



PERÚ

Ministerio
de Educación



BICENTENARIO
PERÚ 2021

"Decenio de la Igualdad de oportunidades para mujeres y hombres"
"Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia"

Lima, 27 de julio de 2021

OFICIO MÚLTIPLE N° 00049-2021-MINEDU/VMGP-DIGEDD

Señores (as)

**DIRECCIONES REGIONALES DE EDUCACIÓN
GERENCIAS REGIONALES DE EDUCACIÓN**

Presente. -

Asunto: ORIENTACIONES PARA LA PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE
LOS APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MARCO DE
LA LEY N° 30512.

Referencia: INFORME N° 00699-2021-MINEDU/VMGP-DIGEDD-DIFOID

De mi consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a usted, en atención al documento de la referencia, por medio del cual la Dirección de Formación Inicial Docente (DIFOID) informa sobre la elaboración del documento "Orientaciones para la planificación y desarrollo de los aprendizajes en educación superior en el marco de la Ley N°30512".

Al respecto, esta Dirección General hace suyo el INFORME N°00699-2021-MINEDU/VMGP-DIGEDD-DIFOID, mediante el cual se presentan las características del documento de Orientaciones para la planificación y desarrollo de los aprendizajes en educación superior en el marco de la Ley N°30512, y se señala que el mismo está orientado a contribuir con el logro de las competencias del perfil de egreso de la Formación Inicial Docente.

Hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi especial consideración.

Atentamente,

Firmado digitalmente por:
MALAGA MONTOYA Martin FAU
20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 30/07/2021 09:13:19-0500



Firmado digitalmente por:
BOCCIO ZUÑIGA Karim
Violeta FAU 20131370998 hard
Motivo: En señal de
conformidad
Fecha: 30/07/2021 13:07:39-0500

EXPEDIENTE: DIFOID2021-INT-0106199

Esto es una copia auténtica imprimible de un documento electrónico archivado del Ministerio de Educación, aplicando lo dispuesto por el Art. 25 de D.S. 070-2013-PCM y la Tercera Disposición Complementaria Final del D.S. 026-2016-PCM. Su autenticidad e integridad pueden ser contrastadas a través de la siguiente dirección web:

http://esinad.minedu.gob.pe/e_sinadmed_5/VDD_ConsultaDocumento.aspx e ingresando la siguiente clave: **BCDCCB**

www.gob.pe/minedu

Calle Del Comercio 193
San Borja, Lima 41, Perú
T:(511) 615 58000





PERÚ

Ministerio
de Educación



BICENTENARIO
PERÚ 2021

"Decenio de la Igualdad de oportunidades para mujeres y hombres"
"Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia"

INFORME N° 00699-2021-MINEDU/VMGP-DIGEDD-DIFOID

A : **PAOLO ROBERTO DURAND LÓPEZ**
Director de la Dirección de Formación Inicial Docente

De : **ARTURO OMAR KAM LLANOS**
Coordinador (e) de Currículo - DIFOID

Asunto : **ORIENTACIONES PARA LA PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO
DE LOS APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL
MARCO DE LA LEY N° 30512**

Fecha : Lima, 23 de julio de 2021



Firmado digitalmente por:
KAM LLANOS Arturo Omar
FAU 20131370998 soft
Motivo: Soy el autor del
documento
Fecha: 23/07/2021 12:35:00-0500

Tengo el agrado de dirigirme a usted, en atención al asunto del rubro y los documentos de la referencia, para informarle lo siguiente:

I. ANTECEDENTES

- 1.1. Con fecha 30 de enero de 2015, mediante Decreto Supremo N° 001-2015-MINEDU, se aprueba el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación.
- 1.2. Con fecha 02 de noviembre de 2016 se publica la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes.
- 1.3. Con fecha 25 de agosto de 2017, mediante Decreto Supremo N° 010-2017-MINEDU, se publica el Reglamento de la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes.
- 1.4. Con fecha 03 de setiembre de 2019, mediante Resolución Ministerial N° 441-2019-MINEDU, se aprueban los Lineamientos Académicos Generales para las Escuelas de Educación Superior Pedagógica públicas y privadas.

II. ANÁLISIS

➤ Sobre la competencia de la Dirección General de Desarrollo Docente

- 2.1 Conforme a lo establecido en el artículo 134 del Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación (en adelante ROF), la Dirección General de Desarrollo Docente (en adelante DIGEDD) es responsable de conducir, coordinar, supervisar y evaluar un sistema docente que integre y articule las políticas de evaluación, carrera, bienestar, reconocimiento, formación y contratación docente; así como el aseguramiento de la calidad de la educación superior pedagógica.

EXPEDIENTE: DIFOID2021-INT-0106199

Esto es una copia auténtica imprimible de un documento electrónico archivado del Ministerio de Educación, aplicando lo dispuesto por el Art. 25 de D.S. 070-2013-PCM y la Tercera Disposición Complementaria Final del D.S. 026-2016-PCM. Su autenticidad e integridad pueden ser contrastadas a través de la siguiente dirección web:

http://esinad.minedu.gob.pe/e_sinadmed_8/VDD_ConsultaDocumento.aspx e ingresando la siguiente clave: **894FBC**

www.gob.pe/minedu

Calle Del Comercio 193
San Borja, Lima 41, Perú
T:(511) 615 58000



➤ **Sobre la competencia de la Dirección de Formación Inicial Docente**

- 2.2 Conforme a lo establecido en el artículo 143 del ROF, la Dirección de Formación Inicial Docente (en adelante DIFOID) es responsable de proponer y evaluar los lineamientos de política y demás documentos normativos para la formación inicial de docentes en institutos y escuelas de educación superior pedagógica; así como de resolver los procedimientos administrativos en materias de su competencia, y administrar los sistemas de información de la educación superior pedagógica.
- 2.3 Además, de conformidad con el literal a) del artículo 144 del ROF, la DIFOID tiene la función de diseñar, formular, actualizar, supervisar y evaluar el Currículo Nacional y documentos normativos para la formación inicial de docentes en institutos y escuelas de educación superior pedagógica; así como emitir opinión e informes en dicha materia, absolviendo las consultas que efectúen los órganos del Ministerio, entidades, administrados y usuarios en general.
- 2.4 Igualmente, de acuerdo al literal c) del artículo 62 de la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes, es competencia del Ministerio de Educación en materia de Educación Superior Pedagógica planificar y elaborar los diseños curriculares básicos nacionales de la Educación Superior Pedagógica y establecer los lineamientos técnicos para su diversificación.

➤ **Sobre los Diseños Curriculares Básicos Nacionales para la Formación Inicial Docente**

- 2.5 Los lineamientos académicos generales para las Escuelas de Educación Superior Pedagógicas, aprobados mediante Resolución Ministerial N° 441-2019-MINEDU, señalan que la instauración del modelo curricular para la formación inicial docente busca la construcción de un nuevo currículo que responda a las necesidades, carencias y exigencias de la realidad actual. De esta manera se plantea una reforma del plan de estudios orientada al logro del Perfil de egreso del estudiante, el cual contiene las competencias profesionales docentes que este debe desarrollar a lo largo de su formación.
- 2.6 La DIFOID ha elaborado y aprobado entre los años 2019 y 2020 los Diseños Curriculares Básicos Nacionales (en adelante DCBN) de Formación Inicial Docente correspondientes a 11 Programas de Estudios que ofertan las Escuelas de Educación Superior Pedagógica; y que también deben ser adecuados a las carreras profesionales que ofertan las Escuelas de Educación Superior Pedagógica¹.
- 2.7 Los DCBN presentan el modelo curricular, las competencias del perfil de egreso, los estándares de la formación inicial docente, el plan de estudios, las descripciones de los cursos y módulos, así como las orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de las competencias.

¹ Al respecto, ver la Décima Novena Disposición Complementaria Transitoria del Reglamento de la Ley N° 30512, así como la Primera y Segunda Disposiciones Complementarias Transitorias de los Lineamientos Académicos Generales.

EXPEDIENTE: DIFOID2021-INT-0106199

Esto es una copia auténtica imprimible de un documento electrónico archivado del Ministerio de Educación, aplicando lo dispuesto por el Art. 25 de D.S. 070-2013-PCM y la Tercera Disposición Complementaria Final del D.S. 026-2016-PCM. Su autenticidad e integridad pueden ser contrastadas a través de la siguiente dirección web:

http://esinad.minedu.gob.pe/e_sinadmed_8/VDD_ConsultaDocumento.aspx e ingresando la siguiente clave: 894FBC

www.gob.pe/minedu

Calle Del Comercio 193
San Borja, Lima 41, Perú
T:(511) 615 58000



➤ **Sobre el documento de Orientaciones para la planificación y desarrollo de los aprendizajes en educación superior en el marco de la Ley N° 30512**

- 2.8 La DIFOID, en el marco de sus funciones, ha elaborado el documento de Orientaciones para la planificación y desarrollo de los aprendizajes en educación superior en el marco de la Ley N° 30512 (en adelante documento de orientaciones), con la finalidad de ofrecer a los docentes formadores y autoridades de las instituciones formadoras un conjunto de alcances y precisiones para realizar o encaminar el trabajo de planificación curricular de los docentes formadores con miras al desarrollo progresivo de las competencias del perfil de egreso de la formación inicial docente.
- 2.9 El documento de orientaciones ha sido elaborado en base a la revisión de diversas fuentes de información actuales y confiables referidas a la planificación centrada en el aprendizaje, la mediación social, el socio constructivismo, el aprendizaje situado, así como el diseño en reversa. Las fuentes revisadas para la elaboración de las orientaciones se señalan en la sección de referencias del mencionado documento.
- 2.10 Se debe precisar que todas las orientaciones que se presentan en el documento de orientaciones han sido formuladas en el marco de los fundamentos pedagógicos y epistemológicos del modelo curricular de la formación inicial docente, así como con los enfoques expresados en los DCBN aprobados en el 2019 y 2020.
- 2.11 El documento de orientaciones está organizado en cinco apartados que pretenden guiar el trabajo de planificación de los docentes formadores. El primer apartado presenta una reflexión en torno al aprendizaje y su impacto en el cambio respecto al rol del docente. El segundo apartado desarrolla los marcos teóricos que sustentan la planificación centrada en el aprendizaje, así como la relación entre la planificación y la evaluación. En el tercer apartado se desarrollan las condiciones para implementar con éxito la planificación centrada en el aprendizaje. En el cuarto apartado se desarrollan los procesos de la planificación a manera de orientaciones generales. El quinto apartado desarrolla orientaciones específicas sobre cómo realizar la planificación de los cursos y módulos en base a un ejemplo.

