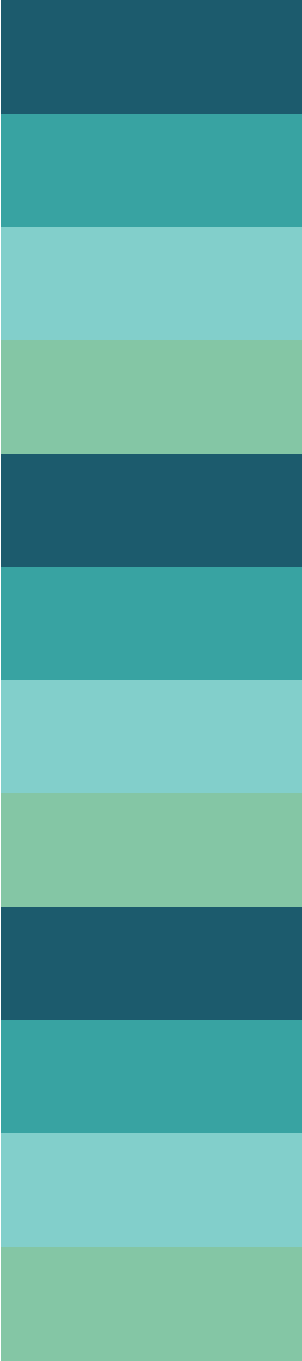




PLANIFICACIONES PARA EL APRENDIZAJE:

Orientaciones para el diseño de la
enseñanza en las Carreras de Pedagogía



Universidad del Desarrollo
Facultad de Educación

Documento elaborado en colaboración con el Centro
de Innovación Docente (CID) de la Universidad del Desarrollo
Marzo 2024

Autores del documento:

- Mariana Gerias
- María Luisa Salazar
- Trinidad Ríos

I. INTRODUCCIÓN

II. SELLOS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN UDD

1. Desarrollo del Pensamiento..... p. 10-14

- a. Introducción al sello
- b. Orientaciones específicas para incluir este sello a la hora de planificar una clase o una experiencia de aprendizaje

2. Diversidad e Inclusión..... p. 15-19

- a. Introducción al sello
- b. Orientaciones específicas para incluir este sello a la hora de planificar una clase o una experiencia de aprendizaje

3. Innovación..... p. 20-25

- a. Introducción al sello.
- b. Orientaciones específicas para incluir este sello a la hora de planificar una clase o una experiencia de aprendizaje.

4. Protagonismo de los estudiantes..... p. 26-28

- a. Introducción al sello
- b. Orientaciones específicas para incluir este sello a la hora de planificar una clase o una experiencia de aprendizaje

III. FORMATOS DE PLANIFICACIÓN..... p. 30-34

- 1. Formato de planificación de experiencias de aprendizaje para Pedagogía en Educación de Párvulos (PEP)
- 2. Formato de planificación de clases para Pedagogía en Educación Básica mención Inglés (PEBI) y Programa de Formación Pedagógica (PFP)

IV. APARTADOS DE LA PLANIFICACIÓN

1. Contextualización..... p. 36-38

- a. Introducción
- b. Orientaciones para completar el apartado
- c. Preguntas orientadoras para completar el apartado
- d. Ejemplo

2. Objetivo de Aprendizaje de la Base Curricular y Objetivo de Aprendizaje de clase / Objetivo de Aprendizaje específico..... p. 39-43

- a. Introducción
- b. Orientaciones para completar el apartado
- c. Preguntas orientadoras para completar el apartado
- d. Ejemplo

3. Indicadores de evaluación..... p. 44-45

- a. Introducción
- b. Orientaciones para completar el apartado
- c. Preguntas orientadoras para completar el apartado
- d. Ejemplo

4. Prácticas transversales de alto impacto..... p. 46-48
y Prácticas éticas

- a. Introducción
- b. Orientaciones para completar el apartado
- c. Preguntas orientadoras para completar el apartado
- d. Ejemplo

5. Cómo abordar los posibles errores o dificultades..... p. 49-53
que podrían tener los estudiantes para el logro
del OA de la clase

- a. Introducción
- b. Orientaciones para completar el apartado
- c. Preguntas orientadoras para completar el apartado
- d. Ejemplo

6. Preguntas claves..... p. 54-57

- a. Introducción
- b. Orientaciones para completar el apartado
- c. Preguntas orientadoras para completar el apartado
- d. Ejemplo

7. Acciones que realiza el estudiante..... p. 58-65
y Estrategias de mediación

- a. Introducción
- b. Orientaciones para completar el apartado
- c. Preguntas orientadoras para completar el apartado
- d. Ejemplo

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... p. 67-70

INTRODUCCIÓN

El presente documento constituye una guía orientadora para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje de la planificación de clases o de experiencias de aprendizaje. Está dirigido a los docentes y estudiantes de Pedagogía de la Universidad del Desarrollo (UDD) y su propósito central es entregar referentes, marcos teóricos y orientaciones concretas que apoyen el desarrollo de esta competencia.

Este recurso de aprendizaje responde al pilar UDD de **Aprendizaje Experiencial**, en la medida que se trata de un documento que tiene el potencial de ser utilizado en todos los cursos que abordan la competencia de planificación (83 asignaturas) en las Carreras de Pedagogía de la Facultad de Educación (FE). Es un documento que acerca a los estudiantes a un contexto real, porque aborda una competencia relevante del ejercicio profesional docente, que requiere del ensayo y ejercicio para su consolidación. En cuanto tal, este recurso posibilita que los estudiantes puedan comprender, practicar y acercarse a situaciones reales de su vida profesional, en tanto van a tener que diseñar clases o experiencias de aprendizaje basadas en las orientaciones otorgadas por este documento.

Planificar clases o experiencias de aprendizaje es una competencia central para quienes se desempeñan como profesores o educadores, por lo mismo, se encuentra declarada en los Perfiles de Egreso de las tres Carreras de la FE. La planificación de clases o experiencias de aprendizaje, sin embargo, es un proceso complejo, tanto de enseñar como de aprender, ya que en ésta convergen, de forma coherente y armónica, distintos saberes del docente: el conocimiento sobre sus estudiantes, sobre la disciplina que enseña, sobre el currículum escolar vigente, sobre la didáctica y sobre prácticas transversales de enseñanza. Para la FE UDD es relevante que sus futuros educadores y profesores incluyan también en la planificación aquellos elementos diferenciadores de su formación, a saber, el liderar experiencias educativas de alto desafío intelectual, innovadoras, inclusivas y que fomenten y respeten el protagonismo de los niños y jóvenes.

La planificación es un proceso que implica diseño, implementación y análisis de las múltiples acciones educativas, con el fin de alcanzar aprendizajes de calidad de los estudiantes. Esta herramienta pedagógica-

ca se caracteriza por ser flexible a los cambios repentinos; pertinente a la intención pedagógica que busca; contextualizada a las características propias de los estudiantes; y continua en el tiempo, dado que es un proceso cíclico en estrecha relación con el proceso de evaluación (Subsecretaría de Ed. Parvularia, 2018). Para lograr planificaciones de este tipo y con este estándar es necesaria la comprensión y unificación de criterios que posibiliten su enseñanza y evaluación. Reconociendo esta importancia y la dificultad del proceso de planificación es que surge la necesidad de crear este recurso, que apoye justamente la comprensión, el aprendizaje y el desarrollo de la competencia de planificación de los estudiantes de la FE.

El trabajo que se presenta se inicia el año 2022 con un equipo conformado por nueve académicos¹ de la **Facultad de Educación UDD**, pertenecientes a distintas carreras, áreas disciplinares y académicas, con el fin de contar con una visión compartida y enriquecida para orientar la tarea de planificar.

Este documento cuenta con tres secciones. En una primera parte, se presentan los sellos que están a la base de la visión, misión y valores de la FE y que deben inspirar el trabajo de planificación de clases y experiencias de aprendizaje de quienes se forman en esta Facultad. Estos sellos son el **Desarrollo del Pensamiento; el Protagonismo de los Estudiantes**; la atención a la **Diversidad e Inclusión**; y la **Innovación** pedagógica,

entendidos como elementos centrales que deben estar presentes en toda experiencia de aprendizaje o clase. El documento ofrece una breve aproximación teórica y curricular para cada uno de estos sellos, junto con orientaciones específicas para los docentes y estudiantes de pedagogía, que les permitan incluir estos sellos en la planificación de una experiencia de aprendizaje o una clase.

La segunda sección del documento incluye los formatos de planificación de experiencias de aprendizaje y clases, que la FE ha desarrollado para enseñar esta competencia, de forma progresiva, a los estudiantes de las distintas pedagogías.

Finalmente, la tercera parte del documento aborda distintos apartados del formato de planificación de clases y experiencias de aprendizaje que propone la FE para lograr los sellos mencionados y las metas de aprendizaje por parte de los estudiantes. Se seleccionaron aquellos apartados que presentan mayores dificultades por parte de los docentes en formación y que además son centrales para lograr una planificación de calidad. Los apartados del formato de planificación que se incluyen en este documento son: Contextualización; Objetivo de Aprendizaje de la Base Curricular y Objetivo de Aprendizaje de clase Objetivo de Aprendizaje específico; Indicadores de evaluación; Prácticas transversales de alto impacto, Prácticas éticas y Prácticas disciplina-

res; Cómo abordar los posibles errores o dificultades que podrían tener los estudiantes para el logro del OA de la clase; Preguntas claves; y Acciones que realiza el estudiante y Estrategias de mediación. Para cada uno de estos apartados, el documento incluye una breve aproximación teórica al tema; orientaciones y preguntas orientadoras para completar el apartado; y un ejemplo de cómo se vería ese apartado, en una planificación.

¹ Mariana Geras I., Directora Académica; Catalina Correa C., Coordinadora Curricular; M. Luisa Salazar P., Coordinadora de Prácticas Pedagogía en Educación Parvularia; Anna Ferranty F., Coordinadora académica Pedagogía en Educación Parvularia; Loreto Bocaz L., Coordinadora de Prácticas Pedagogía en Educación Básica mención Inglés; Victoria Varas D., Coordinadora académica Pedagogía en Educación Básica mención Inglés; Fernanda Núñez C., Coordinadora de Prácticas Programa Formación Pedagógica; Enrique Sologuren I, Coordinador Línea Lenguaje; Tamara Álvarez S., Coordinadora Línea Inglés.

**SELLOS DE LA FACULTAD
DE EDUCACIÓN UDD**

1. Desarrollo del pensamiento

A. INTRODUCCIÓN AL SELLO

La Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo, a través de su misión de “formar educadores de excelencia, expertos en prácticas pedagógicas, capaces de gestionar de forma efectiva el aula y de liderar experiencias educativas de alto desafío intelectual, innovadoras e inclusivas, en base a una sólida ética profesional”, considera que el desarrollo del pensamiento en el aula es un aspecto clave de la formación y debe estar reflejado en la planificación de la enseñanza.

El desarrollo del pensamiento es un elemento central para promover una educación de calidad. Para comprender este sello es pertinente situarse desde el marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión, que se sustenta en las investigaciones desarrolladas por David Perkins, Howard Gardner, Vito Perrone y Ron Ritchhart (Stone, 1998), en-

tre otros, en el contexto del proyecto Zero de la Universidad de Harvard. Este proyecto surge a partir de la constatación de que la educación -hacia fines del siglo XX- no promovía habilidades necesarias para un mundo cambiante, como por ejemplo, el desarrollo del pensamiento crítico (Perrone, 1998). Así, el foco de la Enseñanza para la Comprensión radica en que aquello que es aprendido por los estudiantes no solo debe ser internalizado, sino que debe ser susceptible de ser utilizado -por ellos mismos- en distintas circunstancias y contextos, tanto dentro como fuera de la sala de clases (Perrone, 1998).

De acuerdo con Perkins (1998), comprender es “ (...) la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (p.70), de modo que es posible señalar que la comprensión se visibiliza por medio de desempeños. La persona que realmente comprende un tema o un problema es capaz de pensar y actuar flexiblemente a partir de aquello que sabe (Perkins, 1998). Siguiendo esta línea, Beas et al. (2008) plantean que se demuestra una comprensión y un aprendizaje profundo cuando se tiene la capacidad de realizar una variedad de acciones mentales con un tópico, tales como: explicar, mostrar evidencias y ejemplos, generalizar, aplicar a situaciones nuevas, establecer analogías, representar el conocimiento de forma diferente, usarlo para resolver problemas de la vida cotidiana y establecer relaciones inusuales.

Esta concepción de la comprensión, vinculada a un

desempeño y no a un estado mental, es central justamente porque subraya la idea de que la comprensión es relevante en la medida en que se constituye en una capacidad que permite *usar* lo que se sabe al actuar en el mundo.

Ahora bien, **¿cómo promover, dentro de la sala de clase, esta enseñanza para la comprensión?** Desarrollar el pensamiento y la comprensión debe enseñarse y aprenderse, dado que no es algo innato o que simplemente se 'descubra' (Swartz et al., 2015). Relevando la necesidad de que los estudiantes desarrollen un pensamiento eficaz, Swartz et al. (2015) proponen que es necesario "(...) integrar la enseñanza del pensamiento eficaz en la enseñanza de los contenidos" (p.16). Agregan que "enseñar correctamente a pensar de manera eficaz debería hacerse mientras se enseña la materia y no aparte de enseñarla. (...) Pensar, y el contenido de una materia, no son cosas separadas (...)" (p.39). Siguiendo esta misma línea, Beas et al. (2008) plantean que para enseñar a pensar, es necesario:

- Enseñar el pensamiento de forma explícita.
- Infundir el pensamiento a través de los contenidos de las asignaturas.
- Promover actividades de metacognición para mejorar el pensamiento.

