



**SABERES
DOCENTES**

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACIÓN CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES • UNIVERSIDAD DE CHILE



RECURSOS PARA EL TRABAJO EDUCATIVO

EDICIÓN ESPECIAL - N°3 :: Julio :: 2022 ::

SERIE:

EVALUACIÓN FORMATIVA Y CURRÍCULUM
UNA PROPUESTA PARA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

RECURSO 2: PLANIFICACIÓN



JACQUELINE GYSLING
MIMI BICK



PLANIFICACIÓN

El segundo momento de decisiones curriculares y evaluativas a nivel local es la planificación. Muchas veces la planificación es considerada como un mero proceso administrativo y se realiza más para cumplir con requerimientos burocráticos que con el interés genuino por organizar, o más bien diseñar, el proceso de enseñanza. Sin embargo, es un proceso clave para ofrecer a las y los estudiantes una experiencia educativa con sentido que impulse su desarrollo. Se trata no solo de diseñar e implementar buenas actividades, estimulantes, desafiantes, enriquecedoras para abordar los objetivos de aprendizaje, sino que se trata de concatenar un proceso de aprendizaje flexible, que tiene una intencionalidad clara, un rumbo, a la vez que posibilita ir intensificando, dosificando, interrelacionando y variando de acuerdo a lo que va ocurriendo en el trabajo con los y las estudiantes.

Así, entendemos la evaluación en dialogo permanentemente con la planificación, proveyendo información sistemática sobre los aprendizajes que van desarrollando las y los estudiantes, tanto al inicio, durante, como al término de un periodo, para dar continuidad al proceso.

Abordaremos en términos prácticos algunos de los desafíos centrales que supone esta visión de la planificación, proponiendo algunas orientaciones concretas recogidas en nuestra experiencia. Cabe destacar que no nos referiremos aquí a la planificación de las experiencias a realizar y su evaluación, sino que a las decisiones curriculares implicadas en la planificación, que no suelen ser objeto de atención.

Para comenzar, vamos a situarnos en el marco temporal anual, que es el periodo de tiempo en que está organizada la escolaridad y los objetivos curriculares prescritos. Tomaremos como caso un establecimiento donde se realizó un análisis del currículum vigente y se identificaron prioridades propias para las distintas asignaturas. En la revisión del currículum prescrito de la asignatura de Lenguaje se identificaron tres propósitos fundamentales: lectura, escritura y comunicación oral, tres habilidades comunicativas a desarrollar a través de la escolaridad que el equipo docente comparte que son fundamentales.

Además, en el análisis curricular realizado en el establecimiento se determinó que en el primer ciclo básico se daría prioridad transversalmente al desarrollo de la autoestima de las y los estudiantes, a las relaciones interpersonales respetuosas y al desarrollo de la imaginación, habilidades que se consideraron prioritarias para el desarrollo personal, social y cognitivo de las y los estudiantes.

Así para la asignatura de Lenguaje en primer ciclo tenemos seis grandes propósitos que trabajar durante el año en los distintos niveles, que se constituyen en los hilos conductores en torno a los cuales se ordena la planificación (ver Tabla 1). La idea de trabajar en torno a unos pocos propósitos quizás puede dar un cierto vértigo, pero justamente se trata de desarrollar capacidades, competencias, comprensiones profundas, más que una sumatoria de objetivos desarticulados entre sí.

Tabla 1. Ejemplo de propósitos priorizados en un establecimiento escolar

Propósitos del currículum nacional en Lenguaje	Propósitos transversales relevados a nivel local
Lectura	Autoestima
Escritura	relaciones interpersonales respetuosas
Comunicación oral	desarrollo de la imaginación

Junto con determinar los propósitos que se abordarán a lo largo del proceso, se debe también precisar la expectativa de aprendizaje a lograr durante el nivel específico del que se trate. Esta expectativa definirá la profundidad con que se trabajará el desarrollo de estas distintas capacidades a lo largo del año, como referente al cuál se espera llevar a los y las estudiantes. Cuando existen estándares nacionales de aprendizaje para los propósitos identificados, estos pueden constituirse en un buen referente que oriente el proceso, y permita contestar con claridad la primera pregunta de la evaluación formativa: ¿Hacia dónde voy? (William, 2009).