III. CONCLUSIONES

- 3.1 La DIFOID en el marco de sus funciones orienta el proceso de implementación y diversificación de los DCBN en los Institutos de Educación Superior Pedagógica y las Escuelas de Educación Superior Pedagógica.
- 3.2 El documento de Orientaciones para la planificación y desarrollo de los aprendizajes en educación superior en el marco de la Ley N° 30512 responde a las necesidades formativas en los IESP y EESP y está orientado a contribuir con el logro de las competencias del perfil de egreso de la Formación Inicial Docente.

IV. RECOMENDACIÓN

EXPEDIENTE: DIFOID2021-INT-0106199

Esto es una copia auténtica imprimible de un documento electrónico archivado del Ministerio de Educación, aplicando lo dispuesto por el Art. 25 de D.S. 070-2013-PCM y la Tercera Disposición Complementaria Final del D.S. 026-2016-PCM. Su autenticidad e integridad pueden ser contrastadas a través de la siguiente dirección web:

http://esinad.minedu.gob.pe/e_sinadmed_8/VDD_ConsultaDocumento.aspx e ingresando la siguiente clave: **894FBC**

www.gob.pe/minedu

Calle Del Comercio 193
San Borja, Lima 41, Perú
T:(511) 615 58000



- 4.1. Solicitar a la Dirección General de Desarrollo Docente remitir el documento de Orientaciones para la planificación y desarrollo de los aprendizajes en educación superior en el marco de la Ley N° 30512, mediante oficio múltiple dirigido a las Direcciones y Gerencias Regionales de Educación para conocimiento y difusión entre los IESP y EESP de gestión pública y privada, de su jurisdicción.

Es todo cuanto debo informar.

Atentamente,



Firmado digitalmente por:
KAM LLANOS Arturo Omar
FAU 20131370998 soft
Motivo: Soy el autor del
documento
Fecha: 23/07/2021 12:35:44-0500

ARTURO OMAR KAM LLANOS
Coordinador (e) de Currículo - DIFOID

Con la conformidad del funcionario que suscribe remítase el presente Informe y sus antecedentes a la Dirección General de Desarrollo Docente, para su atención correspondiente.



Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Soy el autor del
documento
Fecha: 23/07/2021 12:46:41-0500

Paolo Roberto Durand López
Director de la Dirección de Formación Inicial Docente

EXPEDIENTE: DIFOID2021-INT-0106199

Esto es una copia auténtica imprimible de un documento electrónico archivado del Ministerio de Educación, aplicando lo dispuesto por el Art. 25 de D.S. 070-2013-PCM y la Tercera Disposición Complementaria Final del D.S. 026-2016-PCM. Su autenticidad e integridad pueden ser contrastadas a través de la siguiente dirección web:

http://esinad.minedu.gob.pe/e_sinadmed_8/VDD_ConsultaDocumento.aspx e ingresando la siguiente clave: **894FBC**



Orientaciones para la Planificación y Desarrollo de los Aprendizajes en Educación Superior Pedagógica en el Marco de los DCBN 2019 y 2020



PERÚ

Ministerio de Educación



BICENTENARIO PERÚ 2021

Índice de contenido

Presentación	04
1. La centralidad en el aprendizaje exige un cambio en el rol docente	05
2. Los marcos teóricos de la planificación centrada en el aprendizaje	06
3. Las condiciones para la planificación centrada en el aprendizaje	11
3.1 El rol específico del docente en IESP/EESP	11
3.2 El conocimiento para la enseñanza	15
3.3 El trabajo colegiado	17
4. Procesos de la planificación	20
4.1 Primer proceso: Comprensión de las características y necesidades de aprendizaje, expectativas de aprendizaje y demandas del contexto.....	20
4.2 Segundo proceso: Determinación de criterios de evaluación y evidencias.....	22
4.3 Tercer proceso: Propuesta de situaciones auténticas para el aprendizaje.....	23
5. Planificación de los cursos y módulos en la formación inicial docente	25
5.1 Análisis y comprensión del mapa curricular.....	25
5.2 Análisis y comprensión de la descripción de los cursos y módulos del DCBN e identificación de los enfoques transversales	27
5.3 Analizar los niveles del estándar de las competencias mapeadas para el curso o módulo en relación al ciclo en que este se desarrolla.....	29
5.4 Identificación de necesidades de aprendizaje e intereses de los estudiantes del programa de estudios de FID, así como las características del contexto.....	33
5.5 Formulación de desempeños específicos que se esperan lograr en el ciclo y determinación del producto final del curso y módulo.....	35
5.6 Determinación de unidades de aprendizaje.....	37
5.7 Estructuración del sílabo.....	40
5.8 Elaboración de sesiones o guías de aprendizaje.....	40
Referencias	43
Anexos	
01. Sílabo del curso planificación por competencias y evaluación para el aprendizaje I	
02. Guía de aprendizaje	

Listado de figuras

Figura 1: Zona de desarrollo próximo y la intervención docente	07
Figura 2: Etapas de la planificación según Wiggins y Mc Tighe	09
Figura 3: Esquema del conocimiento para la enseñanza	15
Figura 4: El conocimiento del contenido	16
Figura 5: El conocimiento pedagógico del contenido	17
Figura 6: Procesos de la planificación centrada en el aprendizaje	20
Figura 7: Estrategias para fomentar el grado de complejidad del aprendizaje	24
Figura 8: Descripción del curso Planificación por competencias y evaluación para el aprendizaje I	28
Figura 9: Contraste del nivel real de desarrollo y el nivel potencial.....	33
Figura 10: Necesidades de aprendizaje y cierre de brecha	34
Figura 11: Determinación de necesidades de aprendizaje	35
Figura 12: Determinación de unidades para el sílabo	38

Listado de tablas

Tabla 1: Mapa curricular del DCBN del Programa de Estudio de Educación Primaria.....	26
Tabla 2: Estándares de las competencias mapeadas del curso Planificación por competencias y evaluación para el aprendizaje I.....	30
Tabla 3: Formulación de desempeños específicos y evidencias.....	36
Tabla 4: Formulación de la situación auténtica	39

Presentación

En el marco del enfoque de una formación basada en competencias, la planificación de los aprendizajes se constituye en una de las piezas fundamentales para asegurar -desde las decisiones pedagógicas que orientan la conducción del aprendizaje- el desarrollo en forma progresiva de las competencias profesionales docentes expresadas en el Perfil de egreso de la FID. En este sentido, se ha elaborado el presente documento denominado “Orientaciones para la planificación y desarrollo de los aprendizajes en educación superior en el marco de la ley 30512” desde las concepciones de la planificación centrada en el aprendizaje y el diseño en reversa. El documento pretende ofrecer; a los docentes formadores y autoridades en general de las instituciones formadoras; un conjunto de orientaciones a manera de alcances y precisiones de cómo realizar o encaminar el trabajo de planificación curricular de los docentes formadores con miras al desarrollo progresivo de las competencias del Perfil de egreso que aseguran los cimientos del ejercicio de la docencia con idoneidad.

Este documento ha sido elaborado en base a la revisión de diversas fuentes de información actuales y confiables referidas a la planificación centrada en el aprendizaje, la mediación social, el socio constructivismo, el aprendizaje situado; así como el diseño en reversa de Wiggins y McTighe (1998) en su modelo “Understanding by Design o backwards-design”. Del mismo modo, es importante también precisar que todas las orientaciones que se presentan en el documento han sido formuladas en el marco de los fundamentos pedagógicos y epistemólogos del modelo curricular de la formación inicial docente, así como con los enfoques expresados en los Diseños Curriculares Básicos Nacionales publicados en el 2019 y 2020.

El documento está organizado en cinco apartados que pretenden orientar el trabajo de planificación de los docentes formadores. El primer apartado presenta una reflexión en torno al aprendizaje y su impacto en el cambio respecto al rol del docente. El segundo apartado desarrolla los marcos teóricos que sustentan la planificación centrada en el aprendizaje, así como la relación entre la planificación y la evaluación. En el tercer apartado se desarrollan las condiciones para implementar con éxito la planificación centrada en el aprendizaje; haciendo referencia al rol del docente formador, el conocimiento para la enseñanza, así como las implicancias del trabajo colegiado para garantizar la comprensión de las intencionalidades de la FID y el DCBN, el análisis del contexto, el análisis del Proyecto Curricular Institucional y la revisión de las decisiones respecto al Proyecto Integrador Anual. En el cuarto apartado se desarrollan los tres procesos de la planificación a manera de orientaciones generales que van desde la comprensión de las características y necesidades de aprendizaje, expectativas de aprendizaje y demandas del contexto; la determinación de criterios de evaluación y evidencias; hasta la propuesta de situaciones auténticas para el aprendizaje. El quinto apartado denominado planificación de los cursos y módulos en la formación inicial docente, en donde se desarrolla a manera de orientaciones específicas cómo realizar la planificación de los cursos y módulos en base a un ejemplo.

1. La centralidad en el aprendizaje exige un cambio en el rol docente

Los sistemas escolares modernos fueron inicialmente contruidos de forma homogénea. Durante mucho tiempo, la escuela sirvió como un medio para garantizar que todas las personas recibieran un conjunto de saberes elementales para la vida adulta. Y, bajo esa lógica, los docentes tuvieron como rol central enseñar del mismo modo esos mismos contenidos a distintas generaciones.

