; “sí” (presencia del descriptor) o “no” (ausencia del descriptor) en las columnas correspondientes. De poseer observaciones (acción opcional), proceda a redactarlas en el espacio correspondiente.

Dimensión	Sub-dimensión	Descriptor	Sí	No	Observaciones
1. Transposición didáctica basada en el análisis de la práctica y	1.1. Representaciones	1.1.1. Experiencias prácticas de enseñanza-aprendizaje. Se declaran actividades propuestas al estudiantado, centradas en el quehacer, es decir, actividades basadas en la demostración práctica de los aprendizajes a alcanzar.	x		

de sus transformaciones.		1.1.2. Componente procedimental. Presenta redacción de criterios relacionados con la verificación del aprendizaje; objetivos de aprendizaje, competencias, indicadores y/o referencias de resultados de aprendizajes que tributen al quehacer práctico.	x		
		1.1.3. Taxonomías de verbos. Se utilizan elementos gramaticales, específicamente verbos, que indiquen las acciones educativas que debe realizar el o la estudiante para alcanzar el logro escolar o la meta de aprendizaje, conforme a su nivel de complejidad.	x		
	1.2. Necesidades	1.2.1. Proceso de levantamiento de necesidades. Refiere antecedentes que acrediten el proceso metodológico, que justifique el surgimiento de la propuesta educativa, atribuidas a las necesidades internas o externas: problemas sociales, situación inicial de la institución y/o alguna semejante.		x	
		1.2.2. Justificación de las acciones educativas. Existe argumentación sobre la propuesta educativa en el programa de estudio; para ello se indica, cita o parafrasea al Plan de Formación de la institución, Proyecto Educativo Institucional o algún documento institucional que contenga dicha argumentación.	x		
	1.3. Evolución	1.3.1. Procesos cognitivos/biológicos. El documento integra elementos alusivos a la evolución del o la estudiante (edad, comportamiento y/o etapas de desarrollo individual).		x	
		1.3.2. Trayectoria de aprendizaje. Se indican hitos o el cumplimiento de ciertas acciones del o la estudiante, para transitar a siguientes etapas o niveles de complejidad.		x	

2.Un referencial de competencias clave	2.1. Recursos	2.1.1. Inventario de recursos del estudiante. El escrito refiere declaración de requisitos; conocimientos, habilidades y/o procedimientos y actitudes que debe poseer el estudiantado para el tránsito curricular en el programa de estudio.	x		
		2.1.2. Inventario de recursos del docente. Refiere declaración de requisitos, conocimientos, habilidades y actitudes y/o capacitación que debe poseer el o la docente para ser formador/a en el programa de estudio.		x	
		2.1.3. Esquema de acciones. Se declara el proceso secuenciado de situaciones, saberes o hitos que el alumno o la alumna debe cumplir, para alcanzarla/s meta/s de aprendizaje/s del programa.	x		
	2.2. Situaciones de aprendizaje	2.2.1. Descripción de prácticas constitutivas. Se describen los principios, pilares educativos modelos y/o enfoques en que se inspira el programa de estudio.	x		
		2.2.2. Argumentación de prácticas de enseñanza-aprendizaje. Descripción del porqué y para qué de las metas educativas propuestas (rendición de cuentas).	x		
		2.2.3. Jerarquización de prácticas de enseñanza aprendizaje. Existe un ordenamiento lógico de los hitos o saberes a desarrollar por los o las estudiantes (por ejemplo, de forma ascendente) o acciones intermedias para alcanzar el objetivo de aprendizaje (subcompetencias).		x	
3. Plan de formación organizado en torno a las competencias	3.1. Disciplinas	3.1.1. Módulo o plan por disciplina. Refiere la existencia de asignaturas (más de una) que conforman el Plan de Formación.	x		