Teniendo claro el norte, es decir, los propósitos formativos y la expectativa para el nivel, el recorrido se construye en tramos que sean acordes al ordenamiento temporal escolar, trimestres o semestres, según la organización del establecimiento. Y dentro de los semestres o trimestres, en unidades de aprendizaje acotadas, que den sentido al aprendizaje en torno a un tema, un proyecto, un problema, una pregunta esencial u otras estrategias metodológicas que promuevan una aproximación activa y auténtica al conocimiento.

El número de unidades es variable, pero usualmente son pocas¹ y dependen en gran parte de las horas asignadas a la asignatura en el plan de estudios. Sin duda, en la definición de unidades se conjugan los saberes docentes sobre los y las estudiantes específicos y el contexto; sobre el aprendizaje, la asignatura, la didáctica, la evaluación y también se requiere imaginación para diseñar las mejores estrategias pedagógicas.

Las unidades pueden abocarse a temas diversos, incluyendo problemas contingentes o coyunturales. Es importante que la selección de los temas, problemas o proyectos considere los intereses de los y las estudiantes y su contexto, para favorecer su motivación por el aprendizaje. Además, los temas o problemas de las unidades pueden ser cambiantes y no tener continuidad entre una unidad y otra.

Puede decirse que en cada unidad y a lo largo del año se está trabajando en dos niveles de aprendizaje. Uno de carácter subyacente y anclado en los propósitos formativos que son permanentes y dan continuidad al proceso a través de las unidades. El otro nivel refiere a los temas, problemas o proyectos específicos en torno a los cuales se organizaron las unidades y que suelen variar entre unidades.

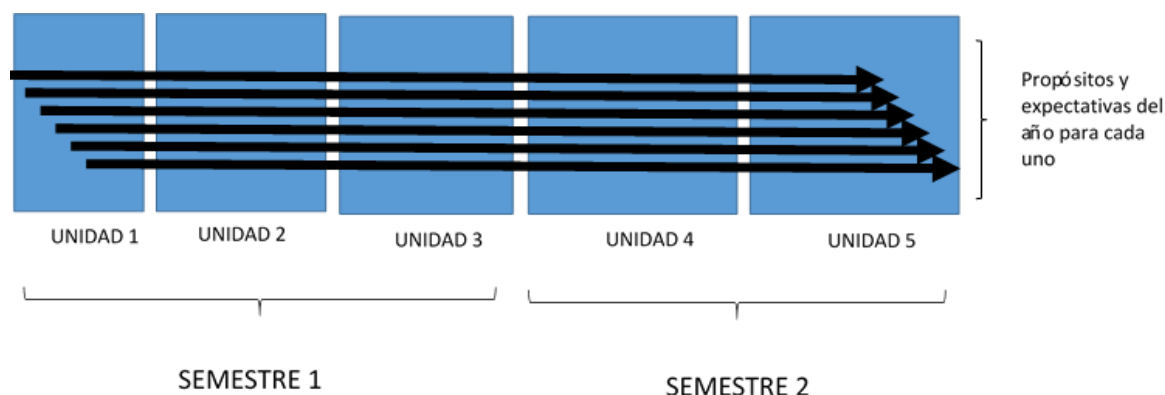
Servirá aquí como ejemplo recurrir a la lectura literaria. En la escuela se leen muchos textos literarios. Cada texto porta un mundo a conocer que puede resultar fascinante para el lector o lectora, pero tanto como el texto leído importa el desarrollo de la capacidad de lectura. Esta capacidad es la que progresa y debe crecer durante la escolaridad, es la que habilita para leer cualquier texto y se transfiere fuera de la escuela.

¹ Por ejemplo, en los programas del Ministerio de Educación vigentes en 2021 se optó por un ordenamiento uniforme entre niveles y asignaturas de modo que se identifican en la gran mayoría de los programas 4 unidades de aprendizaje, 2 por semestre, de similar duración.

Siendo así, cualquier texto sirve para expandir la capacidad lectora, aunque es clave que el texto sea motivante y aporte en sí mismo nuevos conocimientos e imaginaciones, enriqueciendo el bagaje cultural de los y las estudiantes. A la hora de evaluar, la mirada estará puesta en el propósito formativo, es decir en la capacidad subyacente, que se busca desarrollar, y la información específica del texto será el contexto en el cual se desplegará tal capacidad.