Desde la segunda mitad del siglo XX, un sinnúmero de investigaciones sobre cómo se producen los procesos educativos señalan la relevancia de las personas y sus características, la importancia de los contextos de donde provienen y en los que se desenvuelven, así como la preeminencia de las diversas formas de aprender que coexisten en un mismo espacio. Estos elementos se han convertido en cruciales para repensar y mejorar los aprendizajes y su lugar en sistemas educativos inclusivos y de calidad.

Hay muchas investigaciones que dan cuenta de dicha centralidad. Tal vez una de las más importantes es la de Hanna Dumont y David Istance, quienes escribieron uno de los libros capitales para comprender el aprendizaje en la actualidad, titulado *La naturaleza del aprendizaje*. En este, ambos autores señalan la necesidad de colocar el aprendizaje en un lugar central, no solo de las prácticas pedagógicas, sino de las políticas educativas, lo que supone un cambio crucial pues los enfoques educativos tradicionales resultan ser insuficientes para lograr mejoras en el aprendizaje de los estudiantes (UNICEF, 2016).

Dumont e Istance señalan algunas de las principales premisas que conviene tener en cuenta cuando se discute sobre los aprendizajes en la actualidad:

- El aprendizaje es constructivo, es decir, no se trata de información que se transmite pasivamente entre individuos, sino una relación de negociación en el que se construyen conocimientos cada vez más complejos sobre la base de conocimientos previos.
- El aprendizaje es un constructo complejo que resulta de la interacción dinámica entre cognición, emoción y motivación.
- El aprendizaje tiene una clara dimensión social, y no solo mental, pues aprendemos *de* las relaciones y *en* las relaciones que compartimos con las personas que nos rodean.
- El aprendizaje se produce en entornos o ambientes que propician el protagonismo de los estudiantes, la autorregulación de estos sobre sus propias formas de aprender, y las interacciones significativas y desafiantes entre docentes y aprendices.

En educación superior, han sido Juan Ignacio Pozo y Carles Monereo quienes han descrito de forma muy precisa esta centralidad de los aprendizajes en ámbitos de formación superior por competencias. Ellos explican este fenómeno a partir de una idea de cambio epistemológico, psicológico y educativo, en el que ya no se acumulan conocimientos, sino que se busca que estos se interrelacionen de forma profunda (Pozo & Monereo, 2009). Ello permitirá no solo las actuaciones esperadas en las competencias sino también el desarrollo de profesionales estratégicos.

Todo esto explica por qué los Diseños Curriculares Básicos Nacionales 2019-2020 asumen centralidad de los aprendizajes como uno de los puntos de partida para orientar una profunda transformación en una Formación Inicial Docente pensada para el siglo XXI. En la FID, esta centralidad tiene dos dimensiones. Por un lado, los aprendizajes de los estudiantes de educación básica se convierten en un horizonte, una perspectiva importante de considerar, ya que se forma a los futuros docentes que tendrán la tarea de promover

dichos aprendizajes. Por otro, porque la formación docente trabaja con un tipo especial de aprendizaje y de enseñanza: el aprendizaje de la enseñanza (los estudiantes de FID aprenden a ser docentes) y la enseñanza sobre la enseñanza (los formadores enseñan a los estudiantes de FID a ser docentes).

En el marco de la implementación del Diseño Curricular Básico Nacional (2019, 2020) consideramos algunas implicancias de la centralidad del aprendizaje en cambios en la práctica de la planificación y evaluación:

- La centralidad del aprendizaje exige que la evaluación y la planificación consideren cómo son y cómo aprenden los estudiantes. Esto también supone considerar la enorme heterogeneidad que existe en todo el Perú. Por ello, una buena planificación y evaluación toma en cuenta las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, así como los estándares y las demandas del contexto sociocultural.
- El aprendizaje complejo y en contexto incierto requiere opciones no dicotómicas (correcto/incorrecto), sino situaciones auténticas, vinculadas al ejercicio profesional docente, para la enseñanza y el aprendizaje. La idea principal detrás de este enfoque es enseñar a “leer” situaciones pedagógicas cercanas a la realidad desde su complejidad, y, por consiguiente, es un aprendizaje intencional que involucra al estudiante en su aprendizaje permanente, para su desarrollo personal y profesional y para mejorar la calidad de su vida.
- Las nuevas formas de ver el aprendizaje, en contexto complejo e incierto, demanda una evaluación que pasa de la comprobación de la enseñanza a estar centrada en los aprendizajes de los estudiantes. Demanda la resolución activa de tareas complejas y auténticas vinculadas a situaciones profesionales mientras usan sus conocimientos previos y deciden sobre el grado en que ciertos atributos están o no presentes en el desempeño del estudiante.
- Esto también implica que la planificación ya no se centra en la programación basada en un cuerpo estático de conocimientos pedagógicos, sino más bien en experiencias, entornos e interacciones que favorecen el aprendizaje. Más aún, planificación y evaluación ya no son dos actividades completamente diferenciadas sino partes de un mismo proceso orientado al desarrollo de competencias. Para ello, es crucial el uso de criterios de evaluación, como se verá en las siguientes sesiones.

2. Los marcos teóricos de la planificación centrada en el aprendizaje

Para explicar mejor los procesos que implican la planificación centrada en el aprendizaje, es importante revisar algunos aspectos medulares e interrelacionados que sustentan esta concepción.

El socioconstructivismo, el aprendizaje y la enseñanza situada

Desde la perspectiva socioconstructivista, el estudiante es el centro del proceso de aprendizaje y protagonista dada su capacidad para construir una perspectiva propia del mundo que ocurre de adentro hacia afuera cuando el estudiante interactúa con otros y con su entorno.

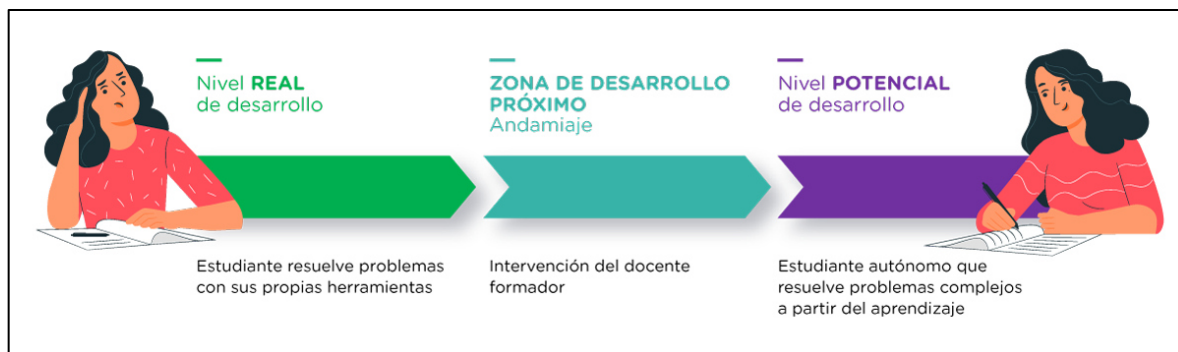
El socioconstructivismo defiende la idea de asumir al ser humano como un ser competente, lleno de potencial, capaz de darle forma a su experiencia de aprendizaje y de construir conocimiento. Esto se contrapone a la idea del ser humano como receptor y reproductor de

conocimiento. Más bien, para el socioconstructivismo, el ser humano nace con la disposición para hacerse preguntas y construir hipótesis, buscar información, evidencia, interpretarla y construir significados propios como resultado de la interacción con su entorno y sus pares.

De lo anterior se desprende que hay dos fuerzas cruciales en la construcción de los aprendizajes. Por un lado, la interacción del estudiante con su cultura, con el entorno, con el contexto y los conocimientos que provienen de estos. Por otro, la mediación de los docentes formadores que permite plantear alternativas y escenarios desafiantes bajo los cuales se orienta el aprendizaje de los estudiantes.

El aprendizaje como proceso dinámico y relacional subraya la necesidad de plantear un cambio en la visión de la docencia. Por eso, es importante resaltar los planteamientos de la mediación social, desarrollada primero por Vygotsky (1978) y luego ampliada por Feuerstein (1999). El planteamiento central es que el aprendizaje se da cuando el estudiante interactúa con otros y con su entorno. Así, Vygotsky introduce el término Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) haciendo referencia a la distancia que existe entre el nivel real de desarrollo del estudiante, con el nivel de desarrollo potencial que puede alcanzar con el apoyo del docente mediador o de sus propios compañeros.

Figura 1: Zona de desarrollo próximo y la intervención docente



Fuente: Vygotsky, 1978.
Elaboración: DIFOID, 2021.

Al respecto, Feuerstein plantea que los sujetos pueden alcanzar un desarrollo óptimo gracias a la mediación, esto es, una "experiencia de aprendizaje mediado" que consiste en exponer al sujeto a una mayor cantidad de experiencias de aprendizaje a través de un mediador (el docente) con el fin de aumentar su potencial cognitivo para seguir aprendiendo de manera independiente en su interacción con el ambiente. En otras palabras, las habilidades de pensamiento del estudiante se incrementan por la influencia del docente mediador y del entorno (casa, comunidad, escuela, trabajo, plataforma educativa, etc.) en la medida en que son aplicables a sus contextos específicos y le son significativas.

Desde esta perspectiva, la planificación en la Formación Inicial Docente requiere de situaciones auténticas que involucren de forma progresiva a los estudiantes de FID con la vida de la escuela y los problemas que típicamente enfrentan los docentes en ejercicio. Pero también de situaciones emergentes, vinculadas con la diversidad de los estudiantes, sus contextos y trayectorias, la disrupción que han provocado las tecnologías y los

escenarios de incertidumbre en que necesitamos usar nuestras competencias en ámbitos distintos al que estamos habituados.