		3.1.2. Argumentación de la retribución disciplinar. Se explicita especificación o fundamentación de necesidades formativas que originan la/s asignatura/s o módulos.	x		
		3.1.3. Perfil del educador por asignatura. Refiere conocimientos, habilidades y/o procedimientos y actitudes que debe poseer el o los docentes que se desempeñen en cada asignatura que conforma el programa de estudio.		x	
4. Aprendizaje por problemas	4.1. Integración de recursos	4.1.1. Situaciones de aprendizaje. Se proponen actividades de aprendizaje que aluden a situaciones cotidianas o representaciones de experiencias auténticas.	x		
		4.1.2. Utilización del contexto. Las actividades de aprendizajes descritas refieren términos asociados al entorno: regional, nacional o realidad socio-cultural de o la estudiante.	x		
		4.1.3. Combinación de conocimientos teóricos y técnicos. En el documento se sugieren tiempos, créditos, porcentajes, equivalencias, entre otros elementos, que se destinan a procedimientos teóricos y en “terreno” o prácticos que debe cumplir el estudiantado.		x	
		4.1.4. Componente actitudinal. Se refieren términos asociados al “Saber-ser”, relacionado con el desarrollo transversal o valórico del alumnado.	x		
5. Articulación teoría y práctica	5.1. Consistencia interna	5.1.1. Articulación de Planes de Estudio. Se declaran alternativas variadas para la formación, como por ejemplo asignaturas o módulos obligatorios, electivos, diferenciados, fundamentales, entre otras clasificaciones.	x		

		5.1.2. Colaboración relacional. Existe información referida a la integración laboral, social o cultural del estudiantado en la descripción de las experiencias de aprendizaje.		x	
6.Organización modular y diferenciada	6.1. Plan de estudios	6.1.1. Horizontalidad. En la descripción del plan de estudios se consideran términos relacionados con la integración multidisciplinar de las asignaturas propuestas.		x	
		6.1.2. Sincronía. Se considera un plan estratégico o criterios para que los estudiantes decidan el curso de sus decisiones a lo largo de la trayectoria de aprendizaje.		x	
7.Evaluación formativa por competencias	7.1. Autenticidad	7.1.1. Tareas contextualizadas. Las propuestas evaluativas están situadas en contextos reales y cercanas a las características del estudiantado.	x		
		7.1.2. Uso funcional del conocimiento disciplinario. Las evaluaciones descritas involucran el “Saber-hacer” como expresión de la función del aprendizaje.	x		
		7.1.3. Tiempo Flexible. Se declaran tiempos variables para la evaluación de evidencias, considerando el desarrollo individual de los o las estudiantes.		x	
		7.1.4. Trabajo colaborativo. Se incluyen propuestas evaluativas de aprendizaje que dependen del trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo.	x		
		7.1.5. Estrategias cognitivas y metacognitivas. Para la evaluación se consideran aspectos relacionados con el desarrollo de procesos mentales del estudiantado, verificados a través de tareas o productos de la experiencia de aprendizaje.		x	

		7.1.6. Utilización de criterios. Se describen criterios generales o particulares o ejemplificación de instrumentos evaluativos para evidenciar los logros de aprendizajes.	x		
		7.1.7. Retroalimentación. La evaluación se concibe como un momento socializado con el estudiante, siendo una instancia de aprendizaje dialógico.		x	
		7.1.8. Autoevaluación. Se mencionan evaluaciones o instancias evaluativas en que el o la estudiante involucra la autoreflexión y/o valoración personal en relación a su propio aprendizaje.	x		

Fuente: Elaboración propia

¹ Basado en PH. PERRENOUD (1998). LA QUALITÉ D'UNE FORMATION SE JOUE D'ABORD DANS SA CONCEPTION. PÉDAGOGIE COLLÉGIALE, VOL 11 N° 4, MAI 1998 (16-22).

Anexo N°14: Retest Instrumento aplicado a Currículo Waldorf

Instrumento de revisión curricular: lista de cotejo

- I. Antecedentes. Antes de comenzar la aplicación del instrumento completar los siguientes antecedentes.