Para lograr este propósito, Ritchhart et al. (2014) desarrollaron un enfoque denominado Pensamiento Visible, que se traduce en el establecimiento de rutinas de pensamiento. Estas constituyen estrategias simples que buscan promover el pensamiento de forma escalonada. Dado que la comprensión no es un tipo de pensamiento sino el resultado del pensamiento, de lo que se trata justamente es de desarrollar estrategias de pensamiento que, siendo explícitas, posibiliten la comprensión (Ritchhart et al., 2014). La comprensión, vista desde su amplitud y profundidad, implica el desarrollo de diferentes tipos de pensamiento, donde cobran relevancia la observación y descripción, la construcción de explicaciones e interpretaciones, el razonamiento con evidencia, establecer conexiones, tener en cuenta puntos de vista y perspectivas, captar lo esencial y llegar a conclusiones, preguntarse y hacer preguntas, descubrir la complejidad e ir más allá de la superficie (Ritchhart et al, 2014).

Debido a que el pensamiento no sucede de manera secuencial, sino que es desordenado, complejo, dinámico e interconectado (Ritchhart et al., 2014), y, dado que sin pensamiento, a su vez, no hay aprendizaje (Perkins, 1995) ni comprensión, entonces se vuelve urgente construir una cultura de pensamiento en el aula, de modo que la invisibilidad del pensamiento -el pensamiento es invisible- se haga visible (Perkins, 2003). Al hacer el pensamiento visible, no solo se accede a lo que el estu-

dianter comprende, sino a cómo lo está comprendiendo; se accede además a las evidencias de sus ideas y a sus concepciones. Este tipo de información es clave para que los docentes puedan crear nuevas oportunidades que conduzcan el aprendizaje (Ritchhart et al, 2014).

Sobre las oportunidades para pensar, David Perkins plantea que el aprendizaje es consecuencia del pensamiento, es decir el conocimiento procede del pensamiento, por lo cual el estudiante debe estar en el centro. Así, el rol de los docentes ya no es entregar información, sino apoyar y fomentar a los estudiantes para que se involucren en las temáticas a estudiar, identificando ideas claves, cuestionando, esforzándose, explorando y finalmente, desarrollando la comprensión (Ritchhart et al, 2014). Porque tal como indica Stone (1998), “la comprensión siempre entraña invención personal; nunca puede ser simplemente transmitida de un generador a un receptáculo sino que debe ser construido a partir de la propia experiencia y del trabajo intelectual del estudiante” (p. 123).

Para finalizar, es importante destacar el rol de las buenas preguntas como herramienta para promover el desarrollo del pensamiento y hacerlo visible. Francis (2016) plantea la importancia de plantear preguntas como claves impulsoras del pensamiento y aprendizaje, desde una perspectiva desafiante, y por qué no, como herramientas para explorar territorios de avanzada con los aprendices, que puedan ayudar a guiar el aprendizaje

hacia niveles progresivamente más sofisticados y profundos del pensamiento.

B. ORIENTACIONES ESPECÍFICAS PARA INCLUIR ESTE SELLO A LA HORA DE PLANIFICAR UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE O CLASE

Si la meta como profesores es que los estudiantes aprendan y comprendan, se debe:

- **Crear oportunidades para pensar:** considerar tiempos y espacios para la realización de actividades significativas que inviten a los estudiantes a pensar. Se trata de fomentar en el aula una **cultura del pensamiento** (Ritchhart, 2015). Para promover la comprensión, es importante que los docentes establezcan (Ritchhart, 2015):

- **Tópicos generativos:** se trata de definir cuál es la idea o tema que se va a abordar en la clase, secuencia de clase, unidad o proyecto. Esta idea, tema o concepto debe ser central en la asignatura y relevante para los estudiantes. Este tópico debe relacionarse con otras ideas o temas propios de esta asignatura, de otras asignaturas o de la vida misma.

- **Metas de comprensión:** se trata de definir qué es lo que los estudiantes deben comprender. Estas metas deben desprenderse del tópico generativo, deben ser explícitas y compartidas con los estudiantes.

- **Desempeños de comprensión:** se trata de diseñar una secuencia de tareas a partir de las cuales los estudiantes deberán demostrar su comprensión. Requiere que los estudiantes utilicen sus habilidades y conocimientos en distintos contextos.

- **Retroalimentación continua:** consiste en entregar información y retroalimentación constante a los estudiantes para que puedan mejorar su desempeño.

- En paralelo y como complemento a lo sugerido por Ritchhart, se recomienda revisar los documentos de la Práctica de Alto Impacto (PAI) 1 “Liderar Discusiones Grupales” y la Práctica de Alto Impacto (PAI) 3 “Elicitar e Interpretar el Razonamiento Individual de los Estudiantes”. Ambos documentos se encuentran en el Observatorio de Buenas Prácticas de la FE (<https://buenaspracticaspedagogicas.udd.cl/>).

- **Elaborar buenas preguntas:** elaborar preguntas abiertas (no cerradas ni con respuesta única) (Ritchhart et al., 2014) o preguntas constructivas o facilitadoras (Ritchhart, 2015):

- **Preguntas constructivas:** Son preguntas que permiten avanzar en la comprensión en la medida que se solicita a los estudiantes que conecten ideas, hagan interpretaciones, se centren en grandes ideas y conceptos centrales, amplíen ideas, etc. Ejemplo: ¿Qué conexiones estás haciendo ahora como

resultado de lo que acabas de escuchar?, ¿Qué estás pensando en términos del impacto de los Jemeres Rojos?

- **Preguntas facilitadoras:** Son preguntas que piden a los estudiantes que expliquen o elaboren el pensamiento, para hacerlo visible. Estas son preguntas de seguimiento a la respuesta de un estudiante que hacen que el estudiante profundice. Ejemplo: ¿Qué te hace decir eso?, ¿Qué te hizo dibujar esto?, ¿Cómo se conecta tu idea con la de Kate?

- **Promover interacciones y diálogo entre los estudiantes:** para generar instancias de diálogo que nos permitan conectar con el pensamiento y perspectiva de los otros, el docente puede (Ritchhart, 2015):

- **Proporcionar algunas oraciones iniciales que los estudiantes puedan utilizar:** Conectando con lo dicho por Matías...; Estoy de acuerdo/en desacuerdo con Matías, porque...; Aprovechando la idea de Matías...; Si se sigue esa idea, entonces...; Sobre la base del comentario de Matías..., etc.

- **Tratar de profundizar en las ideas de los estudiantes:** ¿Puedes decir más sobre eso?; No te estoy siguiendo del todo, ¿puedes decir lo que estabas pensando de otra manera?; ¿qué te dice eso entonces?; ¿en qué crees que te basabas?; ¿qué te hace decir eso?, etc.

- **Modelar y narrar el pensamiento:** se trata de poder mostrar a los estudiantes cómo el profesor organiza y conecta las ideas que piensa, de modo que se enseña

a pensar a través del ejemplo. Consiste también en que el profesor pueda notar cuando el pensamiento ocurre y pueda nombrarlo. “El profesor debe ser capaz de describir con detalles suficientes cómo se conectan las ideas que piensa o los pasos que está siguiendo” (PAI 2 “Explicar y Modelar Contenidos, Prácticas y Estrategias”, p.1). Para ello se recomienda (PAI 2):

- **Narración:** El profesor narra los pasos de un procedimiento (por ej. La resolución de un problema matemático). Puede facilitarse el trabajo si el procedimiento se graba en video (como un tutorial de YouTube). Utiliza frases como “Cuando hago esto, estoy pensando en...”, “Esto lo hice así porque...” o “Este paso me recuerda a...”.
- **Descomposición:** Antes de comenzar a enseñar una habilidad compleja, el profesor descompone la habilidad compleja en una serie de habilidades más simples que modela sucesivamente.
- **Utilizar un lenguaje de pensamiento:** promover en el transcurso de toda la experiencia o actividad, que los estudiantes utilicen el lenguaje de pensamiento, de modo que cuenten con el vocabulario para describir su pensamiento. Tal como indica Ritchhart (2015):

(...) El lenguaje del pensamiento podría clasificarse por aquellas palabras que definen procesos (por ejemplo, justificar, examinar, razonar), productos (por ejemplo,

una hipótesis, una pregunta, un juicio), posturas epistémicas que reflejan la actitud de uno hacia un poco de conocimiento o una idea (por ejemplo, acuerdo, duda, confirmación), (...) y estados (por ejemplo, confusión, asombro, sobrecogimiento) que describen el estado o estado mental de uno (p.69).

- **Hacer visible el pensamiento:** consiste en que los estudiantes puedan externalizar su razonamiento, sea hablando, dibujando, escribiendo o a través de otros medios. Se desarrolla cuando el profesor plantea tareas o preguntas que conducen a los estudiantes a revelar su razonamiento acerca de un contenido académico o específico, con el fin de evaluar su comprensión, orientar las decisiones pedagógicas, y hacer emerger ideas que benefician a otros estudiantes (Modelo de Formación Práctica, FE UDD, 2017). Puede ser útil aplicar prácticas y rutinas que aseguren que todos los estudiantes hagan visible su pensamiento. Ritchhart et al. (2014) presentan 21 rutinas de pensamiento organizadas dentro de tres grandes categorías: presentar y explorar, sintetizar y organizar, y profundizar.

2. Diversidad e inclusión

A. INTRODUCCIÓN AL SELLO:

La inclusión y la consideración a la diversidad en el aula constituyen tanto una demanda a nivel nacional e internacional como también un sello de nuestra Facultad. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible desarrollados por la ONU en 2015 establecen el propósito de lograr una educación de calidad. Este objetivo “exhorta a los países a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2017, p.12). A nivel nacional, tanto el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (2019) como los Estándares de la Profesión Docente, Marco para la Buena Enseñanza (2021) relevan conceptos como el de inclusión, atención y respeto por la diversidad, considerándolos de forma explícita en sus diferentes dominios. Además, la misión y la visión de la FE UDD releva la necesidad de formar educadores que sepan liderar experiencias educativas in-

clusivas y brindar oportunidades educativas justas ahora bien, ¿Cómo abordar la diversidad e inclusión en el aula? ¿Cuáles son las nociones, ideas, creencias o paradigmas que se deben considerar para poder lograr prácticas pedagógicas inclusivas?

Una de las principales limitaciones para implementar prácticas inclusivas es considerar que existe un ser humano “promedio” o “normal”. En educación, estas categorías homogenizan a los estudiantes a través de propósitos y metodologías estandarizadas. Superar esta limitación implica reconocernos como seres humanos en toda nuestra diversidad, tanto en las áreas donde compartimos similitudes como en la apreciación real de nuestras diferencias. La igualdad -porque así como somos diferentes también somos iguales- no reside en la uniformidad, sino en el valor intrínseco y los derechos inalienables, especialmente en el resguardo de la dignidad. Resguardar el cumplimiento de nuestros derechos y el reconocimiento de nuestra dignidad implica ser reconocidos, respetados y valorados en nuestras diferencias (Camps, 2000). De esta manera, la comprensión profunda de nuestra humanidad se convierte en el fundamento necesario para responder a los principios institucionales y marcos normativos que promueven la diversidad y la inclusión.

En este contexto, el concepto de neurodiversidad, que valora las diferencias neurológicas como parte de la variabilidad humana, desafía la tendencia a la homogenización. A su vez, la

neurodivergencia, abarca diversas condiciones, como el espectro autista, dislexia, dispraxia, discalculia y TDAH, reconociendo la diversidad en el aula. Más allá de esto, la diversidad abarca aspectos como heterogeneidad académica, social, cultural, de género, étnica, política, religiosa, intereses, motivaciones, talentos y necesidades educativas. Potenciar las habilidades de estudiantes con talentos distintos es esencial.

La inclusión, en contraste con la integración -que busca la adaptación o asimilación de la diferencia en la comunidad social o cultura dominante-, se enfoca en reconocer y valorar las diferencias como un enriquecimiento para la comunidad. La integración se sustenta en la idea de que es el individuo debe esforzarse para incorporarse con ayudas específicas. La mirada inclusiva no busca igualdad de oportunidades, sino oportunidades equivalentes (López, 2015), eliminando barreras para el aprendizaje y fomentando la construcción conjunta de un mundo y una convivencia armoniosa.

En el ámbito educativo, la mirada inclusiva, respaldada por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, reconoce que el derecho a la educación implica considerar las diversas características de los estudiantes. Acoger al otro como un legítimo otro, (Maturana 2021), implica respetar y valorar estas particularidades mostrando un respeto natural a la diversidad y reconociendo la dignidad en ella.

Incluir significa reconocer la diversidad entre los estudiantes y comprender que cada uno tiene necesidades educativas individuales (UNESCO, 2005). Los docentes deben crear espacios y ofrecer apoyos para que estudiantes con diversas capacidades e intereses alcancen su máximo potencial. Esto requiere implementar medidas y acciones diferenciadas de acuerdo con sus características y necesidades (Tomlinson, 2008), permitiendo flexibilizar las variables curriculares como objetivos, contenidos, metodologías y evaluaciones. Solo de esta manera se pueden garantizar mejores oportunidades de aprendizaje para todos.

A nivel nacional, el Ministerio de Educación (Mineduc) ha propuesto un marco para facilitar la inclusión educativa, reflejado en el Decreto Exento N° 83/2015. Este decreto promueve la diversificación de la enseñanza en Educación Parvularia y Básica, aprobando criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes que lo requieran. Asimismo, la Ley TEA (Ley 21.545), aprobada en 2023, asegura el derecho a la igualdad de oportunidades y resguarda la inclusión social de personas con trastorno del espectro autista (TEA), eliminando cualquier forma de discriminación. Esta ley promueve la inclusión, atención integral y protección de los derechos de las personas con TEA en ámbitos sociales, de salud y educación.