Por tanto, desde la perspectiva socioconstructivista, es importante partir de la idea de aprendizaje situado. Los docentes formadores necesitan comprender que los estudiantes de FID *aprenden a enseñar* en el contexto mismo de la práctica; y a considerar que su aprendizaje es social ya que se desarrolla en comunidades de práctica (Lave & Wenger, 1991). Esto permitirá que los estudiantes de FID, cuando empiecen a ejercer de forma profesional, valoren el aprendizaje situado y lo pongan en práctica en las aulas a su cargo.

¿Qué implicancias tiene esto para los docentes formadores? Primero, que necesitan conocer profundamente a sus estudiantes, sus contextos y sus trayectorias. Segundo, que necesitan conocer los referentes compartidos que buscamos como sistema educativo (por ejemplo, el Perfil de egreso y los estándares). Tercero, que necesitan pensar en el diseño no de actividades sueltas, sino de una experiencia de aprendizaje organizada y articulada que le permita interactuar constantemente con los estudiantes de FID. Esta experiencia de aprendizaje se centra en el protagonismo de los estudiantes para que, en base a la resolución de problemas, trabajo en equipo, procesos de indagación, experimentación, entre otras, se pueda promover el aprendizaje.

El rol del docente como mediador de este proceso es crucial. Su valor reside en convertirse en un estratega que prepara, pone a disposición, habilita todo lo necesario para que el estudiante construya su aprendizaje; y sobre todo a interactuar con preguntas y enunciados que le permitan intervenir eficazmente y retroalimentar el proceso de aprendizaje en forma oportuna y pertinente (retroalimentación reflexiva).

El diseño en reversa

La planificación centrada en el aprendizaje se concibe vinculada estrechamente a la evaluación y esto se fundamenta directamente con la propuesta de Wiggins y McTighe (1998) denominada “Understanding by Design o backwards-design” también conocida como “diseño en reversa”. Estos autores plantean que el punto de partida de la planificación se centra en dos preguntas básicas: ¿qué es lo que van a aprender los estudiantes? y ¿cómo van a demostrar lo que han aprendido?

La primera pregunta se vincula con la determinación y comprensión del aprendizaje a lograr (aprendizaje previsto) lo que se vincula a los denominados desempeños específicos que esperamos que los estudiantes de FID sean capaces de evidenciar y dominar. Y la segunda pregunta se vincula con los criterios de evaluación y la propia evidencia del aprendizaje previsto. La idea, por tanto, es comprender que la planificación de los aprendizajes se inicia con tener en claro estos dos aspectos: Primero el aprendizaje previsto y segundo los criterios de evaluación y la definición de la evidencia de este aprendizaje.

Comúnmente al momento de planificar, el docente parte de los objetivos de lo que se espera lograr con la enseñanza, pasando por las estrategias y recursos para terminar con la evaluación; es decir la evaluación se diseñaba después de determinar las estrategias de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, el modelo de planificación en reversa, la cual se sustenta en el enfoque de la formación basada en competencias; plantea una forma distinta de planificar la cual toma como punto de partida la determinación de lo que se espera lograr con los estudiantes (el aprendizaje) y la forma en que ellos van a demostrar el logro de ese aprendizaje. Este último definitivamente hace referencia a las evidencias que van a

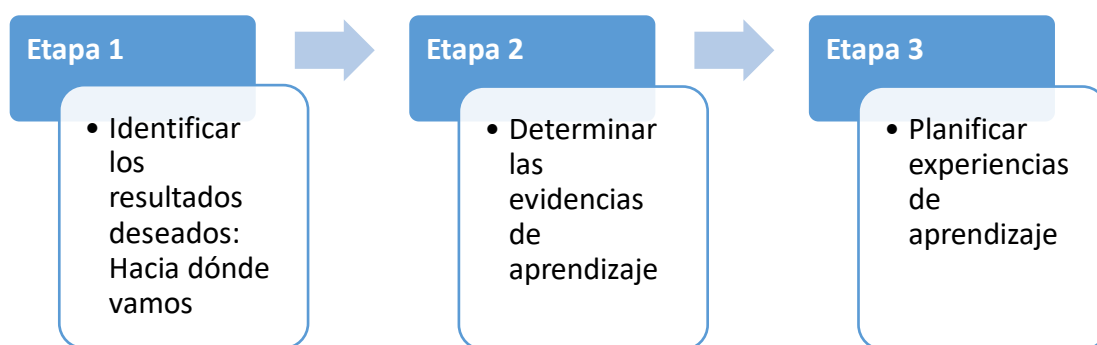
demostrar que los estudiantes han logrado ese aprendizaje previsto, pero obviamente la determinación de esta evidencia de aprendizaje compromete la presencia de los criterios de evaluación que por tanto también estarían presentes antes de pensar en las actividades o estrategias de aprendizaje.

Esta forma de planificar se centra por tanto en los resultados deseados y cómo éstos se evidenciarán para proponer a partir de ellos las actividades de aprendizaje; es decir, a partir de la determinación del aprendizaje a desarrollar nos debemos preguntar ¿cómo podemos hacer que los estudiantes logren ese aprendizaje?, ¿cuál sería la ruta más efectiva para ello?, ¿qué deben dominar los estudiantes para lograr ese aprendizaje?, ¿qué evidencias demostrarán que realmente están listos para actuar con comprensión, conocimiento y habilidad? Wiggins y McTighe (1998).

De esta forma se propone entonces cambiar la lógica que la mayoría de los docentes tenemos cuando realizamos nuestro trabajo de planificación de los aprendizajes. La idea es entonces que para planificar dejemos atrás la secuencia tradicional de: Objetivos - Actividades – Evaluación; para pensar en el "cómo me voy a dar cuenta de que los estudiantes aprendieron lo que yo quería que aprendieran" (los criterios de evaluación) antes de determinar el cómo enseñar o proponer las actividades de aprendizaje.

El modelo de la planificación en reversa, según Wiggins y McTighe presenta tres etapas:

Figura 2. Etapas de la planificación según Wiggins y McTighe



Fuente: Wiggins y McTighe, 1998.

Elaboración: DIFOID, 2021.

✓ **Etapa 1: Identificar los resultados deseados: Hacia dónde vamos**

En el diseño en reversa esta primera etapa responde a las siguientes interrogantes: ¿qué deben saber, comprender y ser capaces de hacer los estudiantes? Ello corresponde a los saberes que deseamos que logren, saberes conceptuales y procedimentales, vinculados estos últimos con las habilidades que el estudiante va a desarrollar.

En esta primera etapa, se definen los propósitos de aprendizaje, y para ello examinamos los estándares de la formación docente establecidos en el Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) y revisamos el plan de estudios diversificado identificando en el mapa

curricular las competencias a desarrollar en el curso o módulo para que a partir de ellas se propongan los desempeños específicos para el curso o módulo.

Esta etapa permite tener claridad de “hacia dónde vamos”, para lo cual además de los propósitos debemos considerar como punto de partida, la realidad de los estudiantes, su desarrollo cognitivo, intereses, necesidades y potencialidades, así también el tiempo que disponemos, las grandes ideas vinculadas a los desempeños específicos formulados y los recursos con que contamos con mayor incidencia en el uso de entornos virtuales como estrategia que se debe incorporar en la propuesta pedagógica de la formación inicial docente.

✓ **Etapa 2: Determinar las evidencias de aprendizaje**

En esta etapa se considera importante plantear cuáles serán las evidencias que permitirán identificar si un estudiante está aprendiendo o no. Las preguntas claves son ¿cómo sabré si mis estudiantes lograron los resultados esperados de acuerdo a las competencias y los estándares?, ¿cuál será la evidencia que muestre los logros alcanzados?

Así, el enfoque de la planificación o diseño en reversa nos permite pensar primero cómo vamos a diseñar nuestra intervención en relación a la evidencia que es la que nos permitirá documentar y validar todo el diseño de aprendizaje que hemos planteado. Este enfoque propuesto por Wiggins y McTighe (1998) hace que los docentes planifiquemos nuestro curso o módulo o las propias sesiones de clase como evaluadores; es decir, diseñando sus actividades a partir de los propósitos que deseamos alcanzar y de las evidencias que vamos a recoger para valorar desempeño del estudiante vinculado a una situación compleja y desafiante que comprometa la combinación de diferentes capacidades, ello nos plantea también la necesidad de planificar las formas, los recursos y las estrategias evaluativas que pondremos en práctica.

Esta segunda etapa está estrechamente relacionada con la planificación de todo el proceso de aprendizaje en concreto, en la cual se pueden utilizar diversas estrategias e instrumentos de evaluación. Estas formas de evaluar varían de lo simple a lo complejo, así como en su alcance, pues algunas como las pruebas de comprobación son de corto tiempo, a diferencia de los proyectos que dan cuenta de aprendizajes complejos, así también varían en su estructura pues algunos son formales y bien estructurados y otros informales. Para Wiggins y McTighe (1998) el docente debe utilizar más de una evidencia a lo largo del desarrollo del curso o módulo y no ceñirse a una sola forma de evaluar por cuanto una sola evidencia no contribuiría a desarrollar el nivel esperado de la competencia planificada.

✓ **Etapa 3: Planificar experiencias de aprendizaje**

Según el modelo de diseño en reversa, luego de haber identificado los resultados deseados (los aprendizajes previstos) es cuando debemos planificar las acciones a realizar, las estrategias y los recursos que vamos a utilizar. Por tanto, en esta etapa corresponde plantearnos las siguientes preguntas:

- ¿Qué conocimientos (hechos, conceptos y principios) y habilidades (procedimientos) necesitarán los estudiantes para desempeñarse con eficacia y lograr los aprendizajes previstos?

- ¿Qué actividades realizarán los estudiantes para lograr estos aprendizajes?
- ¿Qué materiales y recursos son los más adecuados para lograr esos aprendizajes?