Nombre investigador/a	María Ignacia Corvalán Villar
Nombre del documento	Plan de Estudios de la Pedagogía Waldorf- Steiner
Período de aplicación instrumento	16 de noviembre 2020 a 18 de noviembre 2020

- II. Introducción. La presente lista de cotejo, tiene la función de evaluar a través de criterios observables composiciones escritas, específicamente muestras documentales de carácter curricular-educativo para el estudio titulado “**Las otras escuelas: revisión curricular de propuestas educativas no convencionales presentes en Chile, desde los principios de la pedagogía basada en competencias**”, cumpliendo con el Objetivo General: **Evaluar principios didácticos de propuestas educativas no convencionales empleadas en Chile para la escolarización: Modalidad para jóvenes y adultos y pedagogía Waldorf, desde los lineamientos de la educación basada en competencias.**

Por su parte, y en concordancia con la problemática de la investigación, las dimensiones y subdimensiones del presente instrumento están relacionadas con el enfoque de la pedagogía basada en competencias¹.

- III. Instrucciones de llenado. Para comenzar a contestar el instrumento, marcar con una equis (x) en una de las opciones para calificar el descriptor; “sí” (presencia del descriptor) o “no” (ausencia del descriptor) en las columnas correspondientes. De poseer observaciones (acción opcional), proceda a redactarlas en el espacio correspondiente.

Dimensión	Sub-dimensión	Descriptor	Sí	No	Observaciones
1.Transposición didáctica basada en el análisis de la práctica y	1.1.Representaciones	1.1.1. Experiencias prácticas de enseñanza-aprendizaje. Se declaran actividades propuestas al estudiantado, centradas en el quehacer, es decir, actividades basadas en la demostración práctica de los aprendizajes a alcanzar.	x		

de sus transformaciones.		1.1.2. Componente procedimental. Presenta redacción de criterios relacionados con la verificación del aprendizaje; objetivos de aprendizaje, competencias, indicadores y/o referencias de resultados de aprendizajes que tributen al quehacer práctico.	x		
		1.1.3. Taxonomías de verbos. Se utilizan elementos gramaticales, específicamente verbos, que indiquen las acciones educativas que debe realizar el o la estudiante para alcanzar el logro escolar o la meta de aprendizaje, conforme a su nivel de complejidad.		x	
	1.2. Necesidades	1.2.1. Proceso de levantamiento de necesidades. Refiere antecedentes que acrediten el proceso metodológico, que justifique el surgimiento de la propuesta educativa, atribuidas a las necesidades internas o externas: problemas sociales, situación inicial de la institución y/o alguna semejante.		x	
		1.2.2. Justificación de las acciones educativas. Existe argumentación sobre la propuesta educativa en el programa de estudio; para ello se indica, cita o parafrasea al Plan de Formación de la institución, Proyecto Educativo Institucional o algún documento institucional que contenga dicha argumentación.	x		
	1.3. Evolución	1.3.1. Procesos cognitivos/biológicos. El documento integra elementos alusivos a la evolución del o la estudiante (edad, comportamiento y/o etapas de desarrollo individual).	x		
		1.3.2. Trayectoria de aprendizaje. Se indican hitos o el cumplimiento de ciertas acciones del o la estudiante, para transitar a siguientes etapas o niveles de complejidad.	x		

2.Un referencial de competencias clave	2.1. Recursos	2.1.1. Inventario de recursos del estudiante. El escrito refiere declaración de requisitos; conocimientos, habilidades y/o procedimientos y actitudes que debe poseer el estudiantado para el tránsito curricular en el programa de estudio.	x		
		2.1.2. Inventario de recursos del docente. Refiere declaración de requisitos, conocimientos, habilidades y actitudes y/o capacitación que debe poseer el o la docente para ser formador/a en el programa de estudio.	x		
		2.1.3. Esquema de acciones. Se declara el proceso secuenciado de situaciones, saberes o hitos que el alumno o la alumna debe cumplir, para alcanzar la/s meta/s de aprendizaje/s del programa.	x		
	2.2. Situaciones de aprendizaje	2.2.1. Descripción de prácticas constitutivas. Se describen los principios, pilares educativos modelos y/o enfoques en que se inspira el programa de estudio.	x		
		2.2.2. Argumentación de prácticas de enseñanza-aprendizaje. Descripción del porqué y para qué de las metas educativas propuestas (rendición de cuentas).	x		
		2.2.3. Jerarquización de prácticas de enseñanza aprendizaje. Existe un ordenamiento lógico de los hitos o saberes a desarrollar por los o las estudiantes (por ejemplo, de forma ascendente) o acciones intermedias para alcanzar el objetivo de aprendizaje (subcompetencias).	x		
3. Plan de formación organizado en torno a las competencias	3.1. Disciplinas	3.1.1. Módulo o plan por disciplina. Refiere la existencia de asignaturas (más de una) que conforman el Plan de Formación.	x		