B. ORIENTACIONES ESPECÍFICAS PARA INCLUIR ESTE SELLO A LA HORA DE PLANIFICAR UNA CLASE O EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE

1. Considerar las diferencias como características humanas inherentes y naturales. Para ello, se recomienda planificar (Lebeer, 2005):

a. Clases orientadas a los procesos y no a los productos: es importante comprender que la inclusión no puede depender de los resultados obtenidos por el estudiante en una evaluación o prueba. Por ello, es central que las clases se centren en los procesos de aprendizaje y no en la mera consecución de resultados.

b. Organizar a los estudiantes en grupos heterogéneos y promover valores propios del trabajo en equipo: implica reconocer que una gran cantidad de conocimiento se adquiere en grupos heterogéneos. Ello supone valorar la cooperación, el trabajo en equipo, las diferencias y los resultados según el potencial de cada estudiante, en lugar de la competición, el individualismo, y los resultados de acuerdo a estándares.

c. Tener altas expectativas de todos los estudiantes: esto implica resignificar el concepto de inteligencia comprendiendo que los test de inteligencia dicen poco sobre el verdadero potencial de aprendizaje. Por ello no se debe creer que hay niños con

incapacidad innata para desarrollar competencias de pensamiento superiores.

d. Propiciar una actitud acogedora: planificar las condiciones para que los estudiantes se sientan seguros, a gusto y pertenecientes al grupo y a la escuela. Ello implica considerar sus diferencias, valorarlas, y potenciar relaciones de calidad y respeto entre los estudiantes y con el profesor.

e. Brindar apoyo y mediación adecuada: todo estudiante, en tanto diferente a los demás, ha de recibir apoyo, andamios y una mediación adecuada para aprender.

2. Considerar explícitamente los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) (CAST, 2011):

a. Proporcionar múltiples formas de representación: considerar las distintas formas en que los estudiantes perciben y comprenden la información. Por ello es importante proporcionar la información a través de distintas modalidades (medios visuales, auditivos, texto impreso, entre otras), considerando que esta pueda ser igualmente perceptible por todos los estudiantes.

b. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión: existen múltiples formas de aproximarse, interactuar y expresar la información. Por ello es relevante poder proveer distintas opciones para

la acción y la expresión como por ejemplo: actividades escritas, presentaciones orales, dibujos, ilustraciones, cine, música, escultura, vídeo, medios sociales, herramientas Web, entre otros. Ello implica ofrecer distintas opciones también para la práctica, la ejecución y los procesos de evaluación, como por ejemplo, proporcionar distintos mentores (profesores o tutores que usen enfoques diferentes para motivar, guiar, dar feedback), modelos de simulación (distintos enfoques, estrategias, habilidades que permitan llegar a un mismo resultado), múltiples ejemplos de soluciones novedosas, diversificar la forma de evaluar, etc.

c. Proporcionar múltiples formas de implicación: da cuenta del componente afectivo y emocional del aprendizaje, en tanto refiere a aquello que implica o motiva al estudiante para aprender. Hay quienes prefieren trabajar en solitario, mientras que otros se ven más motivados si el trabajo es con sus pares. Algunos prefieren actividades novedosas y espontáneas, mientras que otros se sienten más seguros en actividades rutinarias. Por ello, se establece que es esencial proporcionar distintas opciones para facilitar la implicación de los estudiantes con su aprendizaje.

3. Diversificar el aula: No existe una sola fórmula para diseñar una clase que promueva un aula diversificada, por lo que estas orientaciones se basan en los principios generales en que sustentan las aulas que promueven y respetan la diversidad de los/as estudiantes (Tomlinson, 2008):

- a. ¿Qué tipo de elecciones podrán realizar tus estudiantes en esta clase? Recuerda considerar sus intereses o preferencias.
- b. ¿Cómo voy a flexibilizar el tiempo de la clase a partir de las necesidades de mis estudiantes?
- c. ¿Qué aptitudes, intereses y perfiles de aprendizaje de mis estudiantes he tomado en consideración para la planificación de esta clase? Recuerda que el logro de cada uno de ellos se define por su crecimiento personal desde su propio punto de partida.
- d. ¿Considero formas diversas de evaluación?
- e. ¿Qué variedad de materiales he considerado para esta clase?

A estas interrogantes surgidas desde la propuesta de Tomlinson, se agregan dos preguntas fundamentales:

f. ¿Cómo voy generar instancias para la reflexión colectiva e individual (metacognición)?

g. ¿De qué manera realizaré la transferencia de los aprendizajes obtenidos a otros ámbitos de la vida de los estudiantes?

Es importante señalar que la diversificación no implica una educación individualizada. Para ningún docente sería posible diseñar treinta planificaciones para treinta estudiantes diferentes. De lo que se trata es de poder detectar cuáles son las diferencias que ameritan este tipo de diversificaciones en el diseño de una situación de aprendizaje y poder planificar una clase que considere y se haga cargo, de este modo, de estas diferencias.

3. Innovación

A. INTRODUCCIÓN AL SELLO

Innovar en educación se ha convertido en una necesidad para abordar los desafíos globales de la sociedad actual. UNESCO define la innovación en educación como un acto deliberado y planificado para resolver problemas, buscando mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes al superar el paradigma tradicional. Implica trascender el conocimiento académico y promover una concepción de aprendizaje como interacción construida colectivamente (UNESCO, 2016). Desde la perspectiva de Unicef y la OCDE, la innovación se concibe como un proceso que renueva y actualiza productos o servicios mediante la aplicación de nuevos procesos, técnicas o ideas exitosas, con el propósito de generar nuevo valor (OECD, 2010). Es importante destacar que la innovación es un proceso organizado, compuesto por tareas planifica-

das y orientadas hacia la transformación (UNESCO, 2016). Si se focaliza la innovación solo en el producto, es posible que se pierda de vista la actitud crítica que está a la base de la innovación y simplemente quede la idea del ‘cambio por el cambio’.

Las instituciones educativas pueden contribuir a la innovación a partir de la introducción de nuevos productos o servicios (nuevos recursos educativos o nuevos planes de estudio, por ejemplo) o bien a partir del establecimiento de procesos innovadores (forma en que trabajan los profesores, cómo agrupan a los estudiantes, nuevas formas de comunicación con estudiantes y apoderados, entre otros) (UNESCO, 2016). A nivel nacional, los Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza (2021) plantean que la innovación pedagógica es clave en el proceso de aprendizaje de la docencia. Esta se entiende como cualquier cambio dirigido a añadir valor al proceso educacional y que produce resultados medibles. No necesariamente implica contenidos nuevos, sino cambios deliberados que añaden mejoras a los aprendizajes habituales; es decir, se introducen nuevas prácticas o transforman prácticas docentes existentes para adaptarlas y responder mejor a las necesidades del contexto. Recientemente, el Mineduc (2022) ha creado la Red de Innovación para la Transformación Educativa la que, tomando la propuesta de UNESCO, entiende la innovación como un:

proceso que contiene un conjunto de iniciativas o acciones que sistemática y creativamente buscan resolver un desafío o problema para la mejora educativa con pertinencia local y de forma colaborativa, favoreciendo interacciones pedagógicas dialógicas que impulsen el aprendizaje significativo e integral, transformando los roles entre los integrantes de la comunidad educativa, y de ésta con su entorno y el mundo (p.4)

De esta definición se desprenden algunos elementos claves para comprender la innovación educativa (MINEDUC, 2022):





Desafío/ Problema

Las innovaciones surgen a partir de algún desafío Identificado por la comunidad para fortalecer el aprendizaje Significativo e integral de los y las estudiantes.



Pertinencia local

La innovación se vincula con las características, intereses, necesidades y desafíos del entorno y de la comunidad educativa específica, en algunos casos, trascendiendo el aula.



Colaboración y participación

Las innovaciones se basan en la inteligencia colectiva para favorecer la construcción y el aprendizaje entre estudiantes y entre equipos educadores, es decir, intra e inter establecimientos educativos. Para ellos involucra activamente a los miembros de la comunidad en las distintas etapas del proceso de innovación.



Estudiantes protagonistas

Las innovaciones promueven vínculos pedagógicos más dialógicos, donde los y las estudiantes tienen un rol activo en el desarrollo de sus aprendizajes. Además, busca vincular los aprendizajes con los intereses, preocupaciones y habilidades de sus estudiantes.



Impacto en los aprendizajes

Las Innovaciones deben promover y profundizar los aprendizajes significativos y formación integral de los y las estudiantes.



Error como aprendizaje

La innovación acoge las equivocaciones como parte del proceso, comprendiendo que errar y rediseñar es parte de una búsqueda constante por desarrollar mejores experiencias de aprendizaje integral.



Sostenibilidad

Las innovaciones educativas deben ser permanentes en el tiempo para lograr un impacto significativo. Para ello, las prácticas deben contar apoyo e involucramiento institucional y utilizar recursos que sean permanentes en el establecimiento. Por último, debe promover el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades para consolidar una cultura que tenga presente la innovación.

En concordancia con los referentes nacionales e internacionales, la Facultad de Educación UDD ha incluido en sus valores el profundo compromiso con la innovación, la que busca incorporar de forma constante, de modo de añadir valor a los procesos educativos (Facultad de Educación UDD, 2022). En este contexto, el proceso de planificar la enseñanza es un momento clave para pensar cómo abordar las brechas y problemas identificados en el aprendizaje de un estudiante o de determinado grupo curso, con una mirada innovadora, que permita alcanzar el máximo potencial de aprendizaje y desarrollo de cada uno de ellos.

B. ORIENTACIONES ESPECÍFICAS PARA INCLUIR ESTE SELLO A LA HORA DE PLANIFICAR UNA CLASE O EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE

Para innovar en educación es central diseñar un ambiente de aprendizaje que fomente la participación activa y esté centrado en el estudiante. Se debe priorizar la atención al proceso de aprendizaje velando por su desarrollo integral.

La innovación educativa va más allá de una clase o experiencia aislada; su sostenibilidad requiere un enfoque global, colaborativo y, a menudo, institucional. Es un proceso continuo que implica seguimiento y evaluación constante de las estrategias utilizadas para asegurar la mejora continua del aprendizaje. "La innovación rara vez es producto del trabajo individual, puesto que aborda la solución a un problema complejo y atiende las necesidades de estudiantes y de

la comunidad (...), considerando también sus puntos de vista (...). Tiene sentido cuando los/as docentes comprenden que las problemáticas o desafíos ya no pueden ser enfrentados con las acciones y respuestas de siempre, por lo que se hace necesario recurrir a nuevas formas de actuar y de mirar la realidad" (MINEDUC, 2021).

Algunas orientaciones específicas para el diseño de planificaciones de clases o experiencias de aprendizaje innovadoras son:

1. Conoce a tus estudiantes: Comprende las necesidades de aprendizaje únicas de tus estudiantes y adapta tus métodos de enseñanza para satisfacer estas necesidades de manera más efectiva.

2. Haz que el contenido sea relevante: Busca maneras de hacer que el contenido de tu clase sea más relevante y significativo para tus estudiantes. Trata de relacionarlo con sus propias experiencias y el mundo que los rodea.

3. Promueve el aprendizaje activo: Facilita un aprendizaje activo y centrado en el estudiante. Implementa actividades o proyectos que permitan a tus estudiantes tomar la iniciativa en su propio aprendizaje.

4. Incorpora la tecnología de manera efectiva: Usa herramientas y recursos tecnológicos que apoyen los objetivos de aprendizaje de tus estudiantes.

5. Crea un ambiente inclusivo y colaborativo: Fomenta un ambiente de aula que sea inclusivo, valore la diversidad y promueva la colaboración. Asegúrate de que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar y compartir sus ideas.

6. Fomenta la autoevaluación y la reflexión: Proporciona oportunidades para que los estudiantes se autoevalúen y reflexionen sobre su propio aprendizaje. Ayúdalos a ser más conscientes de sus propios procesos de aprendizaje.

7. Sé flexible y adaptable: Prepárate para ser flexible y adaptable en tu enseñanza. Es importante que estés dispuesto a ajustar tu planificación en función de las necesidades y respuestas de tus estudiantes.

Desde esta perspectiva, te planteamos las siguientes preguntas que te pueden ayudar a innovar como docente:

1. ¿Cómo puedo facilitar un aprendizaje más activo y centrado en el estudiante en mi clase? ¿Qué tipos de actividades o proyectos podrían permitir a mis estudiantes tomar la iniciativa en su propio aprendizaje?

2. ¿Cómo podría incorporar más efectivamente la tecnología en mi enseñanza? ¿Qué herramientas o recursos tecnológicos podrían apoyar los objetivos de aprendizaje de mis estudiantes?

3. ¿Cómo puedo fomentar un ambiente de aula que sea inclusivo y que valore la diversidad y la colaboración? ¿Cómo puedo asegurarme de que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar y compartir sus ideas?

4. ¿Cómo puedo incorporar más oportunidades para la autoevaluación y la reflexión en mi enseñanza?

4. Protagonismo de los estudiantes

A. INTRODUCCIÓN AL SELLO

Rousseau supone un estado de naturaleza, previo a los procesos de socialización, en el cual el hombre es puro, libre y sencillo, dado que es pura espontaneidad (Abbagnano & Visalberghi, 2016). Según él, las experiencias educativas deben considerar esta naturaleza, enfocándose en la disposición innata de los niños hacia los sentidos, el movimiento y la exploración, especialmente con su ambiente natural. Abogando por respetar esta naturaleza original, Rousseau sugiere que los educadores actúen como guías, interviniendo indirectamente para facilitar oportunidades educativas que se ajusten a las necesidades e intereses de los niños (Abbagnano & Visalberghi, 2016).