Debemos tener en cuenta los aspectos específicos de la planificación de la enseñanza como son los métodos de enseñanza, la secuencia de acciones, los materiales o recursos, el tiempo y el espacio; después de identificar los resultados y formas de evaluación que hemos planteado. Así, teniendo claros los aprendizajes previstos y las formas de verificar esos aprendizajes, podremos enfocar nuestra planificación hacia el logro de dichos aprendizajes a través de la propuesta de la o las metodologías u métodos de enseñanza (en caso de planificar un sílabo) o la propuesta de actividades o estrategias en el caso de planificar la sesión o la guía de aprendizaje del curso o módulo del Plan de Estudios, de acuerdo a la modalidad del servicio educativo que se brinda.

Podemos concluir entonces, que la planificación centrada en el aprendizaje con sustento en el diseño en reversa, considera prioritariamente tener claridad sobre lo que deben aprender los estudiantes y sobre lo que deben hacer para demostrar dicho aprendizaje; además de considerar, las características, necesidades y potencialidades de los estudiantes, así como las de su contexto y las de la escuela; antes de proponer la metodología o secuencia didáctica que permita el logro de los aprendizajes previstos con la orientación que dan los enfoques transversales, fundamentos pedagógicos y epistemológicos.

3. Las condiciones para la planificación centrada en el aprendizaje

La planificación desde la concepción explicada en los apartados anteriores implica un conjunto de exigencias para el docente formador para planificar y desarrollar los aprendizajes en el marco de las competencias del Perfil de egreso de la FID. Estas exigencias se traducen en la preparación e idoneidad del formador para articular los procesos de la planificación con las políticas educativas e intencionalidades o apuestas nacionales que se plasman en el Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN), así como con los fundamentos pedagógicos y epistemológicos del modelo curricular de la Formación Inicial Docente (FID) fundamentalmente.

3.1. El rol específico del docente en IESP/EESP

La planificación centrada en el aprendizaje y en el desarrollo de competencias profesionales docentes requiere que los docentes formadores sean conscientes del rol que cumplen, así como de las implicancias de dicho rol en la formación de los estudiantes de FID. A continuación, se detallan los principales roles:

El sujeto, el propósito y el desarrollo profesional a largo plazo

Un aspecto crucial en la planificación en la formación docente es el cambio de perspectiva sobre la idea de sujeto y la finalidad de la formación con respecto de la educación básica. Los docentes formadores requieren ser conscientes de que planifican experiencias de aprendizaje para la educación superior, destinada a desarrollar competencias profesionales en adultos muy diversos entre sí.

Este cambio exige desarrollar una comprensión profunda del sujeto que se forma. Un aspecto esencial es que los adultos son los responsables centrales de su propio aprendizaje

(Valliant & Marcelo, 2001), de lo que se derivan algunas premisas fundamentales para la formación y el desarrollo profesional de los docentes. En principio, que el aprendizaje adulto considera un alto grado de implicación personal, un fuerte énfasis en la utilidad de lo que se aprende, una gran resistencia a aprender en situaciones en las que se duda de la capacidad del adulto (Valliant & Marcelo, 2001). Si bien es posible desarrollar estos rasgos en niños y adolescentes, en la formación de adultos alcanzan un nivel cualitativamente distinto de autonomía (Weimer, 2013), más aún si se trata de una formación profesional.

La implicación personal de los docentes en formación también requiere, por parte de los formadores, de una comprensión profunda de los contextos socioculturales y las trayectorias individuales de estos. La utilidad de lo que se aprende implica un fuerte énfasis de aprendizaje situado y basado en la práctica, en el que se requiere una sólida base de conocimientos teóricos y prácticos. Esto supone reconocer no solo las vivencias sino también las distintas formas en que los docentes en formación han propuesto soluciones a los problemas de la enseñanza en sus propios contextos educativos. Finalmente, la autonomía solo es posible si se brindan herramientas que permitan comprender y desenvolverse en distintos contextos educativos.

Por otro lado, es importante señalar que una de las tareas pendientes del sistema educativo –y, en particular, de un sistema de formación docente– es concebir la formación docente como un proceso de larga duración. Este proceso se enmarca en un desarrollo profesional de mayor amplitud y profundidad, desplegado en diferentes fases de la trayectoria de los sujetos (Vezub, 2007). Si se considera esa perspectiva, la formación inicial y en servicio docente son parte de un continuum de aprendizaje (Feiman-Nemser, 2001), estrechamente relacionado al desarrollo profesional de los formadores.

Una de las principales implicancias de lo anterior es que resulta imposible aprender y enseñar todo lo referido a la docencia durante la formación inicial. Por ello, una visión organizada de la formación docente no se concibe como un desarrollo completamente homogéneo, sino más bien como una articulación de etapas con prioridades, énfasis y matices en cada una de ellas, pero que necesitan establecer una fuerte vinculación entre todas.

Un aspecto clave en la comprensión de la formación docente desde la perspectiva del continuum de aprendizaje es que supone repensar la concepción del conocimiento ya no como un objeto completamente establecido sino como construcción inacabada e inacabable, producida en distintas etapas de formación. Esto es particularmente importante en un mundo como el actual, cuyo foco de atención no son los datos aislados sino más bien el pensamiento complejo y la articulación de saberes de distinta naturaleza desde una lógica de desarrollo de competencias. Ello también supone desprenderse de la idea de que los estudiantes de FID tienen que terminar “sabiéndolo todo” al egresar. Lo importante es, más bien, propiciar su autonomía para que, llegado el momento, ellos mismos sean capaces de seguir aprendiendo y de desarrollarse profesionalmente.

La experiencia docente como parte de un cambio epistemológico

El uso de la experiencia es fundamental en la planificación centrada en el aprendizaje y concebida para el desarrollo de competencias profesionales docentes. La experiencia es un poderoso catalizador de los procesos de formación docente, lo que supone cambiar la perspectiva sobre el vínculo entre teoría y práctica. Ello implica reconocer que el

conocimiento no solo es teórico o formal, sino que proviene de la práctica y de la reflexión que se hace sobre ella (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

¿Cuáles son las experiencias a considerar por los docentes formadores en la planificación? Es posible organizarla en tres grandes campos. En primer lugar, la experiencia que proviene de entender al docente en formación como un sujeto social, situado en un momento histórico y político preciso, atravesado por tensiones étnicas y de género, y cargado de un conjunto de emociones de distinto orden. En segundo lugar, la experiencia previa que trae el docente producto de su proceso de escolaridad, el cual convierte a los estudiantes de FID y a los propios formadores, incluso antes de serlo, en aprendices involuntarios de docencia a través de los maestros que ellos tuvieron (Darling-Hammond & Bransford, 2005). La experiencia de la escolaridad (y, de hecho, la propia formación profesional) genera creencias y teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En tercer lugar, la experiencia que se deriva de la propia formación profesional del docente, como una fuente de conocimiento que se necesita profundizar, afinar o transformar.

La experiencia se convierte así en uno de los motores principales para aprender a aprender o, incluso, para desaprender y seguir aprendiendo en el marco de la formación inicial y la formación en servicio. Por ello, es indispensable comprenderla, deconstruirla progresivamente, repensarla y vincularla con el trabajo pedagógico. La bibliografía al respecto sostiene que este uso de la experiencia significa un cambio epistemológico en el modo en que se concibe la docencia (Feiman-Nemser, 2001), dado que su conocimiento no proviene únicamente de la teoría, sino que incorpora el conocimiento práctico personal, tácito o “encarnado” (Hammerness, 2016) que proviene de la experiencia.

En ese sentido, la labor es acompañar a los estudiantes de FID, orientarlos en la identificación de sus conocimientos tácitos, promover que afloren creencias y teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza (Beattie, 1995), y brindar herramientas que permitan la deconstrucción de las prácticas docentes basándose en la combinación entre evidencia y experiencia para el desarrollo de competencias profesionales docentes que, a su vez, tendrán que desarrollar competencias en sus estudiantes de educación básica.

El aprendizaje y la enseñanza sobre la enseñanza

Un problema a resolver en la FID es la escolarización de las prácticas formativas. Los docentes formadores requieren comprender que, si bien la perspectiva de los aprendizajes de educación básica es imprescindible, no pueden replicar ni los mecanismos ni la cultura de las instituciones educativas de educación básica. Los docentes que trabajan en la FID tienen una tarea cuya especificidad se basa en conjugar el aprendizaje sobre la enseñanza y la enseñanza sobre la enseñanza (Loughran, 2014).

¿En qué consiste exactamente aprender sobre la enseñanza? Básicamente en desarrollar una comprensión profunda acerca de las preconcepciones sobre las prácticas pedagógicas que los docentes en formación poseen. Asimismo, el aprendizaje sobre la enseñanza supone una comprensión profunda acerca de los modos en que se desarrollan progresivamente las competencias profesionales docentes a lo largo de un determinado periodo de formación. Esto supone, por un lado, comprender las formas en que el conocimiento pedagógico puede ser usado en situaciones de práctica docente a lo largo de un determinado periodo de formación. Y, por otro, los modos en que los docentes en formación desarrollan juicio pedagógico de acuerdo al contexto sociocultural y a las características de los aprendices, lo que incluye distintas formas de aprendizaje y socialización en comunidades específicas. Finalmente, un aspecto importante en el

aprendizaje sobre la enseñanza es la comprensión de habilidades y estrategias investigativas y metacognitivas, así como sus posibles usos por los docentes en formación para gestionar su propio desarrollo profesional.

¿En qué consiste enseñar sobre la enseñanza? En principio, consiste en reconocer un desdoblamiento de la enseñanza en dos planos o niveles: la enseñanza de primer orden y la enseñanza de segundo orden (Murray & Male, 2005). La primera hace referencia a aquella enseñanza que tiene lugar en cualquier proceso formativo, es decir, se trata de acciones articuladas y orientadas a fomentar el desarrollo de determinados aprendizajes. En cambio, en la enseñanza de segundo orden, la enseñanza se convierte en sí misma en motivo de aprendizaje y, por lo tanto, el formador emplea su práctica pedagógica para ayudar a los docentes en formación a ganar comprensiones cada vez más profundas sobre la enseñanza.