Considerando lo recién descrito, se pueden abordar temáticas diversas que otorgan significatividad al proceso de aprendizaje en el corto plazo, a la vez que existen unas capacidades que se desarrollan en forma continua y progresiva en el largo plazo. El diagrama 1 busca graficar esta composición del proceso.

Diagrama 1. Unidades y propósitos formativos



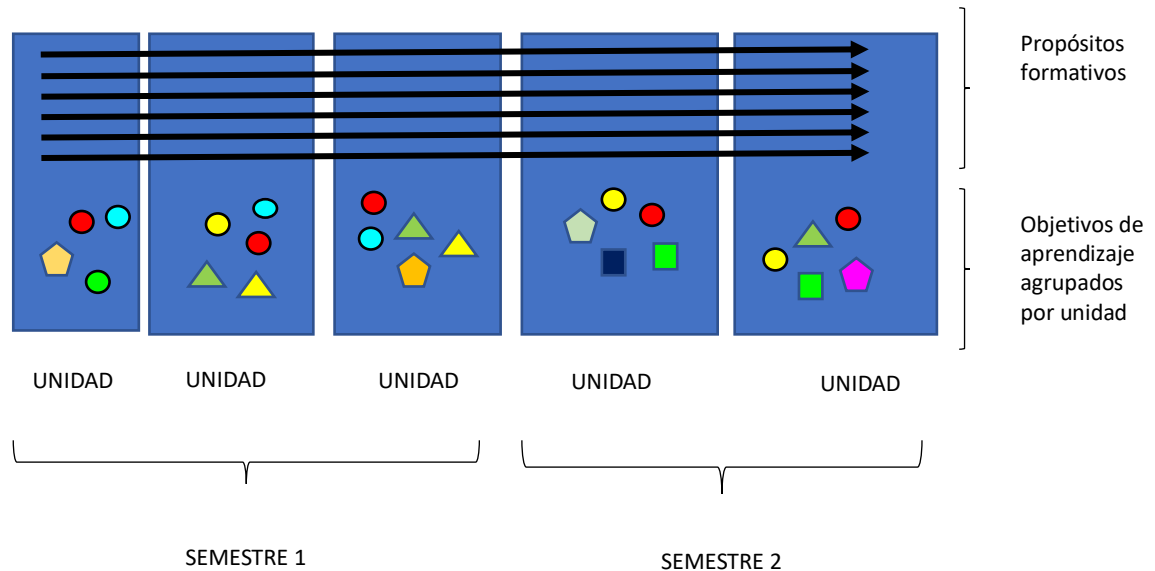
Considerando el Currículum Nacional, la identificación de las unidades implica también agrupar los Objetivos de Aprendizaje (OA) que se abordarán en cada una de ellas y la profundidad en que se abordarán, tal como hace el mismo Ministerio de Educación en sus programas de estudio. Dependiendo de los objetivos de aprendizaje, las prioridades del establecimiento y del curso, algunos OA se trabajarán en más de una unidad y otros solo en una², como se esquematiza en el diagrama 2.

También se requerirá decidir el tiempo que se le dedicará a cada uno de estos objetivos de acuerdo a la importancia que se les asigne y su carácter. De este modo la multiplicidad de objetivos del currículum prescrito adquiere un relieve local, en el que algunos se abordan con mayor intensidad que otros.

Esta fase de la planificación permite articular los propósitos propios del establecimiento con los propósitos nacionales, constituyendo un paso clave en la contextualización del currículum nacional a la escuela específica. Por otra parte, el agrupamiento de los objetivos en unidades favorece la integración de conocimientos, habilidades y actitudes, apoyando el desarrollo integral de los y las estudiantes.

² Por ejemplo: El OA 6 de 7mo básico de Lengua y Literatura: “Leer y comprender relatos mitológicos, considerando sus características y el contexto en el que se enmarcan”, es un objetivo que podría abordarse solo en una unidad. En tanto el OA 12: “Expresarse en forma creativa por medio de la escritura de textos de diversos géneros (por ejemplo, cuentos, crónicas, diarios de vida, cartas, poemas, etc.), escogiendo libremente: a) El tema, b) El género, c) El destinatario”, podría abordarse en más de una unidad.