Por su parte, J. Dewey (1977), sostiene que la realidad del ser humano se construye a través de la experiencia continua, resultado de la interacción entre el individuo

y su entorno. Con ello, se comprende que el ser humano sólo es capaz de saber aquello que es experimentado por sus sentidos en interacción con el ambiente. Resalta la relevancia de promover la participación activa de los estudiantes en el aprendizaje, haciendo hincapié en considerar sus capacidades, gustos e intereses (Dewey, 1977). Con este enfoque se conforma una nueva perspectiva del hecho educativo, promoviendo que la escuela adopte una función informativa y formativa a través de las experiencias que los estudiantes traen consigo, y donde el docente juega un rol “facilitador” o “mediador” del proceso de enseñanza. Desde la perspectiva socioconstructivista, aprender se entiende como la construcción de conocimientos, mientras que enseñar implica facilitar esta construcción de manera personal pero en interacción con otros (Mauri y Rochera, 2010).

La teoría de Vigotsky, con su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), destaca la importancia de mantener el protagonismo de los estudiantes. La acción metacognitiva en la ZDP, según Labarrere (2003), es crucial para el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Aquí, el docente juega un papel esencial al crear oportunidades que permitan a los estudiantes ser conscientes de sus procesos cognitivos y objetivos, alineándolos con actividades que reflejen sus intereses y habilidades. Según la teoría de aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner (1966), el aprendizaje debe llevar al educando a desarrollar su capacidad para resolver problemas

y pensar críticamente sobre la situación. En este enfoque, el aprendizaje es activo, ya que implica que el estudiante construya su propio conocimiento, descubriendo asociaciones y relaciones entre conceptos y adaptándolos a su esquema cognitivo.

A nivel nacional, los documentos curriculares actuales subrayan la importancia de garantizar el protagonismo de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018) establecen principios pedagógicos fundamentales para la calidad educativa en estos niveles. Por ejemplo, el principio de Actividad no se limita al simple "activismo" físico, sino que aborda el papel central que los niños y niñas deben tener en su proceso de aprendizaje mediante procesos cognitivos activos como la apropiación, construcción y comunicación. Los Estándares para la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza (2021) enfatizan la necesidad de que los docentes diseñen experiencias de aprendizaje que comprometan a los estudiantes y que fomenten el aprendizaje activo, la regulación del propio aprendizaje y la construcción de significado, facilitando el aprendizaje entre pares (Bigg, 2005 y Loughran, 2013 en Estándares para la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza, 2021). Para lograr una enseñanza que involucre a cada estudiante y los haga protagonistas del proceso de aprendizaje, es esencial que los docentes comprendan las diferencias individuales y culturales que influyen en la participación de cada uno en las aulas escolares.

El rol del docente adquiere características de mediador, implicando una escucha activa que promueva preguntas en lugar de respuestas, una actitud investigadora que valore las hipótesis de los estudiantes, debe acoger los diferentes puntos de vista y poseer una capacidad para fomentar la reflexión y la argumentación. El docente, como mediador, tiene la responsabilidad de crear entornos educativos ricos y atractivos que estimulen diversas oportunidades de aprendizaje y descubrimiento para los estudiantes (Ridaldi, 2021). En síntesis, es esencial brindar a los estudiantes ambientes enriquecedores que fomenten la curiosidad y la expresión, permitiéndoles proponer, indagar, investigar, explorar y expresar desacuerdos (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2018). Esto no solo facilita el conocimiento de sus identidades, sino que también promueve la valoración de la diversidad y crea un espacio de respeto a través del diálogo y la interacción de calidad.

B. ORIENTACIONES ESPECÍFICAS PARA INCLUIR ESTE SELLO DE LA FE A LA HORA DE PLANIFICAR UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE O CLASE

- El apartado "Acciones de los niños/estudiantes" debe reflejar el protagonismo de la experiencia de aprendizaje en los estudiantes. No debe ser simplemente un listado de acciones de los estudiantes así como tampoco las respuestas de los docentes. Debe destacar las acciones que los estudiantes llevarán a cabo para alcanzar los objetivos de la clase o experiencia. Esto implica considerar

conceptos, procedimientos y habilidades que les permitan lograr esos objetivos. Por ejemplo: “Los niños y niñas discuten en torno a XX tema, comunicando sus ideas, impresiones, divergencias y acuerdos, fundamentando sus comentarios a partir de ejemplos, considerando su propia experiencia previa. A su vez, respetan los turnos de habla y mantienen una escucha activa durante la actividad”.

- Para que se evidencie una propuesta en que los estudiantes son activos, es fundamental detallar las habilidades que ellos ponen en juego para desarrollar cada una de las actividades de la experiencia o clase. Es decir, especificar qué funciones cognitivas/metacognitivas realizan para cada acción. En este sentido, los estudiantes no solo responden las preguntas del adulto, sino que se requiere detallar qué hacen para poder dar respuesta a dichas preguntas. Por ejemplo: “Los niños/as demuestran el procedimiento realizado, explican con sus palabras lo que entienden por algún concepto, comparan los objetos describiendo sus características, reflexionan en torno a cómo resolvieron los pasos del problema planteado y comentan cuál se les hizo más complejo y por qué, etc”.

- La redacción del apartado “Acciones de los niños/estudiantes” debe estar en función del estudiante y no desde lo que el docente propone. Esta puede estar en tiempo presente o futuro. Por ejemplo: “Los estudiantes se reúnen/reunirán en grupos pequeños, discuten/discutirán diferentes alternativas

para abordar el desafío, acuerdan/acordarán una estrategia y distribuyen/se distribuirán roles para realizarla”.

- En el apartado “Contextualización” también es posible dar cuenta del protagonismo que se espera que tengan los estudiantes. Al conocer bien a los estudiantes, es posible anticipar las acciones que ellos desempeñarán, potenciando el desarrollo de sus habilidades desde el conocimiento de sus intereses, necesidades, nivel de desarrollo actual, entre otros. Como por ejemplo: “Los estudiantes del curso tienen intereses relacionados con XX tema, por lo cual es probable que para abordar la pregunta clave XX se remitan a XX. Asimismo, si se considera que en las clases anteriores se ha trabajado XX, es probable que los estudiantes reflexionen o interpreten el tema de la clase desde XX perspectiva. Se ofrecerán distintas vías de aproximarse al contenido, dado que es un grupo con diversos intereses y grados de desarrollo de XX habilidad”. Lo anterior permite potenciar el desarrollo de NNA y ajustarse de mejor manera al grupo y a cada estudiante, ampliando sus posibilidades de protagonismo y, por tanto, de aprendizaje.

FORMATOS DE PLANIFICACIÓN

PLANIFICACIÓN DE CLASE

Pedagogía en Educación Básica Mención Inglés

Programa de Formación Pedagógica

Contextualización para el aprendizaje considerando la diversidad: Fundamentar la selección de OA de acuerdo con las necesidades de aprendizaje del grupo, especificando el análisis de la decisión pedagógica tomada		
Profesor (a) en formación:	Centro educativo:	
Asignatura:	Nivel:	Eje:
OA Bases Curriculares:	Indicadores de Evaluación:	Evaluación (debe incluir tipo, instrumento, momento, agente y adjuntarlo):
OA de la clase:		
Contenido:		
Habilidades:		
Actitud (es):		
Práctica de alto impacto:	Práctica Ética:	Práctica Disciplinar:
Posibles errores o dificultades que podrían tener los estudiantes para el logro del OA de la clase:		

ORGANIZACIÓN DE LA CLASE				
INICIO	Actividad que realiza el estudiante	Estrategias de mediación	Preguntas clave	Tiempo
DESARROLLO				
CIERRE				
RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE				
Describir y adjuntar foto				

PLANIFICACIÓN DE CLASE

Pedagogía en Educación de Párvulos

BC: Bases Curriculares

OA: Objetivo de Aprendizaje

Contextualización para el aprendizaje considerando la diversidad: Fundamentar la selección de OA de acuerdo con las necesidades de aprendizaje del grupo, especificando el análisis de la decisión pedagógica tomada.		
Educador (a) en formación:	Centro educativo:	
Tramo:	Ámbito:	Núcleo:
OA Bases Curriculares:	Indicadores de Evaluación (deben abarcar ambos objetivos específicos):	Procedimiento de Evaluación (debe incluir instrumento, tipo, momento, agente y adjuntarlo):
OA específico:		
OAT BC:		
OAT específico:		
Práctica de Alto impacto:	Práctica Ética:	Práctica Disciplinar:
Posibles errores o dificultades que podrían tener los estudiantes para el logro del OA de la clase:		

ORGANIZACIÓN DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE				
INICIO	Actividad que realiza el niño (a)	Estrategias de mediación	Preguntas clave	Tiempo
DESARROLLO				
CIERRE				
RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE				
Describir y adjuntar foto				

APARTADOS DE LA PLANIFICACIÓN

1. Contextualización

A. INTRODUCCIÓN

Hay quienes han comparado el trabajo de los profesores con la labor de los diseñadores, ya que una de las tareas esenciales de la docencia es la elaboración de experiencias de aprendizaje o clases. Estas no solo han de estar orientadas hacia la consecución de ciertos objetivos y propósitos, sino que ante todo deben considerar muy bien quién es la audiencia, esto es, hacia quiénes se dirigen estas experiencias (Wiggins y McTighe, 2005). Por tanto, es necesario considerar la dimensión contextualizada de la planificación, lo que implica una estrecha relación entre ésta y las características propias de los estudiantes, en todos los ámbitos del desarrollo (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018). Por ello, uno de los apartados centrales del formato de planificación es la contextualización. Lo contextual cobra sentido

a la hora de diseñar las clases porque insta, justamente, a observar y analizar a la audiencia, poniendo de manifiesto las principales características de los estudiantes y su situación respecto a los nuevos aprendizajes.

En este sentido, esta observación y análisis del contexto debiera proporcionar antecedentes sobre la realidad y diversidad de los estudiantes en la sala de clases, considerando sus principales intereses, niveles de desarrollo, características y/o necesidades pedagógicas, emocionales, socioculturales, aprendizajes y logros previos, entre otras. Al mismo tiempo –y considerando esta caracterización– la contextualización debiera considerar muy claramente cuáles son los objetivos de aprendizaje, pues en función de estos se han de diseñar las experiencias de aprendizaje para los estudiantes. Por ello, si bien la elección de los objetivos de aprendizaje ha de estar alineada al currículum vigente, ha de considerar también la situación de los estudiantes, dado que se espera que sean ellos justamente quienes alcancen estos objetivos.

En cuanto tal, la relevancia de la consideración del contexto no radica en la mera descripción de la situación o del estado general de los estudiantes, sino más bien en la consideración de todas aquellas variables relevantes que, en su análisis, posibiliten la toma de decisiones pedagógicas para el logro de los objetivos propuestos. Por ello, la contextualización implica una suerte de

diagnóstico de la situación, en la medida en que constituye un conocimiento valioso que permite anticipar o prever posibles dificultades y, a su vez, proyectar formas de potenciar ciertos conocimientos, habilidades, actitudes, entre otros, en pos del logro de los objetivos pedagógicos propuestos.

De este modo, un buen diseño de planificación implica, ante todo, un proceso reflexivo que permita comprender cuáles son los propósitos educativos y qué implican, esto es, saber con precisión qué se requiere considerar –en este grupo en particular– para lograr el objetivo propuesto. Es importante recordar que lo fundamental es focalizarse en el aprendizaje y no solo en la enseñanza, de modo que lo central sea comprender qué necesita el alumno para lograr los objetivos de aprendizaje (Wiggins y McTighe, 2005).

B. ORIENTACIONES PARA COMPLETAR EL APARTADO

Para completar el apartado de “Contextualización” se sugiere considerar los siguientes aspectos:

- Atributos del grupo curso, considerando intereses, habilidades y talentos, características socioemocionales y culturales, y necesidades educativas, entre otras, que sean relevantes para el logro del OA de esta clase o experiencia de aprendizaje.
- Contenidos y habilidades que resultan relevantes para el logro del OA de esta clase y evidencias de resultados de aprendizaje que sustente el logro de los contenidos

y habilidades: los que se han trabajado anteriormente (los logrados y los que aún están en proceso de logro por parte del grupo curso) y los que se trabajarán en clases posteriores.

C. PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA COMPLETAR EL APARTADO

- ¿Cuáles son las principales características de los estudiantes? Considerar características del grupo, intereses y necesidades, etc., que sean relevantes para asegurar el logro del OA de la clase.
- ¿Qué se ha trabajado anteriormente y qué se trabajará posteriormente en relación a los OAs propuestos? ¿Qué se logró y qué no?, ¿qué evidencias tengo de ello?
- ¿Qué estrategias metodológicas han resultado más efectivas para este grupo curso y que pueden ser relevantes para el logro del OA de esta clase?

D. EJEMPLO

Contextualización:

Esta clase se realiza a un curso de 25 estudiantes de 1º básico, corresponde a la tercera clase de la unidad “El sol y las estaciones del año”. Previamente se han trabajado las características del Universo y del sistema solar y también se ha trabajado en torno a los ciclos del agua y luego de las estaciones, por lo que comprenden que un ciclo corresponde a fases de un fenómeno que se repiten.

Además, en esta unidad se está trabajando de manera transversal la habilidad de observación y registro de datos como parte del método científico, lo cual ha sido una motivación para los estudiantes, quienes han manifestado alta curiosidad e interés por la observación directa de los fenómenos estudiados.

Los datos dan cuenta que la mayor parte de los estudiantes han logrado los OA específicos de esta unidad, existiendo un grupo pequeño (4) que presentan dificultades para relacionar el movimiento de la tierra con las estaciones del año.