La enseñanza de segundo orden o enseñanza sobre la enseñanza implica conceptualizar esta actividad como una tarea problemática. Esto supone hacer explícita la naturaleza tácita de la práctica pedagógica, desarrollar un lenguaje compartido referido a la enseñanza y el aprendizaje, así como la habilidad para articular los principios que subyacen a la práctica, entre otros (Loughran, 2014).

En esa misma línea, es importante mencionar que enseñar sobre la enseñanza va mucho más allá de entregar información sobre cómo actuar cuando se enseña (por ejemplo, el uso de técnicas aisladas). Se trata más bien de colocar la propia práctica pedagógica en el centro del escrutinio de los docentes en formación. De este modo se pueda analizar en forma colaborativa la toma de decisiones y el razonamiento pedagógico que subyacen a dicha práctica, con el fin de contribuir al desarrollo del juicio pedagógico de los docentes y a su experticia (Loughran, 2014).

Por tanto, la planificación centrada en el aprendizaje y en el desarrollo de competencias profesionales docentes coloca en primer plano el escrutinio de la propia práctica pedagógica para enseñar a los estudiantes de FID. Esto supone estar en la capacidad de articular explicaciones sobre las propias acciones y el sentido que estas tienen para el aprendizaje de los docentes en formación. Asimismo, requiere de parte del formador una postura crítica frente a los diversos enfoques o aproximaciones de formación, la construcción de conocimiento basado en la experiencia práctica y la elaboración de una propia filosofía de enseñanza.

Añadido a lo anterior, el rol del formador exige una enseñanza ejemplar (Korthagen, 2011). Como en cualquier proceso formativo, gran parte del aprendizaje se produce implícitamente como resultado de los modelos a los que han sido expuestos los docentes. Por lo tanto, el rol del formador, particularmente en el contexto de la formación inicial, exige ser consciente de que es un modelo de rol que bien puede contribuir a cuestionar prácticas pedagógicas tradicionales o ayudar a reforzarlas. Por lo tanto, además de las acciones concretas que realiza por explicitar la enseñanza, el formador debe involucrarse en una constante revisión de su propio desempeño y de cómo este contribuye o no a construir las prácticas deseadas en las instituciones educativas.

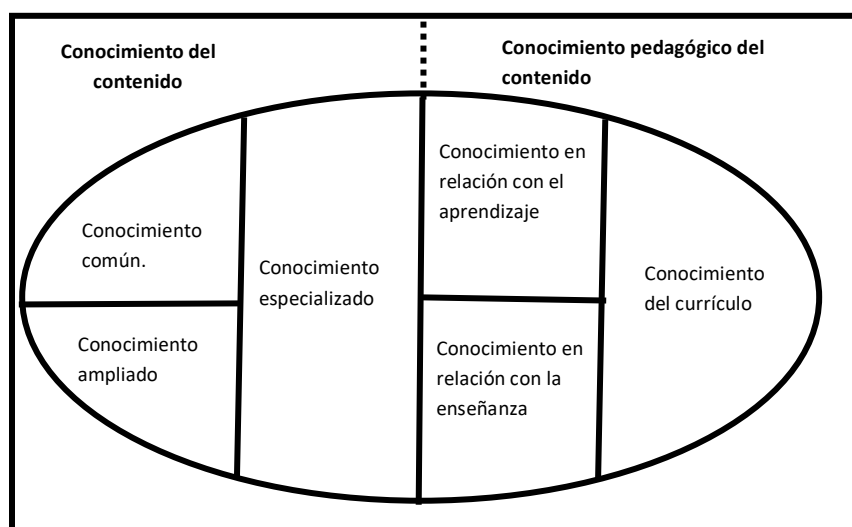
3.2. El conocimiento para la enseñanza

Para desarrollar aprendizajes situados, complejos y profundos, es indispensable que el docente formador comprenda y gestione el conocimiento para la enseñanza. Aunque el esfuerzo de los docentes formadores se orienta al desarrollo de las competencias

profesionales docentes, uno de los recursos indispensables que hace posible lograr las competencias del Perfil de egreso de la formación inicial docente es el conocimiento pedagógico y también el conocimiento disciplinar que necesita fortalecer todo docente y estudiante de FID.

Fue Lee Shulman (1986) quien propuso este conocimiento como un elemento importante para desarrollar gradualmente niveles de experticia cada vez mayores entre los docentes. En el marco del modelo curricular y del desarrollo de competencias profesionales docentes, el DCBN retoma y adapta la propuesta por Hill, Ball y Schilling (2008) como un modelo más específico que permite describir el conocimiento necesario que todo docente debe poseer para garantizar un aprendizaje de calidad en sus estudiantes, siempre en el marco del desarrollo de competencias. Este modelo presenta dos grandes dominios de conocimiento: el conocimiento del contenido y el conocimiento pedagógico del contenido. Desde este modelo, el conocimiento del contenido se entrelaza con el conocimiento pedagógico del contenido, que aborda cómo los estudiantes conciben o aprenden ese contenido particular, qué errores cometen, qué dificultades se presentan comúnmente y, a partir de ello, qué procesos de enseñanza serían pertinentes en el contexto en donde este ocurre.

Figura 3. Esquema del conocimiento para la enseñanza



Fuente: Hill, Ball y Schilling, 2008.
Elaboración: DIFOID, 2020

a) El conocimiento del contenido

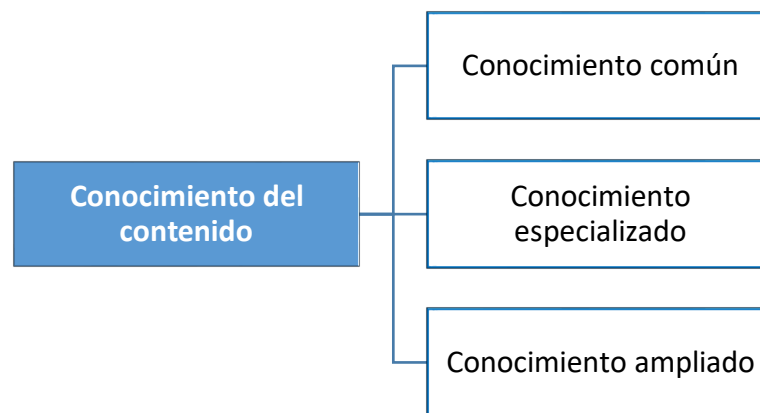
Referido a conocimientos vinculados a las distintas disciplinas que debe tener un docente para llevar a cabo un determinado proceso de enseñanza. El dominio del conocimiento del contenido abarca 3 subdominios:

- El conocimiento común es el referido al conocimiento sobre las disciplinas que desarrolla una persona durante su educación básica y que puede utilizarlo en una amplia variedad de situaciones. Cabe resaltar que este conocimiento no es exclusivo de un docente de un área determinada, sino aquel que debería tener todo ciudadano para solucionar los problemas de su vida cotidiana. Un ejemplo sería el conocimiento

que requiere la competencia de lectura para construir un texto argumentativo en el que se sustente la importancia de los derechos laborales.

- El conocimiento especializado es el conocimiento que debe tener un docente para aplicarlo exclusivamente al campo de la enseñanza en la educación básica. Por ejemplo, el conocimiento sobre las formas en que se puede usar la modalización para generar efectos persuasivos en un texto argumentativo.
- El conocimiento ampliado se refiere al conocimiento de su especialidad de mayor profundidad que le permite al docente establecer conexiones entre las diferentes nociones, ideas y conceptos provenientes de la disciplina. Por ejemplo, el conocimiento sobre la indexicalidad sociolingüística y el análisis pragmático del uso de elementos referenciales que permiten la construcción de sentido en un texto argumentativo.

Figura 4. El conocimiento del contenido



Fuente: Hill, Ball y Schilling, 2008.
Elaboración: DIFOID, 2021.

b) El conocimiento pedagógico del contenido

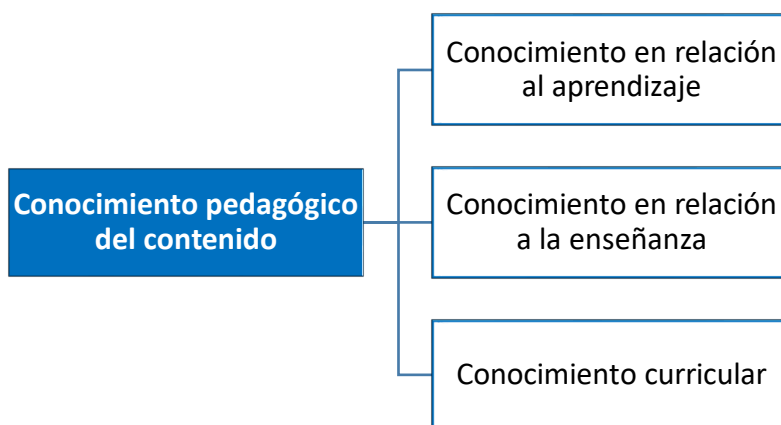
Referido a conocimientos propios de la profesión del docente relacionados al aprendizaje, la enseñanza y el currículo. El dominio del conocimiento pedagógico del contenido abarca 3 subdominios:

- El conocimiento en relación con el aprendizaje referido a cómo los estudiantes de educación básica conciben y aprenden una idea o procedimiento específico de la disciplina. Se abordan investigaciones sobre el pensamiento de los estudiantes en relación con tales ideas o procedimientos particulares y lo que comúnmente hacen los estudiantes, incluyendo sus errores o dificultades más frecuentes. Del mismo modo, se consideran investigaciones referidas a las actitudes, emociones y creencias de los estudiantes hacia esas ideas o procedimientos.
- El conocimiento en relación con la enseñanza es el que se refiere a cómo los docentes pueden enseñar esa idea o procedimiento particular de su disciplina. Ello supone una

interacción continua entre la comprensión específica de una noción o concepto y la comprensión de los aspectos pedagógicos que afectan este aprendizaje como la planificación, la creación de un clima propicio para el aprendizaje, la mediación y la evaluación.