		3.1.2. Argumentación de la retribución disciplinar. Se explicita especificación o fundamentación de necesidades formativas que originan la/s asignatura/s o módulos.	x		.
		3.1.3. Perfil del educador por asignatura. Refiere conocimientos, habilidades y/o procedimientos y actitudes que debe poseer el o los docentes que se desempeñen en cada asignatura que conforma el programa de estudio.	x		
4. Aprendizaje por problemas	4.1. Integración de recursos	4.1.1. Situaciones de aprendizaje. Se proponen actividades de aprendizaje que aluden a situaciones cotidianas o representaciones de experiencias auténticas.	x		
		4.1.2. Utilización del contexto. Las actividades de aprendizajes descritas refieren términos asociados al entorno: regional, nacional o realidad socio-cultural de o la estudiante.	x		
		4.1.3. Combinación de conocimientos teóricos y técnicos. En el documento se sugieren tiempos, créditos, porcentajes, equivalencias, entre otros elementos, que se destinan a procedimientos teóricos y en “terreno” o prácticos que debe cumplir el estudiantado.	x		
		4.1.4. Componente actitudinal. Se refieren términos asociados al “Saber-Ser”, relacionado con el desarrollo transversal o valórico del alumnado.	x		
5. Articulación teoría y práctica	5.1. Consistencia interna	5.1.1. Articulación de Planes de Estudio. Se declaran alternativas variadas para la formación, como por ejemplo asignaturas o módulos obligatorios, electivos, diferenciados, fundamentales, entre otras clasificaciones.	x		

		5.1.2. Colaboración relacional. Existe información referida a la integración laboral, social o cultural del estudiantado en la descripción de las experiencias de aprendizaje.	x		
6. Organización modular y diferenciada	6.1. Plan de estudios	6.1.1. Horizontalidad. En la descripción del plan de estudios se consideran términos relacionados con la integración multidisciplinar de las asignaturas propuestas.	x		
		6.1.2. Sincronía. Se considera un plan estratégico o criterios para que los estudiantes decidan el curso de sus decisiones a lo largo de la trayectoria de aprendizaje.	x		
7. Evaluación formativa por competencias	7.1. Autenticidad	7.1.1. Tareas contextualizadas. Las propuestas evaluativas están situadas en contextos reales y cercanas a las características del estudiantado.	x		
		7.1.2. Uso funcional del conocimiento disciplinario. Las evaluaciones descritas involucran el “Saber-hacer” como expresión de la función del aprendizaje.		x	
		7.1.3. Tiempo Flexible. Se declaran tiempos variables para la evaluación de evidencias, considerando el desarrollo individual de los o las estudiantes.	x		
		7.1.4. Trabajo colaborativo. Se incluyen propuestas evaluativas de aprendizaje que dependen del trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo.	x		
		7.1.5. Estrategias cognitivas y metacognitivas. Para la evaluación se consideran aspectos relacionados con el desarrollo de procesos mentales del estudiantado, verificados a través de tareas o productos de la experiencia de aprendizaje.	x		

		7.1.6. Utilización de criterios. Se describen criterios generales o particulares o ejemplificación de instrumentos evaluativos para evidenciar los logros de aprendizajes.	x		
		7.1.7. Retroalimentación. La evaluación se concibe como un momento socializado con el estudiante, siendo una instancia de aprendizaje dialógico.	x		
		7.1.8. Autoevaluación. Se mencionan evaluaciones o instancias evaluativas en que el o la estudiante involucra la autoreflexión y/o valoración personal en relación a su propio aprendizaje.	x		

Fuente: Elaboración propia.