Resulta importante precisar que en las clases posteriores se trabajará la capacidad de establecer comparaciones y conclusiones en base a datos registrados, por tanto se intencionará el rigor en la observación para tener datos y registros lo más objetivos posibles.

2. Objetivo de Aprendizaje de la Base Curricular y Objetivo de Aprendizaje de clase/ Objetivo de Aprendizaje específico²

A. INTRODUCCIÓN

Las Bases Curriculares (BBCC) de Educación Parvularia, Básica y Media definen los Objetivos de Aprendizaje (OA) y los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT). Estos se encuentran dentro del marco de los Objetivos Generales establecidos por la Ley General de Educación N° 20.370, los cuales otorgan dirección y propósito al proceso educativo.

² “OA de la clase” se ocupa en el formato de planificaciones de clase de Educación Básica y Media, mientras que “OA específico” alude al formato de planificación de la experiencia de aprendizaje de Educación Parvularia.

Los OA se definen como las competencias que se espera que los estudiantes desarrollen y alcancen en un determinado nivel o ciclo educativo y responden a conocimientos específicos de cada disciplina o núcleo de aprendizaje. Los OAT, por otro lado, se refieren a las habilidades y actitudes que se espera que los estudiantes adquieran y apliquen de manera transversal en todas las asignaturas y áreas curriculares. Estos objetivos buscan desarrollar competencias que trasciendan las materias específicas y promuevan una formación integral de los estudiantes.

Los objetivos de aprendizaje de las Bases Curriculares se componen de elementos que los hacen efectivos para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Uno de estos componentes es la **habilidad**, que indica las acciones que los estudiantes deben ser capaces de llevar a cabo, tales como comprender, analizar, aplicar, crear, entre otras. Además, se especifica el **contenido** o **conocimiento** que se espera que los estudiantes adquieran, así como las **actitudes** que deben desarrollar. En ocasiones, también se indica el **contexto** en el cual se deben aplicar estos

objetivos y/o las **condiciones** que determinan el desempeño requerido.

Los Programas sugeridos por el Ministerio de Educación proponen una interpretación y organización de los OA y los OAT de las Bases Curriculares para todos los niveles. En el caso de Educación Básica y Media, esta propuesta desglosa los OA y los OAT en los siguientes tipos de objetivos:

- **Objetivo de Aprendizaje (OA):** son aquellos aprendizajes centrados en el conocimiento propio de la disciplina.
- **Objetivo de Aprendizaje de Habilidad (OAH):** aquellos aprendizajes relacionados a habilidades propias de la disciplina que se está trabajando, por ejemplo, el análisis de fuentes en Historia o la resolución de problemas en Matemática.
Encontraremos OAH en las asignaturas de Ciencias Naturales, Matemática e Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- **Objetivo de Aprendizaje de Actitud (OAA):** emanan de los OAT y son aquellas disposiciones aprendidas para responder frente a objetos, experiencias, ideas o personas. Los OAA los encontraremos en todas las asignaturas, menos en Orientación.

Ejemplo de OA, AH y OAA:

Asignatura: Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Curso: 2do básico

OA: Describir los modos de vida de algunos pueblos originarios de Chile en el periodo precolombino, incluyendo ubicación geográfica, medio natural en que habitaban, vida nómada o sedentaria, roles de hombres y mujeres, herramientas y tecnología, principales actividades, vivienda, costumbres, idioma, creencias, alimentación y fiestas, entre otros.

OAH: Leer y comunicar información geográfica mediante distintas herramientas (planos, mapas, globos terráqueos y diagramas).

OAA: Trabajar en forma rigurosa y perseverante, con espíritu emprendedor y con una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.

Definición y elementos de un “OA de clase”:

Un objetivo de clase es una meta de aprendizaje precisa y específica para una clase o experiencia educativa. Estos objetivos se derivan de los objetivos establecidos en la Base Curricular y se adaptan teniendo en cuenta las características particulares del grupo de estudiantes con el que se trabaja, ya sean niños, niñas o jóvenes.

El OA de clase debe contar al menos:

- Verbo de acción, que es la habilidad que los estudiantes deben realizar esa sesión.
- Contenido o conocimiento específico, que es aquello que los estudiantes deben dominar en esa clase. Esto puede referirse a conceptos, teorías, habilidades, técnicas o procesos relacionados con la asignatura o tema en particular.
- Actitud, que es la disposición que una persona tiene hacia algo o a alguien.

La incorporación de la condición o contexto dependerá de si el OA de la BC lo mandata o de si el profesor decide incluirla como parte del aprendizaje de esa sesión. Además, los OA deben ser:

- **Pertinentes:** al curso, al nivel de aprendizaje, a la asignatura.
- **Claros:** sin ambigüedades en su redacción. Deben comunicar precisamente lo que se quiere observar en el estudiante.
- **Factibles:** describir lo que el estudiante puede llevar a cabo con el tiempo, en el espacio y con los recursos disponibles.
- **Evaluables:** describir lo que es medible, aquello que puede comprobarse mediante la evaluación.

B. ORIENTACIONES PARA COMPLETAR EL APARTADO

Es fundamental comprender que existen múltiples enfoques para interpretar las Bases Curriculares y redactar Objetivos de Aprendizaje (OA) de una clase. No existe una fórmula única de hacerlo. Es probable que haya tantas formas de redactar los OA de clase como instituciones y profesores existen. Lo importante es contar con un conocimiento profundo de la disciplina o contenido que se está enseñando y comprender el significado de las metas de aprendizaje establecidas para esa área.

Al seleccionar un OA de la Base Curricular, el profesor debe procurar razonar sobre su sentido, los conceptos y procesos asociados, además de su alcance. Posterior a ello, descomponerlo y definir objetivos de clase que sean pertinentes, claros, factibles y evaluables.

C.PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA COMPLETAR EL APARTADO:

A continuación, se presentan algunas preguntas orientadoras que podrán aplicarse al objetivo de aprendizaje de clase redactado, para verificar que se cumplan estas condiciones:

- ¿Está alineado con el OA de la BC?
- ¿Responde a las necesidades e intereses de los estudiantes y su contexto socio-cultural?
- ¿Está redactado de manera clara y comprensible, utilizando verbos de acción específicos y medibles?
- ¿Existen recursos disponibles y tiempo adecuado para la implementación del objetivo de aprendizaje de clase?
- ¿Puede ser evaluado de manera objetiva, utilizando criterios y/o indicadores de evaluación claros?
- ¿Es realista y alcanzable para los estudiantes, considerando sus habilidades, conocimientos previos y nivel de desarrollo?

D. EJEMPLOS DE OA DE CLASE

Nivel	OA de la BC	OA de la clase
Educación Básica	Contar números del 0 al 100 de 1 en 1, de 2 en 2, de 5 en 5 y de 10 en 10, hacia adelante y hacia atrás, empezando por cualquier número menor que 100.	Contar números del 0 al 20, de 1 en 1, hacia adelante y hacia atrás, empezando por cualquier número menor de 20, demostrando interés por el aprendizaje de las matemáticas.
Educación Básica	Comparar, mediante la observación en imágenes, mapas y otras fuentes, paisajes de su región con paisajes de América, distinguiendo distintas formas de adaptación y transformación de la población a su ambiente natural.	Distinguir las principales características de su región, a través de la investigación, trabajando de forma rigurosa y perseverante.

3. Indicadores de evaluación

A. INTRODUCCIÓN

Los indicadores de evaluación desempeñan un papel fundamental en la evaluación del logro de objetivos de aprendizaje. Estas medidas objetivas y cuantificables proporcionan información relevante sobre el aprendizaje de los estudiantes, lo que permite tomar decisiones fundamentadas para mejorar el proceso educativo y alcanzar las metas establecidas. Es esencial que se redacten de manera clara y comprensible para todos los involucrados en el proceso de evaluación, evitando así la ambigüedad y la interpretación subjetiva. Además, deben ser específicos y enfocados en los aspectos clave que se desean evaluar.

Tal como se señaló anteriormente, los indicadores de evaluación deben estar directamente vinculados a los objetivos que se desean evaluar. Al establecer una conexión directa entre

los indicadores y los objetivos, se garantiza su pertinencia y utilidad en el proceso evaluativo. Al tener indicadores de evaluación claros, específicos y pertinentes, se facilita la toma de decisiones informadas, para la mejora continua del proceso educativo.

B. ORIENTACIONES PARA COMPLETAR EL APARTADO

A continuación, se presentan algunas sugerencias que pueden aplicarse a los indicadores redactados, para verificar que cumplan su objetivo:

- Deben evidenciar desempeños observables de los estudiantes, para saber si están logrando el Objetivo de Aprendizaje (OA) de la clase. Para ello se sugiere utilizar verbos que se refieran a tareas, como por ejemplo: explicar, ejemplificar, comparar, identificar, contrastar, usar, contar, argumentar, seleccionar, diseñar, describir, resolver, entre otros. Por tanto, evitar verbos alejados de la acción, como comprender o conocer, que no permiten ser evidenciados.
- Deben estructurarse en base a un verbo que denote una acción o habilidad, un objeto que refleje el contenido y, en algunas ocasiones, una condición.
- En su conjunto, deben abarcar la totalidad del OA de clase, considerando la habilidad, el contenido, la actitud y, si corresponde, la condición.

C. PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA COMPLETAR EL APARTADO:

- ¿Qué acción o habilidad específica se espera que los estudiantes demuestren al cumplir el Objetivo de Aprendizaje (OA) de la clase?
- ¿Qué verbos de acción se pueden utilizar para describir las tareas que los estudiantes deben realizar en relación con el OA?
- ¿Qué contenido o conocimiento deben aplicar los estudiantes para lograr el OA?
- ¿Qué acciones pueden reflejar la actitud o disposición de los estudiantes para abordar el OA?

EJEMPLOS

OA de clase	Indicadores de Evaluación
Describir hábitos de vida saludable para mantener el cuerpo sano, valorando la importancia de incorporarlos en nuestra rutina diaria.	▪ Menciona acciones relacionadas con hábitos de vida saludable para mantener un cuerpo sano. ▪ Da ejemplos concretos de hábitos de vida saludable adoptados en su entorno familiar, que contribuyen a mantener un cuerpo sano. ▪ Relaciona los hábitos de vida saludable con los beneficios que derivan de su práctica. ▪ Representa la importancia de tener hábitos de vida saludable en nuestra rutina diaria.

4. Prácticas transversales de alto impacto, Prácticas éticas y Prácticas disciplinares

A. INTRODUCCIÓN

Con el propósito de dar cumplimiento a la Misión de la FE UDD, de formar educadores de excelencia, expertos en prácticas pedagógicas, con una sólida ética profesional, es que se ha desarrollado el **Modelo de Formación Práctica**. Este Modelo establece la necesidad de que los docentes cuenten con una sólida base de conocimientos, pero además dominen las prácticas que posibilitan la enseñanza de esos conocimientos o contenidos (Modelo de Formación Práctica FE UDD). El Modelo distingue 3 tipos de prácticas esenciales:

- **Prácticas pedagógicas efectivas propias de cada disciplina (PD)**

- **Prácticas pedagógicas transversales de alto impacto en el aprendizaje (PAI)**

- **Prácticas éticas (PE)**

En relación a las PAI, la FE UDD ha tomado como referente las **High Leverage Practices**, desarrolladas por el centro Teaching Works de la Universidad de Michigan. Éstas han sido también un referente importante en la construcción de los **Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza (2021)**. El MBE reconoce de forma explícita la relevancia de estas prácticas en tanto son transversales a cualquier área disciplinar y en la medida que apoyan el aprendizaje de los estudiantes en diferentes niveles pedagógicos.

En relación a las PE, la FE UDD ha desarrollado su propio **Código de Profesionalismo**, que establece 7 principios éticos que dan cuenta de la dimensión ético-profesional, como elemento central en la formación y el ejercicio profesional docente. Para la construcción de este Código se tuvo en consideración las nueve **Obligaciones Éticas** de la Facultad de Educación de la Universidad de Michigan. Este Código es coherente, a su vez, con los principios y valores que se relevan en el **Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia (2019) y los Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza (2021)** tales como la inclusión, el liderazgo, el trabajo colaborativo, la responsabilidad, la reflexión pedagógica y el actuar ético (MBE-EP, 2019), además de la integridad, honradez, justicia, dignidad, equidad y

honestidad (MBE, 2021). A su vez, para la construcción de este Código, se toma como referencia el trabajo desarrollado en el Código de Ética y Práctica Docente de Malta (Ministry of Education and Employment, 2012).

Con el propósito de enseñar de forma explícita las PAI y las PE, cada Carrera de Pedagogía de la FE distribuye, establece y exige, en cada uno de los programas de estudio, la enseñanza de estas prácticas en tanto constituyen parte del contenido de cada asignatura. Se entiende, sin embargo, que el quehacer docente implica la integración de estas, en tanto una clase puede incluir una o más PAI, como una o más PE, comprendiendo siempre que éstas están al servicio del contenido disciplinar. Por ejemplo, al buscar impactar en el aprendizaje de los estudiantes con prácticas que potencien el desarrollo del pensamiento en torno a un contenido específico, el rigor académico y el respeto y la valoración de cada estudiante, se estaría potenciando la PAI de Liderar discusiones productivas y las PE de Demostrar un trabajo riguroso y responsable, así como Respetar el carácter único de cada estudiante.

Como recurso para abordar la comprensión de estas prácticas, la FE UDD ha desarrollado documentos que definen y entregan estrategias específicas para cada una y ha dispuesto una plataforma de videos de buenas prácticas pedagógicas que las representan, disponibles en Observatorio de Buenas Prácticas Pedagógicas de la FE UDD (<https://buenaspracticaspedagogicas.udd.cl/>).