- El conocimiento curricular se refiere al conocimiento de las condiciones, reglas y principios generales en los que se enmarca la enseñanza de esa idea o procedimiento. Este subdominio incluye la relación con conocimientos previos y posteriores propuestos en el currículo, así como sus conexiones con otras áreas curriculares.

Figura 5. El conocimiento pedagógico del contenido



Fuente: Hill, Ball y Schilling, 2008.
Elaboración: DIFOID, 2021.

Este modelo propone que el conocimiento pedagógico requiere una conexión estrecha y profunda con el conocimiento disciplinar, que le permitirán al docente definir criterios para comprender distintas maneras en que se pueden aprender y enseñar.

Además, es fundamental tener también en consideración que, la planificación centrada en el aprendizaje se concibe vinculada estrechamente a la evaluación; propuesta ampliamente desarrollada por Wiggins y McTighe (1998) en su modelo “Understanding by Design o backwards-design”, que a continuación se desarrolla.

3.3 El trabajo colegiado

El trabajo colegiado es fundamental para unir esfuerzos ante una meta común, en tal sentido, la formación inicial docente requiere de una comunidad de esfuerzos compartidos que permita orientar el quehacer pedagógico hacia un mismo norte, lograr las competencias del Perfil de egreso. El trabajo colegiado generado desde la gestión institucional permitirá analizar el proceso formativo, documentos orientadores oficiales; y del mismo modo compartir experiencias, consensuar alternativas ante dificultades identificadas; así como concretizar decisiones institucionales en los procesos formativos.

En el marco de la planificación para el aprendizaje, el trabajo colegiado se constituye en pieza clave para articular la formación, de tal suerte que la planificación se realice desde un

análisis situacional colectivo entre los docentes formadores en torno a diferentes aspectos como:

✓ **Comprensión de las intencionalidades de la FID y el DCBN**

Un aspecto esencial para el trabajo de la planificación es tener en claro cuál es el horizonte, cual es el norte, que aspiramos lograr en la formación inicial; es decir, cuales son los retos y cuál es el escenario con el que nos enfrentamos. Todo lo referente a ello lo podemos revisar en los documentos normativos como el Modelo de Servicio Educativo de las EESP, la ley de Institutos y escuelas y su Reglamento, así como el propio DCBN.

El análisis minucioso, de manera individual y colectiva el Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN), facilita la comprensión de las intenciones de la propuesta permitiendo que los docentes se apropien del modelo curricular y la propuesta en general, así como comprender la articulación horizontal y vertical de los cursos y módulos en la malla curricular, para comprender que cada curso y módulo forma parte de un sistema articulado e integrado para garantizar aprendizajes desde una perspectiva holística.

En el marco de esta comprensión integral, cabe destacar la importancia de analizar en profundidad cada una de las competencias del Perfil de egreso, así como los estándares de la Formación Inicial Docente, lo cual supone tener un manejo suficiente sobre sus implicancias en los aprendizajes de los estudiantes.

✓ **Análisis del contexto**

Conocer las características del ámbito territorial, el nivel académico, las necesidades formativas, expectativas, intereses y potencialidades de los estudiantes de FID y el nivel profesional de los docentes formadores, así como identificar oportunidades, riesgos y conflictos para gestionar condiciones favorables para el proceso de enseñanza aprendizaje; se constituye en otra pieza clave para planificar el aprendizaje de los estudiantes de FID. Toda esa información que implica el análisis de contexto, se tendría que encontrar en el diagnóstico del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución formadora, lo cual pone sobre el tapete la importancia de la elaboración responsable, objetiva y real de los instrumentos de gestión, en especial el PEI y como estos se articulan pasando por el Proyecto Curricular Institucional (PCI) y el Plan Anual de Trabajo (PAT) hasta llegar a los instrumentos de programación que son los que finalmente concretizan las intencionalidades nacionales e institucionales de la FID en las experiencias de aprendizaje concretas planificadas en los sílabos y sesiones y/o guías de aprendizaje de los diferentes cursos y módulos del plan de estudios.

✓ **Análisis del Proyecto Curricular Institucional (PCI)**

A partir de la revisión del diagnóstico de la institución formadora, se priorizan las demandas formativas que serán atendidas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta priorización supone un trabajo colegiado y consensuado de todos los miembros de la comunidad educativa para definir propuestas o estrategias formativas que se concretizarán luego en el Proyecto Curricular Institucional (PCI). La elaboración del PCI de manera participativa garantizará que todos los miembros de la comunidad educativa interioricen y asuman los diversos aspectos que forman parte de este instrumento de gestión (PCI), tales como los fundamentos pedagógicos y epistemológicos, enfoques transversales, Perfil de egreso, planes de estudio con la precisión de los cursos electivos, la determinación de los proyectos integradores anuales, los lineamientos institucionales

respecto a las metodologías de trabajo, la evaluación, la tutoría, el Monitoreo, Acompañamiento y Evaluación (MAE), la participación institucional, entre otros. Esta elaboración participativa del PCI, asegurará que -sobre todo los docentes responsables de los cursos y módulos- encaminen su trabajo articulado al DCBN, al Perfil de egreso y a los estándares de formación docente; y a las decisiones asumidas en el PCI respecto al Proyecto Integrador Anual, para garantizar la implementación de procesos formativos articulados y de desarrollo integral de los estudiantes en formación, de cara al perfil de docente que necesita el país.

✓ **Revisión de las decisiones respecto al Proyecto Integrador Anual**

En el DCBN de la FID, el trabajo con proyectos integradores, se presenta como estrategia curricular que se despliega a lo largo de la trayectoria formativa de los cuatro primeros años de la FID y su tratamiento o abordaje -enriquecida con la experiencia progresiva de la práctica en la realidad educativa articulada con la investigación - garantizan que la reflexión en y desde la práctica pedagógica sea el objeto central del aprendizaje del estudiante de FID, desde una perspectiva situada. Por tanto, su tratamiento e implementación que conjugan teoría y práctica hace posible ir consolidando progresivamente las competencias del Perfil de egreso desde una articulación vertical como se señala en el DCBN.

Considerando que los proyectos integradores anuales permiten poner en práctica y de manera articulada las habilidades, actitudes y conocimientos abordados en los diferentes cursos de los componentes de formación general y formación específica desde una perspectiva interdisciplinar e integral; es importante que antes de iniciar el proceso de planificación de los sílabos de los cursos y módulos por programa de estudio se realice una revisión conjunta de la propuesta de Proyectos Integradores Anuales explicitado en el PCI de la institución formadora; con el fin de no perder de vista esta perspectiva articulada e interdisciplinar que deben tener el conjunto de cursos y módulos en cada año de la formación. Por lo tanto, es importante revisar a nivel de todo el equipo de docentes al inicio de cada ciclo por programa de estudio, las decisiones y orientaciones explícitas en el PCI de la institución respecto al proyecto integrador anual, para iniciar el trabajo colegiado correspondiente. Y del mismo modo, se requiere identificar aquellas competencias que son comunes entre los cursos de cada ciclo para realizar también una evaluación colegiada del progreso del estudiante.

Por tanto, el trabajo colegiado desarrollado en el marco de estas consideraciones permitirá que todos los docentes del IESPP/EESPP y los que comparten el trabajo en un mismo ciclo (por programa de estudio) faciliten procesos formativos articulados que generen procesos de aprendizaje auténticos y al mismo tiempo se constituyan en oportunidades para el desarrollo de las competencias de Perfil de egreso.

Cuando el trabajo colegiado se realiza a nivel de grupo de formadores por programa de estudio se busca articular el proceso formativo de los cursos y el módulo por ciclo por año de la formación en torno fundamentalmente al proyecto integrador anual.

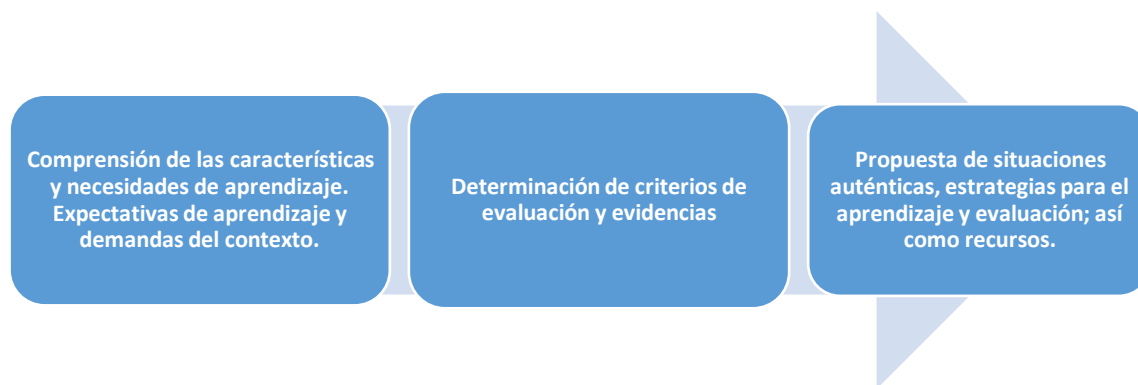
Por otro lado, es importante también destacar la importancia de organizar convenientemente -haciendo uso efectivo del tiempo- el trabajo de los formadores en las dos primeras semanas del semestre académico (etapa previa al inicio de las clases) para gestionar el trabajo colegiado de los docentes formadores con miras a realizar una planificación centrada en el aprendizaje; así como para la toma de acuerdos acerca de las formas de evaluar que emplearán con los estudiantes, las evidencias de aprendizaje

comunes o compartidas en razón a las competencias recurrentes en el cada ciclo, las formas de participación de los estudiantes, entre otros aspectos claves respecto al aprendizaje de los estudiantes.