Diagrama 2: Unidades, propósitos formativos y objetivos de aprendizaje






Nota: Los objetivos de aprendizaje se representan con formas y colores diferentes, algunos tienen presencia en más de una unidad y otros solo en una.

ASPECTOS A CONSIDERAR EN LAS DECISIONES CURRICULARES

A través del proceso de planificación descrito hasta aquí hemos ido mencionando distintas decisiones curriculares que quisiéramos destacar, las que suelen estar implícitas en la planificación y con poca frecuencia son objeto de conversación en los equipos docentes. En ocasiones se tiende a pensar que los y las docentes no toman decisiones curriculares y solo implementan o aplican el currículum oficial. Abordar estos distintos aspectos del diseño curricular de forma sistemática durante la planificación ayuda a realizar una enseñanza más cohesionada, que favorece el aprendizaje de los y las estudiantes. Cabe señalar, que, si bien para efectos de la comunicación las abordamos una a una, estas decisiones están interconectadas entre sí, y en la práctica se entremezclan y ocurren de modo más o menos simultáneo.



- 1. Significatividad:** Un aspecto clave del diseño curricular y pedagógico es conectar lo que se busca enseñar con la experiencia previa e intereses de los y las estudiantes, para facilitar que el nuevo conocimiento les sea accesible y lo aprehendan de modo perdurable y significativo (Ausubel, 2002). En este contexto trabajar en torno a temas, preguntas, problemas que sean relevantes y tengan sentido para los y las estudiantes es fundamental. Muchas veces se crítica al currículum prescrito por su falta de sentido y su desconexión con los y las estudiantes, pretendiendo que cada Objetivo de Aprendizaje porte un significado inmediato para los y las estudiantes, pero esto contradice el carácter usualmente abstracto y universal de los objetivos de aprendizaje. Se requiere contextualizar estos objetivos en unidades que interpelen a los y las estudiantes, a la vez que es necesario también comunicar las conexiones con lo que se venía trabajando, con lo que se verá después y con el afuera, de modo de apoyar las relaciones entre la nueva información y la que ya tenía el estudiante.

- 
2. **Secuencia**³: El orden temporal en que se abordan las unidades y las actividades a desarrollar dentro de una unidad es intrínseco a la planificación. Esta secuencia puede ir desde lo simple a lo complejo, desde la visión de conjunto a las partes, desde lo cercano a lo lejano, desde el diseño a la realización, o ser una secuencia cronológica o de prerrequisitos, por mencionar algunos ordenamientos posibles. Pensar el orden entre y dentro de las unidades se vincula con la mejor forma de aproximar a los y las estudiantes al conocimiento, y también ayuda a la comunicación del sentido de lo que se hace, ya que tener claro ese orden facilita ir interconectando las clases y proyectarlas.
- 
3. **Profundidad**: Una decisión clave, que muchas veces la contesta el texto escolar, es el nivel de profundidad o complejidad con que se abordará la comprensión de un determinado asunto o el desarrollo de una determinada habilidad o actitud. Por ejemplo, un proceso de la historia de Chile puede ser abordado con niñas y niños muy pequeños de educación preescolar, o con estudiantes de quinto básico o de tercero medio. Las diferencias entre un nivel y otro son de profundidad y se relacionan con la complejidad con que se aborda, con el nivel de detalle y las dimensiones que se analizan. Lo mismo ocurre con la lectura, la escritura, la resolución de problemas o las habilidades motrices, que se trabajan en todos los grados escolares con una profundidad que debe ser acorde al bagaje previo de los y las estudiantes, a la vez que debe ser desafiante de modo que sientan que avanzan y se enriquecen.
- 
4. **Progresión**: En estrecha conexión con la secuencia y la profundidad está la progresión de los aprendizajes. Puede decirse que la progresión resulta del cruce entre una secuencia, es decir un orden temporal, y una creciente profundidad. La progresión es semejante a la secuencia, ya que se verifica en el tiempo, pero supone un desarrollo, crecimiento, profundización o complejización en el tiempo. En un orden secuencial que va de lo simple a lo complejo hay progresión, pero no es así en una secuencia que va del todo a la parte o en un orden cronológico, donde lo que ocurre en segundo lugar, no necesariamente es más complejo que lo que ocurrió en primer lugar. Una progresión implica entonces una secuencia, pero una secuencia no necesariamente implica una progresión. Además, una secuencia suele pensarse desde la enseñanza, en tanto una progresión implica pensar desde el aprendizaje y qué se entiende por desarrollo creciente de una capacidad. Establecer progresiones no es simple y supone conocer muy bien en qué consiste comprender o hacer algo en forma cada vez más profunda, más rica o compleja. Discutir sobre esto será sin duda una excelente conversación profesional entre docentes, que recomendamos realizar con trabajos de estudiantes de distintos grados escolares en la mano respecto de un mismo propósito, que sirvan como ilustraciones sobre qué significa el crecimiento entre un grado y otro. Desde nuestra perspectiva es particularmente relevante observar y trabajar la progresión de los grandes propósitos en el tiempo, que son los que articulan la trayectoria educativa y no pretender progresión para cada objetivo de aprendizaje específico. Por así decirlo, progresa la escritura, la capacidad investigativa o la comprensión de la estructura de la materia, pero no progresa el conocimiento de las reglas de acentuación, o el conocimiento de determinado procedimiento experimental, o la identificación de los componentes del átomo.
- 
5. **Continuidad**: Los aprendizajes que importan, aquellos que atañen a las comprensiones profundas, a las habilidades, competencias y actitudes que serán transferibles más allá de la escuela, requieren múltiples experiencias para ir desarrollándose y consolidándose. También ocurre que en un