En relación a las PD, estas responden a habilidades específicas de cada área disciplinar. A nivel de FE UDD no se han desarrollado documentos asociados que describan cada una de estas PD, sin embargo, para abordarlas, se recomienda basarse en el documento de la PAI 4 "Diagnosticar patrones comunes particulares en el razonamiento y desarrollo de los estudiantes en una asignatura", así como de la PAI 5 "Implementar normas y rutinas para el discurso y el trabajo de la sala de clases".

B.ORIENTACIONES PARA COMPLETAR EL APARTADO

Para completar este apartado de la planificación se sugiere lo siguiente:

- Escribir cuál o cuáles Prácticas Transversales de Alto Impacto, Prácticas Éticas y/o Prácticas Disciplinarias se trabajarán de forma explícita en la clase o experiencia de aprendizaje que estás planificando. Se sugiere incorporar el número de la práctica junto con su nombre.
- Señalar en qué momento(s) de la clase o de la experiencia de aprendizaje se trabajarán intencionalmente estas prácticas con los niños, niñas o jóvenes, considerando que las prácticas pueden trabajarse en diferentes apartados de la planificación, por ejemplo a nivel de desarrollo de la clase, desde la evaluación, en organización del espacio o recursos, entre otros.

- Mencionar brevemente cómo se trabajará la/s práctica/s de manera explícita. Para esto se recomienda incluir las estrategias que se usarán, las acciones que realizará el docente y/o los estudiantes durante la clase. Es importante que se visualicen acciones o desempeños concretos de la descomposición de la práctica.

C. PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA COMPLETAR EL APARTADO

- ¿Cuál/es Práctica/s Transversales de Alto Impacto, Prácticas Éticas y/o Prácticas Disciplinarias se trabajarán de forma explícita en la clase o experiencia de aprendizaje que está se está planificando?
- ¿En qué momento(s) de la clase o experiencia de aprendizaje se trabajará la/s práctica/s mencionadas?
- ¿Cómo se trabajarán esa/s práctica/s durante la clase o experiencia? ¿Qué estrategias se utilizarán para favorecerlas? ¿Qué hará/dirá el profesor y los estudiantes cuando se trabaje/n esta/s práctica/s?

D. EJEMPLO

Durante esta clase se trabajará de manera particular la PAI 18 “Retroalimentar a los estudiantes”, específicamente las estrategias de retroalimentación entre pares, ya que luego del trabajo personal de la práctica independiente, será un compañero el que dé retroalimentación, de acuerdo a

la pauta y lineamientos entregados por la profesora, previamente conocidos por los estudiantes. Además, en relación a las Prácticas Éticas, se trabajará de forma especial el principio II “Se hace responsable del acceso equitativo al aprendizaje y del desarrollo del máximo potencial de todos los estudiantes”. Este principio se abordará de dos formas especialmente:

- La evaluación que se realizará entre pares se centrará en las capacidades y potencialidades de los estudiantes, destacando lo logrado y los progresos realizados, a la vez que se explicitarán formas para superar las dificultades, ya sea de forma individual, entre pares o con apoyo de la profesora.
- La pauta de evaluación considerará la diversidad al momento de evaluar, ya que el trabajo propuesto considera distintos formatos para que los alumnos puedan demostrar lo aprendido (oral, escrito, con o sin apoyo de material visual, entre otros), con la finalidad de diversificar y ampliar la evidencia de aprendizaje y progreso de niños y niñas.

5. Cómo abordar los posibles errores o dificultades que podrían tener los estudiantes para el logro del OA de la clase

A. INTRODUCCIÓN

Habitualmente los errores se entienden como equivocaciones, distorsiones o inadecuaciones de un proceso. De la Torre (2004) ha establecido algunas dimensiones del error: error de pensamiento, error de lenguaje, error de acción o proceder y error voluntario (engaño). En todos estos sentidos, el error corresponde a un fallo, ya sea a nivel de concepto o idea, como también a nivel de acciones. Aquello que se considera un error, por tanto, contraviene las concepciones de lo que se define como correcto. Por ello, la aproximación a los errores, en el ámbito educativo, abre la posibilidad de discutir qué se considera correcto e incorrecto, pero ante todo permite

repensar los errores desde su potencial constructivo, didáctico y creativo (De la Torre, 2004).

El error, usualmente, es abordado desde una perspectiva negativa: comete errores quien no sabe o quien no entiende. Thairy (2009), por ejemplo, sostiene que “en el plano socio-cognitivo-educativo, el error es considerado como un equívoco grave que tiende a penalizarse, sancionarse; algunos lo califican como un acto disfuncional que no es provechoso en los ambientes de aprendizaje” (p.10). Para promover procesos de enseñanza y aprendizaje exitosos es relevante cambiar la percepción que se tiene de los errores y, junto con ello, la actitud que se manifiesta frente a éstos. Desde el ámbito educativo es importante poder abordar los errores como oportunidades para construir aprendizaje (Santa Cruz et al., 2011) y, en ese sentido, establecer un clima del error positivo (Tulis, 2013).

Distintas investigaciones (De la Torre, 1993; Santa Cruz et al., 2011) sugieren que habría diversos tipos de errores. De acuerdo a Santa Cruz et al. (2011), es posible reconocer al menos dos grandes categorías de errores: “aquellos que provienen de un aprendizaje incompleto o impreciso de algún concepto o procedimiento y aquellos que provienen de una comprensión equivocada de un aspecto nuclear del concepto o procedimiento” (p.2). De la Torre (2004), por su parte, distingue entre error como falta de verdad, error como incorrección por falta de conocimiento o claridad del mismo, error como equivocación (mistake), error como

desajuste conceptual o moral y error como sensor de problemas (p.68). Para los propósitos de este apartado, vamos a distinguir solo entre aquellos errores vinculados al contenido específico de la clase y aquellos errores provenientes de una mala instrucción o desafío inadecuado o descontextualizado.

Dentro de los errores comunes que cometen los estudiantes, nos encontramos con aquellos que están **anclados o vinculados al contenido específico de la clase**. Estos son errores que se originan en confusiones o procedimientos propios de los aprendizajes de cada disciplina o contenido; por ejemplo, las típicas equivocaciones que pueden tener los niños cuando aprenden a multiplicar por 2 dígitos. Es aquí donde se requiere la experticia del docente en la topografía de errores -que deviene de los procesos de aprendizaje asociados a ese contenido específico que enseña-, dado que muchos de estos errores se vinculan a conocimientos previos, teorías implícitas o creencias que tienen los estudiantes. En la medida que el docente cuenta con un dominio disciplinar profundo, tendrá las herramientas para prever, desde la etapa de planificación, cuáles podrían ser estos posibles errores, de modo de anticiparlos, y así prever las acciones necesarias para poder abordarlos.

La investigación indica que descubrir las concepciones y los conceptos erróneos de los estudiantes y tenerlos en cuenta al diseñar el aprendizaje es clave para obtener

mejores resultados (Wiggins & McTighe, 2005). En ese sentido, se vuelve esencial que el docente sea capaz de anticipar cuáles podrían ser las teorías implícitas de los estudiantes, sus ideas o sus creencias culturales, de modo de planificar estrategias que permitan abordar -y no obviar- estos puntos de partida.

El segundo tipo de errores son **aquellos que provienen de una mala instrucción o un desafío inadecuado o descontextualizado para el grupo**. En ocasiones, se considera error aquellas respuestas no esperadas a las indicaciones o tareas solicitadas por el docente. Si bien, en ciertas oportunidades, estas respuestas no esperadas pueden deberse a la falta de comprensión por parte del estudiante; en otras oportunidades puede deberse a alguna falla desde el quehacer del profesor. Este punto releva la importancia de la rigurosidad del docente: revisar qué tipo de tareas y desafíos se entregan a los aprendices; qué instrucciones se otorgan y de qué modo; y en qué medida estos desafíos tienen resultados únicos o variables. El diseño de actividades que permitan distintas respuestas, por parte de los estudiantes, desafía a los profesores a definir cuáles serán los criterios de evaluación frente a diferentes resultados, y a la vez abre una puerta para discutir sobre lo que se considera un error. Así, se vuelve necesario reconocer que los errores no siempre son únicamente responsabilidad de los estudiantes, sino en ocasiones también de los docentes. Tal como indica De la Torre (1993) "mientras que el profesor no

tome consideraciones que él tiene cierta responsabilidad en los errores de los alumnos difícilmente cambiará su comportamiento metodológico e interactivo. Por qué enseñanza y aprendizaje son procesos de transacción entre profesor y alumno o alumnos entre sí” (p. 222).

Considerar los distintos tipos de errores y poder identificar sus motivos o causas es fundamental en la medida en que permite definir formas efectivas de abordarlo. Los errores constituyen un insumo valioso para el docente en tanto ponen de manifiesto el proceso de aprendizaje que está desarrollando el estudiante, por lo cual es muy importante abordarlos ante todo como una oportunidad de aprendizaje. Como se mencionó anteriormente, establecer un clima positivo en torno al error o respuestas equivocadas es clave para construir aprendizaje. Para lograr este clima se recomiendan las siguientes formas de abordar los errores de los estudiantes:

- ofrecer más tiempo para pensar una respuesta, sin reformular ni dar pistas.
- guiar al estudiante a darse cuenta del error indirectamente (por ejemplo, a partir de preguntas)
- ampliar una construcción compartida con los niños(as), validando diferentes puntos de vista.
- acompañar al estudiante durante todo el proceso de reconstrucción.
- impedir reacciones negativas de la clase, entre otras.

A la vez, se sugiere evitar las siguientes formas de responder (Tullis, 2013):

- ignorar el error
- criticar al alumno
- redirigir la pregunta a otro alumno
- humillar/reír
- mostrar decepción o desesperanza, entre otras.

Asimismo, como estrategia docente, se sugiere que durante la explicación de una instrucción de un contenido, práctica o estrategia, sea el mismo docente quien modele un error intencionadamente. Esto permite que sean los estudiantes quienes descubran ese error, dando lugar a la posibilidad de concebir los errores como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Otra estrategia pedagógica para abordar un error es plantear un resultado o respuesta errónea -explicitando que está incorrecta-, de manera que sean los propios estudiantes que profundicen en descubrir el por qué de ese error y cómo resolverlo de manera adecuada.

Finalmente, conocer las características de los estudiantes (intereses, motivaciones, religión, cultura, creencias, entre otros) y sus aprendizajes previos permiten anticipar los posibles errores y planificar cómo se abordarán durante la clase o experiencia de aprendizaje.

B. ORIENTACIONES PARA COMPLETAR EL APARTADO

Para completar este apartado se sugiere lo siguiente:

- Leer atentamente el OA de la clase y asegurarse de comprender bien a qué apunta.
- Identificar teorías implícitas, ideas o creencias culturales de los estudiantes, que pudieran interferir en su comprensión de la temática a abordar en la clase.
- Identificar los posibles errores o dificultades que podrían tener los estudiantes en torno al contenido (declarativo, procedimental o actitudinal) de la clase.
- Identificar cuáles podrían ser las causas de los errores o dificultades que podrían presentar los estudiantes, tanto en relación al contenido disciplinar como a las instrucciones y desafíos que se les piden en la clase.
- Identificar las posibles respuestas distintas a las esperadas que podrían surgir de la temática que va a abordar en esta clase.
- Escribir cómo se abordarán los posibles errores o dificultades, ya detectadas, para que los estudiantes logren el OA de la clase.
- Explicitar si el abordaje será de forma individual y/o grupal; y si se considerarán dimensiones afectivas, motivacionales, cognitivas y/o disciplinares.

C. PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA COMPLETAR EL APARTADO

- ¿Cuáles son las posibles teorías implícitas, ideas o creencias culturales que podrían tener mis estudiantes en relación a este tema y que podrían intervenir en su comprensión?
- ¿Cuáles son los posibles errores o dificultades que podrían tener los estudiantes en torno al contenido (declarativo, procedimental o actitudinal) de la clase?
- ¿Cuáles podrían ser las causas de los errores o dificultades que podrían presentar los estudiantes, tanto en relación al contenido disciplinar como a las instrucciones y desafíos que se les piden en la clase?
- ¿Qué respuestas distintas a las esperadas, podrían surgir de parte de los estudiantes en torno a la temática de la clase?
- ¿Cuáles podrían ser las causas de los errores o dificultades que podrían presentar los estudiantes, tanto en relación al contenido disciplinar como a las instrucciones y desafíos que se les piden en la clase?
- ¿Cómo se abordarán los posibles errores o dificultades, ya detectadas, para que los estudiantes logren el OA de la clase? Asegúrese que la forma de abordar los errores y dificultades permita construir un clima positivo en torno al error y promueva aprendizajes.

D. EJEMPLO

OA de la clase: Describir y registrar el movimiento del sol en el cielo y los cambios de luz del día, a medida que transcurren las horas.

(OA especificado a partir del OA BC 11 de Ciencias Naturales 1° básico).

Es posible que los/as niños/as crean que es el sol el que se mueve, ya que verán que cambia de posición en el cielo, a lo largo del día, desconociendo el concepto de rotación. Para abordar este posible error, se contará con modelos del sistema solar para representar y explicar el movimiento de la tierra en torno al sol.

6. Preguntas Clave

A. INTRODUCCIÓN

Plantear preguntas claves a los estudiantes es, ante todo, una invitación a pensar. Todos los estudiantes, independiente del curso o edad, pueden pensar por sí mismos. Pensar, sin embargo, es una práctica que requiere de trabajo y esfuerzo, dado que el pensamiento no viene dado ni acabado, sino que debe ejercitarse (Brenifier, 2012). Por ello, resulta fundamental que los docentes puedan planificar y trabajar en función de preguntas claves, puesto que así estarán propiciando justamente que los estudiantes aprendan a 'pensar por sí mismos'. Para Brenifier (2012), pensar por uno mismo implica: a) expresar (verbalizar) y precisar el pensamiento para que otro lo comprenda, b) ser conscientes de lo que se piensa y de sus implicaciones y consecuencias, c) trabajar el pensamiento para otorgar claridad y coherencia a las ideas y d) enfrentarse a otro que cuestione o contradiga nuestro pensamiento y que, por lo mismo, nos permita reformularlo.

Así, preguntarse y hacer preguntas es vital para el desarrollo de diferentes tipos de pensamiento, para descubrir la complejidad e ir más allá de la superficie (Ritchhart et al., 2015). Las preguntas permiten impulsar el pensamiento y aprendizaje a niveles más desafiantes, sofisticados y profundos (Francis, 2016). En este sentido, elaborar preguntas de calidad se constituye en una pieza clave para los procesos de comprensión que involucran el establecimiento de conexiones, el análisis de perspectivas, el razonamiento con evidencias, entre otros elementos que aportan al desarrollo cognitivo.

Lo anterior se alinea con una concepción que entiende las preguntas como orientadoras de la construcción del conocimiento, del pensamiento crítico y de una cultura de pensamiento en el aula (Ritchhart et al., 2015), así como para desarrollar y hacer visible el pensamiento (Perkins, 2003).

Las preguntas que apuntan a la visibilización del pensamiento tienen un papel relevante para el aprendizaje, ya que permiten al profesor acceder al razonamiento de los estudiantes, a sus procesos de pensamiento y a profundizar en su aprendizaje. Asimismo, permiten al docente evaluar la comprensión de los estudiantes y orientar sus decisiones pedagógicas.

Desde esta perspectiva existen diferentes categorizaciones de lo que podemos entender como preguntas clave (Francis, 2016; Rothstein & Santana, 2015; Elder & Paul,

2002; Perkins, 2003; Sotos, M. 2001; Abdón, 2022; Ritchhart et al., 2014; Ritchhart, 2015).

Para los propósitos de este documento, se considera principalmente la postura de Ritchhart, quien propone que para elaborar buenas preguntas, estas deben ser abiertas (Ritchhart et al., 2014), constructivas o facilitadoras (Ritchhart, 2015) y la de Francis (2016), quien propone una categorización de las llamadas “preguntas esenciales”, las que se caracterizan por ser basadas en hechos, analíticas, reflexivas, hipotéticas, argumentativas, afectivas y personales. Ambos autores plantean categorizaciones claras que pueden dar lugar a múltiples preguntas en distintas disciplinas y distintos cursos o niveles.

B. ORIENTACIONES PARA COMPLETAR EL APARTADO

Para redactar las preguntas claves, tenga en consideración los siguientes aspectos:

- **Preguntas abiertas:** es decir aquellas preguntas que no son cerradas, ni con respuesta única. Por ejemplo: ¿Cómo crees que la tecnología ha cambiado la manera en que nos comunicamos?, ¿De qué maneras podrías clasificar estos elementos?, ¿Qué crees que ocurrirá si mezclamos aceite y agua en un frasco y lo agitamos?.

- **Preguntas constructivas:** son aquellas que permiten avanzar en la comprensión en la medida que se solicita a los estudiantes que conecten ideas, hagan interpreta-

ciones, se centren en grandes ideas y conceptos centrales, amplíen ideas, etc. Por ejemplo: ¿Qué conexiones estás haciendo ahora como resultado de lo que acabas de escuchar?, ¿Qué estás pensando en términos del impacto de los Jemeres Rojos?

- **Preguntas facilitadoras:** son aquellas que piden a los estudiantes que expliquen o elaboren el pensamiento, para hacerlo visible. Estas son preguntas de seguimiento a la respuesta de un estudiante que hacen que el estudiante profundice. Por ejemplo: ¿Qué te hace decir eso?, ¿Qué te hizo dibujar esto?, ¿Cómo se conecta tu idea con la de Kate?

- **Preguntas basadas en hechos:** son preguntas que se focalizan en el contenido o disciplina particular, por lo que permiten a los estudiantes definir o describir en profundidad, reformular ideas con precisión y autenticidad, y comprender información de fuentes textuales, en relación a quién, qué, dónde o cuándo. Son pertinentes como preguntas de lanzamiento para un aprendizaje más profundo. Por ejemplo: ¿Quién fue Martin Luther King y cuál fue su rol en el movimiento por los derechos humanos?

- **Preguntas analíticas:** son aquellas preguntas que orientan a los estudiantes a un pensamiento profundo respecto a un contenido, de manera que puedan responder como lo hiciera un experto en la temática. Permiten examinar el propósito o inferir respecto a algo;

experimentar el cómo o por qué de un proceso o resolución de problema; o explicar la categorización de ciertas ideas. Por ejemplo: ¿qué inferencias se pueden realizar a partir de las ideas claves presentadas en el texto?

- **Preguntas reflexivas:** invitan a los estudiantes a analizar el por qué de los fenómenos, procesos, resultados; a resolver problemas; a investigar las causas, consecuencias y conexiones de las cuestiones analizadas; y a construir evidencias y ejemplos. En definitiva, implican un desarrollo de habilidades de orden superior. Por ejemplo: ¿Cuál es la razón por la que la vida en la Tierra depende del agua?

- **Preguntas hipotéticas:** son preguntas que desarrollan el pensamiento creativo, ya que permiten predecir; imaginar qué pasaría si; formular hipótesis sobre qué y cómo podría suceder algo y cuál podría ser la razón sobre esto. Por ejemplo: ¿Qué pasaría si a las personas se nos prohibiera leer?

- **Preguntas argumentativas:** permiten explorar las diferentes dimensiones de un problema o tema para poder tomar una posición o decisión frente a este con argumentos lógicos y defendibles. Estas preguntas implican considerar múltiples perspectivas, mantener una postura crítica frente a las conclusiones o posturas y elaborar argumentos basados en evidencias. ¿Es el poema "The Raven", de Edgar Allan Poe, su mejor obra o simplemente el más exitoso?

- **Preguntas afectivas:** son aquellas que posibilitan expresar creencias, sentimientos y pensamientos personales sobre un tema específico, permitiendo compartir perspectivas individuales, abordar problemas o situaciones, y vincular el aprendizaje desde una perspectiva personal. Por ejemplo, ¿Cuál es tu opinión respecto a si la tecnología nos conecta o aísla como sociedad?

- **Preguntas personales:** son preguntas generadas por el estudiante, que consideran comunicar qué se ha aprendido respecto a un tema; ideas sobre qué más se quiere y podría aprender sobre un contenido; y elegir el cómo se quiera compartir lo aprendido con el resto. Por ejemplo: ¿Qué es lo más relevante que aprendiste y cómo podrías enseñarlo a otros?

C. PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA COMPLETAR EL APARTADO

Para proponer preguntas claves en una planificación que potencien el desarrollo del pensamiento, guíese por las siguientes preguntas:

- ¿Son preguntas abiertas que tienen múltiples opciones de respuestas?, ¿Qué posibles respuestas tiene cada pregunta?

- ¿Cómo permiten conectar el nuevo contenido con lo que ya saben, creen o piensan?, ¿Permiten hacer interpretaciones?

- ¿De qué manera las preguntas favorecen explicar el razonamiento?
- ¿De qué manera estimulan el análisis, la argumentación, la reflexión y la realización de hipótesis?
- ¿De qué manera las preguntas consideran los conocimientos previos e intereses de los estudiantes?
- ¿De qué manera fomentan la metacognición?
- ¿De qué manera potencia el desarrollo del OA?

D. EJEMPLO

PEP: Lenguaje verbal, primer nivel de transición.

OA específico: Comprender contenidos de un cuento realizando inferencias y predicciones.

- ¿Qué ves en la portada?, ¿De qué crees que se tratará el cuento?, ¿Por qué crees que se tratará de eso?, ¿En qué te fijaste para pensarlo?
- ¿Con qué emoción de las que hemos trabajado relacionan este cuento?, ¿por qué?
- ¿Por qué crees que Conejo se imaginó a Oso y Ardilla compartiendo juntos sin él?, ¿qué te lleva a pensar eso?
- ¿Cómo crees que se sentía Conejo?, ¿cómo te sentirías tu en esta situación?

- ¿Qué piensas que pasará a continuación en el cuento?, ¿qué te hace decir eso?, ¿de qué manera podrías comprobar lo que mencionas?
- Si tuvieras que contar a alguien de tu casa este cuento: ¿qué tendrías que contarle para que entendiera lo que le pasaba a Conejo?

7. Acciones que realiza el estudiante y Estrategias de mediación

A) INTRODUCCIÓN

Desde un enfoque socioconstructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje, se sostiene que aprender es construir conocimientos, mientras que enseñar implica ayudar a construirlos, compartiendo progresivamente los significados y sentidos sobre los contenidos y las actividades de aprendizaje. Este proceso se desarrolla de manera personal, pero en interacción con otros (Mauri y Rochera, 2010). Esta perspectiva se complementa con la teoría de aprendizaje por descubrimiento de J. Bruner, que plantea que el aprendizaje debe conducir al estudiante a desarrollar su capacidad para resolver problemas y pensar de manera crítica sobre las situaciones que enfrenta. En otras palabras, el aprendizaje es activo cuando el estudiante construye su propio conocimiento y descubre las asociaciones y relaciones entre conceptos, adaptándolos a su propio esquema cognitivo.

Es fundamental comprender que las actividades desempeñan un papel crucial en la adquisición de conocimientos. Cada tarea realizada por los estudiantes les permite apropiarse de diferentes saberes. La diversidad de actividades crea escenarios que facilitan la interacción entre los nuevos significados que el docente pretende enseñar y los conocimientos previos de los estudiantes. De esta manera, se busca que adquieran tanto los conocimientos disciplinares como las habilidades cognitivas asociadas a ellos, y sean capaces de transferirlos a situaciones diversas (Anijovich y Mora, 2009).

Por lo tanto, es esencial entender que la actividad no debe ser vista como un simple "activismo", sino como una actividad cognitiva constante a lo largo de cada experiencia de aprendizaje o clase. Mediante procesos de apropiación, construcción y comunicación, cada estudiante se involucra activamente en el aprendizaje.

Las funciones psicológicas superiores surgen a través de la interacción con los demás. Por lo tanto, el tipo de interacción que se promueva será determinante para el desarrollo cognitivo. Siguiendo a Feuerstein (2006), es necesario que el mediador actúe como un filtro que selecciona, relaciona, focaliza y organiza los estímulos, creando condiciones que fomenten la modificabilidad y la autoplaticidad en el estudiante. Estas interacciones se conocen como Experiencias de Aprendizaje Mediado (Facultad de Educación UDD, 2022).

Desde la perspectiva del aprendizaje significativo, la mediación pedagógica debe enfocarse en la construcción de conocimientos que estén vinculados con los intereses y necesidades de los estudiantes. Siguiendo la Teoría de la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (León, 2014), el mediador tiene la responsabilidad de potenciar el desarrollo potencial del estudiante. Por otro lado, Feuerstein destaca que la teoría de la modificabilidad humana es posible gracias a la intervención de un mediador, quien crea condiciones óptimas de interacción, modos de percepción y adquisición de comportamientos apropiados, estrategias cognitivas y hábitos de trabajo sistemáticos y organizados en el estudiante (León, 2014).

En consecuencia, se espera que el estudiante asuma un papel protagonista en todas las acciones pedagógicas, siendo considerado como un sujeto con derechos, constructor activo de sus conocimientos, competencias y autonomía. Debe experimentar y desafiarse a sí mismo para desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo (Reglamento Nidos y escuelas de la infancia del Ayuntamiento de Reggio Emilia, 2011).

Es relevante reconocer que aprender y hacer son acciones inseparables. En este sentido, Díaz Barriga (2003) propone estrategias docentes orientadas al aprendizaje significativo y centradas en el aprendizaje experiencial. Estas estrategias se enfocan en la construcción del conocimiento en contextos reales, el desarrollo de

capacidades reflexivas y críticas, y el fomento de un pensamiento de alto nivel. También promueven la participación en prácticas sociales auténticas de la comunidad, como el aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos, el método de proyecto, el análisis de casos, entre otros. En definitiva, se espera que los docentes sean capaces de crear contextos enriquecedores y atractivos, que brinden diversas posibilidades de aprendizaje y descubrimiento para cada estudiante (Rinaldi, 2021).

B. ORIENTACIONES PARA COMPLETAR EL APARTADO

Existen ciertas consideraciones generales para completar estos apartados:

- Completar, en primer lugar, las acciones que realizan los estudiantes, de modo de pensar la clase o experiencia de aprendizaje centrada en el estudiante como protagonista. Luego, detallar las estrategias de mediación que deberá realizar el docente para propiciar cada una de las acciones descritas.
- Asegurar coherencia entre acciones del estudiante y estrategias de mediación.
- Explicitar qué harán los estudiantes y el docente, detallando qué hará o dirá quien corresponda y no como un punteo de acciones.

- Integrar conceptos, habilidades, actitudes y procedimientos, en función de los OAs.

Por otro lado, existen ciertas consideraciones particulares para poder completar cada uno de los apartado:

Acciones que realiza el estudiante

- Las acciones deben potenciar el desarrollo de los OAs. A su vez, estar alineadas con indicadores de evaluación y preguntas claves.
- Deben estar en función de las acciones propias de los estudiantes, y no como actividades en respuesta a los que realiza el docente.
- Dar cuenta del desarrollo de habilidades y funciones cognitivas/metacognitivas, tales como: reflexionar, explicar, diseñar, analizar, comparar, experimentar, explorar, aplicar, dialogar.
- Deben resguardar que los nuevos saberes o saber hacer permitan una vinculación estrecha con los conocimientos y experiencias previas.