³ Sobre los aspectos de diseño curricular ver: Ornstein, A., & Hunkins, F. (2018).

determinado curso no todos van al mismo ritmo, de modo que mientras unos van en un nivel de desarrollo de los propósitos formativos, otros van en otro. Esto hace que sea fundamental entregar diversas oportunidades en el tiempo para remirar o retrabajar un conocimiento, habilidad o actitud. Esta presencia reiterativa de ciertos objetivos en el tiempo se denomina continuidad y es clave tanto desde la perspectiva del desarrollo de cada estudiante, como del trabajo con la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje.



- 6. Integración:** Mientras la continuidad se juega en un sentido temporal, la integración apela a las relaciones que se dan en un sentido espacial, territorial y en un sentido sincrónico, simultáneo. Todo un horizonte de decisiones curriculares emerge al pensar en la integración, añorada por muchos y poco practicada, pero fundamental para superar la lógica fragmentaria del conocimiento y favorecer la transferencia fuera de la escuela. Las decisiones curriculares en este ámbito se refieren a qué conexiones se destacarán y qué propósitos o asignaturas se reunirán, ya sea en una actividad, en una unidad o en un año o ciclo curricular.

Las experiencias de aprendizaje auténticas invitan a la integración, dado que la realidad es compleja y no se agota en una asignatura. El asunto aquí nuevamente es concentrar la intencionalidad pedagógica en los propósitos en juego, dejando que los múltiples aprendizajes que pueden surgir en una experiencia de aprendizaje auténtica ocurran enriqueciendo la vida de los estudiantes espontáneamente.

Las decisiones relacionadas con estos distintos aspectos se toman considerando a los y las estudiantes, sus intereses y sus requerimientos de aprendizaje en forma contextualizada y en función del tiempo de que se disponga. Como el tiempo siempre es escaso, la invitación que hacemos es centrar la mirada pedagógica y evaluativa en los propósitos formativos definidos, dándoles continuidad y progresión de modo que todos los estudiantes los desarrollen. La propuesta invita a alejarse de una mirada fragmentaria de los objetivos de aprendizaje curriculares, en la que cada uno de ellos se vuelve un fin en sí mismo, como si el aprendizaje fuera un repositorio de distintos pedazos de conocimientos, aislados unos de otros. La planificación es una gran oportunidad para mirar la enseñanza y el aprendizaje como un proceso articulado y cohesionado.



REFERENCIAS

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Ed. Paidós.

Ornstein, A., & Hunkins, F. (2018) Curriculum Design. En Alan Ornstei y Franscis Hunkins (Eds,) *Curriculum: Foundations, Principles and Issues (5th Ed.)*, Pearson/Allyn and Bacon. Pp. 184- 188.

Wiliam, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 15-44.



SABERES DOCENTES

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACIÓN CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES • UNIVERSIDAD DE CHILE