Estrategias de mediación

- La descripción debe contemplar preguntas o propuestas abiertas, desafiantes, provocadoras, movilizadoras, asociadas a la vida cotidiana, que inviten a desarrollar actividades que impliquen poner en juego habilidades de nivel superior.

- Especificar el qué (contenido/acción) y el cómo (habilidades requeridas) asociado a las estrategias de mediación.
- Incluir estrategias diversas y variadas para todos los estudiantes y ofrecer diferentes posibilidades de exploración y descubrimiento por parte de cada estudiante.

C. PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA COMPLETAR EL APARTADO

Acciones que realiza el estudiante

- ¿Son coherentes las acciones que realizarán los estudiantes con las preguntas claves, indicadores de evaluación y Objetivos de Aprendizaje de la clase?
- ¿Se redactan en primera persona, en función de lo que realizan los estudiantes?
- ¿Se propicia un rol activo y protagónico de todos los estudiantes en su aprendizaje?
- ¿Las actividades de los estudiantes proponen desarrollar habilidades del pensamiento de orden superior o bien demostrar algún desempeño en función de los OAs, como: reflexionar, explicar, diseñar, analizar, comparar?
- ¿Las acciones que deben realizar los estudiantes describen los procesos que deben realizar para lograrlos? (Evitar que se remitan a un listado).

- ¿Las actividades de los estudiantes están centradas en las acciones que ellos realizarán? (Evitar que se remita a respuesta a lo que realiza el docente).
- ¿Las actividades propician la autonomía de los estudiantes y se le otorgan posibilidades de explorar/hacer por sí solos?

Estrategias de mediación

- Las estrategias de mediación ¿Posibilitan las acciones esperadas de los estudiantes relativas a las preguntas claves, indicadores de evaluación y Objetivos de Aprendizaje?
- Las preguntas claves y/o verbalizaciones ¿Propician el desarrollo del pensamiento de estudiantes?
- ¿Existe coherencia entre las estrategias de mediación y las actividades de los estudiantes?
- ¿Las acciones del docente potencian interacciones de calidad?
- ¿Se describen los andamios/mediación pertinentes para cada actividad y momento de la experiencia de aprendizaje?
- ¿La acción del docente permite a los estudiantes abrir posibilidades de acción, realizar preguntas, experimentar, resolver problemas, enfrentarse a desafíos, realizar ejercicios de forma independiente, entre otros?
- ¿Propician espacios de interrelación, intercambios de cono-

cimientos, de diálogo y de apertura, en el que los estudiantes son partícipes activos de la experiencia de aprendizaje o clase?

- ¿Establecen metas, favoreciendo la perseverancia y el desarrollo de hábitos de estudio así como el fomento del autoestima y la metacognición?
- ¿Buscan promover el aprendizaje significativo, favorece la trascendencia, guía el desarrollo de estrategias, enriquece las habilidades básicas superando las dificultades?
- ¿Promueve la búsqueda de la novedad: fomenta la curiosidad intelectual, la originalidad y el pensamiento divergente?
- ¿Utiliza diferentes enfoques pedagógicos según las demandas y necesidades de los estudiantes?

D) EJEMPLO

Para ejemplificar se considerará el momento del desarrollo de la planificación. Se presentan dos modelos, uno para Educación Parvularia y otro para Educación Media.

Ejemplo Educación Parvularia:

Nivel Medio

OA: Manifiesta interés y asombro por diversos elementos del entorno natural, explorando y describiendo.

OAT: Manifestar sus preferencias cuando participa, en diversas situaciones cotidianas y juegos.

Acciones que realiza el estudiante

Los niños y niñas observan los elementos disponibles, imaginan una receta que quieran preparar y escogen libremente los materiales e “ingredientes” que utilizarán para su elaboración.

Los niños y niñas comienzan a “cocinar sus recetas” experimentando de forma libre, según sus intereses y motivaciones, con los distintos elementos, a través de diversas posibles acciones: mezclar arena con agua, comprobar qué sucede si le integran más agua o arena a la mezcla, verter la mezcla en el colador, cernir la arena, revolver utilizando cuchara de palo, batir usando un batidor. Podrán modelar con el barro formando diferentes figuras y usando distintos tipos de moldes, entre otros.

En la medida en que van cocinando, podrán interactuar con sus pares y adultos, invitando a otros a su juego o aportando en el de los demás. Podrán manifestar verbal o corporalmente sus preferencias, intereses y asombro por los diversos recursos y elementos naturales durante su exploración, así como describir sus procesos. Por ejemplo, “yo quiero cocinar unas galletas de chocolate”, “revolveré fuerte para hacer mi batido de frutilla”, “ahora la tierra está mojada”, “ahora que le puse más arena podré hacer el molde de mi queque”, “quiero usar esta olla para mi sopa”, “las piedras serán los plátanos”, “¿quieres probar un poco de mi tuti fruti?”, entre otras.

Al terminar de preparar sus recetas, los niños son invitados a escoger entre los elementos naturales recolectados para decorar sus preparaciones. Podrán, por ejemplo, poner pétalos de flores en sus muffins, agregar ramas como velas de una torta, usar piedras para decorar platos, estampar semillas sobre el barro para dejar estampados, entre otros.

Una vez terminada cada preparación, los niños y niñas son invitados a compartirlas con los demás. Podrán jugar libremente al restaurante ofreciendo sus recetas a otros, jugar a degustar los diferentes platos o bien continuar cocinando juntos a otros niños.

Estrategias de mediación

La educadora preparará con anticipación el espacio y organizará los materiales y utensilios de manera llamativa, para que los párvulos libremente puedan elegir con qué jugar y cómo jugar, permitiéndoles escoger entre diferentes elementos y posibilidades de acción, incluyendo bowls, coladores, cucharas de palo, moldes, batidores manuales, ollas, entre otros; y elementos de la naturaleza, recolectados previamente (flores, hojas, ramas, semillas (PAI 9: disposición del espacio y los recursos).

La educadora en formación invitará a los niños y niñas a llevar sus elementos naturales recolectados a la zona de cocina de barro. Los invitará a observar los materiales y utensilios de cocina disponibles e imaginar ¿qué creen que podrán realizar con todo lo dispuesto?, ¿cómo podrían cocinar con estos elementos?. Invitará a los niños a imaginar una posible receta y a escoger los materiales que necesiten o llamen su atención para prepararla, a convertirse en chef y cocinar libremente.

La educadora se involucrará como co-jugadora y comenzará a preparar una receta. Mientras la realiza irá narrando su pensamiento a modo de modelaje (PAI 2); tales como; “para poder realizar mi torta necesito harina, huevos, mantequilla y muchas frutillas. Pondré un poco de tierra en este bowl como harina y lo mezclaré con agua. Lo revolveré bien hasta que pueda tener una masa y ponerlo en el molde. Probaré con un poco más de agua para que la masa quede más moldeable. Ahora le agregaré un par de piedras, algunas ramitas y lo dejaré un rato aquí en el horno”.

Estrategias de mediación

En la medida que los niños experimentan con los diferentes elementos, la educadora observará y registrará las acciones y comentarios de los niños. Asimismo realizará a cada niño preguntas, comentarios y sugerencias que amplíen sus posibilidades de acción y que les permitan manifestar sus preferencias, intereses y asombros por los diversos elementos naturales propuestos en el juego, tales como: ¿Qué pasaría si mezclas la arena con el agua?, ¿qué elementos necesitas para preparar tu receta?, ¿de qué manera te gustaría decorar tus galletas?, ¿por qué seleccionaste este molde para realizar tu pastel?, estás intentando colar esas piedras, ¿qué podrías hacer con estas más grandes?, ¿cómo se siente ahora la arena al mezclarla con piedras?, excelente idea la de usar hojas de diferentes colores para cada batido, entre otros.

La educadora propondrá a los niños y niñas terminar sus recetas y decorarlas como más les guste, usando los distintos elementos disponibles. Finalmente los invitará a recorrer el espacio observando las recetas elaboradas y jugar entre ellos a probarlas. Se involucrará activamente en su juego simbólico, a través de comentarios y preguntas, como: Juan, puedo probar tu jugo de frambuesa... mmm está delicioso, ¿podrías por favor ponerle un poco más de azúcar?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, N. & Visalberghi, A. (2016). *Historia de la Pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.
- Alba, C. (coord.) (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- Anijovich, R., & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor.
- Beas, J., & Santa Cruz, J. (2008). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Brenifier, O. (2012). *La práctica de la filosofía en la escuela primaria*. Editorial Diálogo.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. MA: Harvard University Press.
- Camps, V. (2000). *Los valores de la educación*. Grupo Anaya.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines*

version 2.0. Wakefield, MA: Author.

- De la Torre, S. (2004). *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Magisterio del Río de la Plata.
- Dewey, J. (1977). *Mi credo pedagógico. Teoría de la Educación y Sociedad*. Centro Editor de America Latina.
- Elder, L. & Paul, R. (2002). *El arte de formular preguntas esenciales*. Fundación para pensamiento crítico.
- Francis, E. M. (2016). *Now That's a Good Question!: How to Promote Cognitive Rigor Through Classroom Questioning*. ASCD.
- Labarrere, A. (2003). Funcionamiento cognitivo y desarrollo en ZDP. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 32 (1), pp. 141-154.
- Lebeer, J. (2005). *INSIDE: cómo aprender a aprender en un entorno inclusivo; cómo construir procesos de aprendizaje cognitivo en niños con dificultades de aprendizaje a trastornos de desarrollo*. FERE-CECA.

- León, G. L. (2014). Aproximaciones a la mediación pedagógica. *Calidad en la Educación Superior*, 5 (1), pp.136-155.
- Maturana, H. (2021). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Ediciones Paidós.
- Mauri, T. & Rochera, MJ. (2010). *La evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria*. En Coll, C. (coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*. Graó.
- MINEDUC (2022). *Innovación para la transformación y fortalecimiento de los aprendizajes y el desarrollo integral*. Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2018a). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2018b). *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico*. Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2015). *Bases Curriculares Séptimo a Segundo Medio*. Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2019a). *Bases Curriculares de Tercero y Cuarto Medio*. Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2021). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza*. Ministerio de Educación, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP.
- MINEDUC (2019b). *Marco para la buena enseñanza de educación parvularia*. Ministerio de Educación.
- Observatorio de Buenas Prácticas Pedagógicas, Facultad de Educación Universidad del Desarrollo (2022). *Generar Interacciones para el Desarrollo Cognitivo y la Educación Inclusiva: Mediación de la Trascendencia*.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Planificación y Evaluación. Orientaciones Técnicas Pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia*. Subsecretaría de Ed. Parvularia.
- OECD. (2017). *The OECD Handbook for Innovative*

Learning Environments. OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/9789264277274-en>

- OECD (2010). *The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow*. OECD Publishing.
<https://www.oecd.org/sti/45302715.pdf>
- Perkins D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa editorial.
- Perkins, D. (2003). *Making Thinking Visible*. Harvard. https://pz.harvard.edu/sites/default/files/MakingThinkingVisible_DP.pdf
- Perkins, D. (1998). ¿Qué es la comprensión?. En Stone, M. (comp.) (1998). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Paidós.
- Perrone, V. (1998). ¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión?. En Stone, M. (comp.) (1998). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la*

investigación y la práctica. Paidós.

- Reggio Children. (2011). *Reglamento Nidos y escuelas de la infancia del Ayuntamiento de Reggio Emilia*. Ed. Reggio Children.
- Rinaldi, C. (2021). *En diálogo con Reggio Emilia: escuchar, investigar y aprender*. Ediciones Morata.
- Ritchhart, R. (2015). *Creating cultures of thinking. The 8 forces we must master to truly transform our schools*. Jossey-Bass.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Grupo Planeta.
- Rousseau, J.J. (2016). *Emilio o De la Educación. La Infancia*. Ediciones de la Junji.
- Santa Cruz, J., Thomsen, P., Beas, J. & Rodríguez, C. (2011). Análisis de las clases de errores que cometen los alumnos y propuesta de andamiaje para aquellos errores que requieren cambio conceptual. *En Revista Iberoamericana de Educación*, 57 (1), pp. 1-12.

- Sotos, M. (2001). Las preguntas en el aula: análisis de la interacción educativa. *Ensayos: Revista de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Albacete*, 16, pp. 259-272.
- Stone, M. (comp.) (1998). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Paidós.
- Stone, M. (1998). ¿Qué es la enseñanza para la comprensión?. En Stone, M. (comp.) (1998). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Paidós.
- Swartz R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R. y Kallick, B. (2015). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. Ediciones SM.
- Thairy, M., (2009). El uso del error en los ambientes de aprendizaje: Una visión transdisciplinaria. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (14), p. 9 - 28.
- Tomlinson, C. A. (2008). Aula diversificada: dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos. *Octaedro*.
- Tulis, M. (2013). Error management behavior in classrooms: teacher's response to student mistakes. *En Teaching and Tea-*

cher Education, 33, p.56-68.

- UNESCO (2005). *Educar en la Diversidad. Material de Formación Docente*.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO (2016). *Innovación educativa*, texto 1. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005>
- UNICEF (2019) UNICEF. Strengthening Education Systems and Innovation. <https://www.unicef.org/education/strengthening-education-systems-innovation>
- Webb, N. L. (2002). Depth-of-knowledge levels for four content areas. *Language Arts*, 28.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. Alexandria. Association for Supervision and Curriculum Development.



Universidad del Desarrollo
Facultad de Educación



Universidad del Desarrollo
Centro de Innovación Docente