4. Procesos de la planificación centrada en el aprendizaje

Planificar desde el enfoque por competencias implica contextualizar la enseñanza y prever no solo situaciones de aprendizaje significativas que provoquen aprendizajes, sino también la articulación efectiva de diversos tipos de saberes hacia aprendizajes cada vez más complejos e integrales, de la mano a la forma como se evaluarán dichos aprendizajes. La planificación centrada en el aprendizaje, asumida como un proceso dinámico y reflexivo, implica a su vez tres procesos importantes que pueden darse de forma simultánea, recurrente o iterativa:

Figura 6. Procesos de la planificación centrada en el aprendizaje



Fuente: Adaptación Wiggins y McTighe, 1998
Elaboración: DIFOID, 2021.

4.1 Primer proceso de la planificación: Comprensión de las características y necesidades de aprendizaje. Expectativas de aprendizaje y demandas del contexto

Partamos de la idea de que la planificación implica tomar decisiones con autonomía y responsabilidad, ya que permite anticipar, organizar y decidir cursos variados y flexibles de acción que propicien el desarrollo de las competencias en los estudiantes. Esto implica determinar los propósitos de aprendizaje que requieren en función de sus necesidades, características e intereses, potencialidades y demandas de su entorno. En tal sentido, es lógico comprender la necesidad de conocer las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, como primer componente de este primer proceso de la planificación centrado en el aprendizaje.

- ✓ **Comprender las características, necesidades de aprendizaje y potencialidades de los estudiantes**

A pesar de lo común de la expresión, los docentes no siempre identifican con precisión cuáles son esas “características y necesidades de aprendizaje”, por tanto, es válido

preguntarse ¿Qué significa conocer las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes?

Para responder a esa interrogante es importante considerar tres ideas claves:

- Comprender que los estudiantes tienen una identidad cultural propia.
- Reconocer sus diferencias y heterogeneidad.
- Identificar sus saberes previos, necesidades de aprendizaje y potencialidades.

Entonces, que importante es que los formadores puedan reconocer y entender la identidad cultural de sus estudiantes, lo que significa comprender quiénes son, cómo son sus familias, cómo es su comunidad, las formas en que se relacionan con otros jóvenes, así como con las familias de su localidad.

Esta comprensión le permitirá al docente planificar situaciones de aprendizaje con materiales y recursos contextualizados y pertinentes a la realidad de sus estudiantes ya que, no es posible desarrollar aprendizajes sin vincularlos con las situaciones y contextos donde se desenvuelven ellos. El aprendizaje desarrollado como un procesos dinámico y original contribuye al logro de los desempeños específicos de los cursos y/o módulos del Plan de estudios para desarrollar las competencias del Perfil de Egreso. Por tanto, los docentes deben promover que los estudiantes se empoderen y se sientan capaces de aprender, en un ambiente donde se respete su cultura, se aproveche su diversidad y se celebren sus diferencias.

Eso quiere decir que para desarrollar las competencias previstas en el Perfil de Egreso es importante que el docente conozca quiénes son sus estudiantes y cómo puede ayudarlos desde su diversidad. Esto compromete en el docente un sólido entendimiento de las características, potencialidades y rasgos específicos de sus estudiantes, así como de las diversas necesidades educativas que presenten (diversidad) haciendo que requieran apoyos específicos, además de identificar cuáles son las barreras educativas que limitan el desarrollo de las competencias en los estudiantes.

En esa misma línea, es importante destacar que identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, supone entonces conocer cuáles son sus potencialidades o los saberes que poseen y que podrán movilizar para continuar aprendiendo. Y por ello, es importante que el formador de docentes identifique estas necesidades de aprendizaje con el propósito de planificar el proceso formativo para que sus estudiantes avancen hacia la progresión y desarrollo de sus aprendizajes en relación a los estándares de formación inicial docente establecidos. En este contexto la evaluación diagnóstica se constituye en pieza clave para la determinación de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

✓ **Analizar las expectativas de aprendizaje y criterios de evaluación**

Como se precisó al inicio, en la planificación centrada en el aprendizaje, es vital “Analizar y comprender en profundidad las expectativas de aprendizaje (entendidas como las competencias del Perfil de Egreso y los estándares de la formación inicial docente)”. Lo cual significa tener en claro cuáles son los aprendizajes que debemos lograr en los estudiantes y no basta solo identificarlos y conocerlos, sino se requiere fundamentalmente comprenderlos, saber qué significan, qué involucran y cómo desarrollarlos.

Es importante precisar que los IESP/EESP deben trabajar todas las competencias que establece el Perfil de egreso del DCBN. Ello sumado al conocimiento de las características

y necesidades de aprendizaje de los estudiantes permitirá la formulación del propósito de aprendizaje el cual debe ser comprendido por los estudiantes y comunicado oportunamente para hacer del proceso de aprendizaje un proceso intencionado por parte del docente y consciente por parte del estudiante para que estos puedan actuar en forma activa y comprometida en el desarrollo de sus aprendizajes.

✓ **Identificar las demandas del contexto sociocultural**

Es importante considerar en la planificación del aprendizaje, las demandas del contexto sociocultural porque les otorga sentido, pertinencia y funcionalidad a los aprendizajes desarrollados en el proceso formativo. La vinculación del aprendizaje con el contexto permite gestionar condiciones favorables en el proceso formativo a partir de las características y oportunidades del ámbito territorial, social, económico y cultural del contexto del estudiante.

Las demandas del contexto se traducen en aprendizajes que por las características propias del contexto requieren ser fortalecidos durante el proceso formativo. Permiten abordar situaciones problemáticas, potencialidades, hechos o fenómeno de la realidad para desarrollar las competencias del Perfil de egreso de la FID. Por ejemplo:

- En una institución formadora ubicada en zona de frontera que importante sería incluir situaciones de aprendizaje vinculadas a la identidad nacional.
- En otra institución formadora ubicada en una región vulnerable a desastres naturales sería recomendable incluir situaciones de aprendizaje vinculadas con la prevención.

4.2 Segundo proceso de la planificación: Determinación de criterios de evaluación y evidencias

En el marco del enfoque por competencias no se valoran solo los conocimientos, sino más bien, cómo el estudiante los aplica en situaciones cercanas que permitan evidenciar sus logros alcanzados en relación a las competencias y capacidades planificadas. Por ello, como afirma Tobón (2007), los docentes deben plantear la evaluación de los aprendizajes a partir de tareas y problemas lo más reales posibles, que impliquen curiosidad, reto y tengan un fin formativo. Así, una vez definido el aprendizaje esperado de cada sesión de aprendizaje, los docentes deben asegurar que el conjunto de sesiones previstas debe permitir el desarrollo de las evidencias de proceso y final del curso o módulo. Las evidencias o productos pueden ser tangibles o intangibles. Es necesario que se establezcan criterios de evaluación claros en los instrumentos de evaluación precisando qué es lo que se espera del estudiante en la elaboración o presentación de dicha evidencia.

Cuando comprendemos los aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes de FID, así como los criterios que permiten evaluar el desarrollo de tales aprendizajes, lo que hacemos es articular la planificación y la evaluación con el fin de promover el desarrollo de competencias. A partir de ello, es posible plantear la pregunta, ¿qué deben hacer mis estudiantes para demostrar ese aprendizaje? La respuesta se vincula directamente con la evidencia de aprendizaje. Es importante pensar primero en todo este proceso hasta llegar a la evidencia antes de pensar en estrategias o recursos de enseñanza. En tal sentido, el desarrollo de este proceso hasta llegar a la evidencia implica que el docente deba emplear, estrategias y recursos para que los estudiantes progresen en las competencias y puedan demostrar su desempeño a través de la evidencia.

Además, también debemos tener en cuenta que los propósitos de aprendizaje y los criterios de evaluación se mantienen estables a lo largo de los distintos momentos de la formación. Por tanto, es importante que los formadores tengan una comprensión profunda y suficiente sobre lo que significa cada competencia del Perfil de egreso, lo que implican y como se desarrollan a lo largo de la formación (estándares), para que cuando planifiquen la evaluación de los cursos y/o módulo los criterios de evaluación de una misma competencia no sean distintos cada curso y/o módulo.

Por tanto, es importante destacar la estrecha relación que existe entre expectativa de aprendizaje, criterios de evaluación, evidencias de aprendizaje y situación auténtica de aprendizaje, dado que son elementos que se constituyen en la columna vertebral del proceso de la planificación. Antes de pensar solo en las actividades de aprendizaje desvinculadas de los componentes mencionados (situación, propósitos de aprendizaje) solo así se garantizará que las actividades programadas se orienten realmente al aprendizaje previsto en la FID (competencias del Perfil de egreso y los estándares de formación inicial docente).

4.3 Tercer proceso de la planificación: Propuesta de situaciones auténticas para el aprendizaje

Una vez determinada la evidencia del aprendizaje, inmediatamente se propone la situación auténtica que haga posible la evidencia determinada en el proceso anterior; es decir, se debe proponer una situación de aprendizaje donde se concretan y evalúan los aprendizajes previstos (referidos de manera directa a las competencias y los estándares de la FID).

Las situaciones auténticas deben ser contextualizadas a la realidad de los estudiantes, para que sean significativas para ellos. Y sobre todo, deben partir del planteamiento de algún reto o desafío que provoque la curiosidad y la motivación por aprender, favoreciendo el desarrollo de procesos cognitivos y socio emocionales; así como la integración de diversas disciplinas del saber para generar aprendizajes del más alto nivel constituidos por las competencias y estándares de la FID.

Las situaciones de aprendizaje consisten en el desarrollo de un conjunto de actividades articuladas que planifica el docente para lograr los propósitos de aprendizaje de los estudiantes en determinado tiempo y en un contexto.

Es importante señalar que una situación auténtica se caracteriza por:

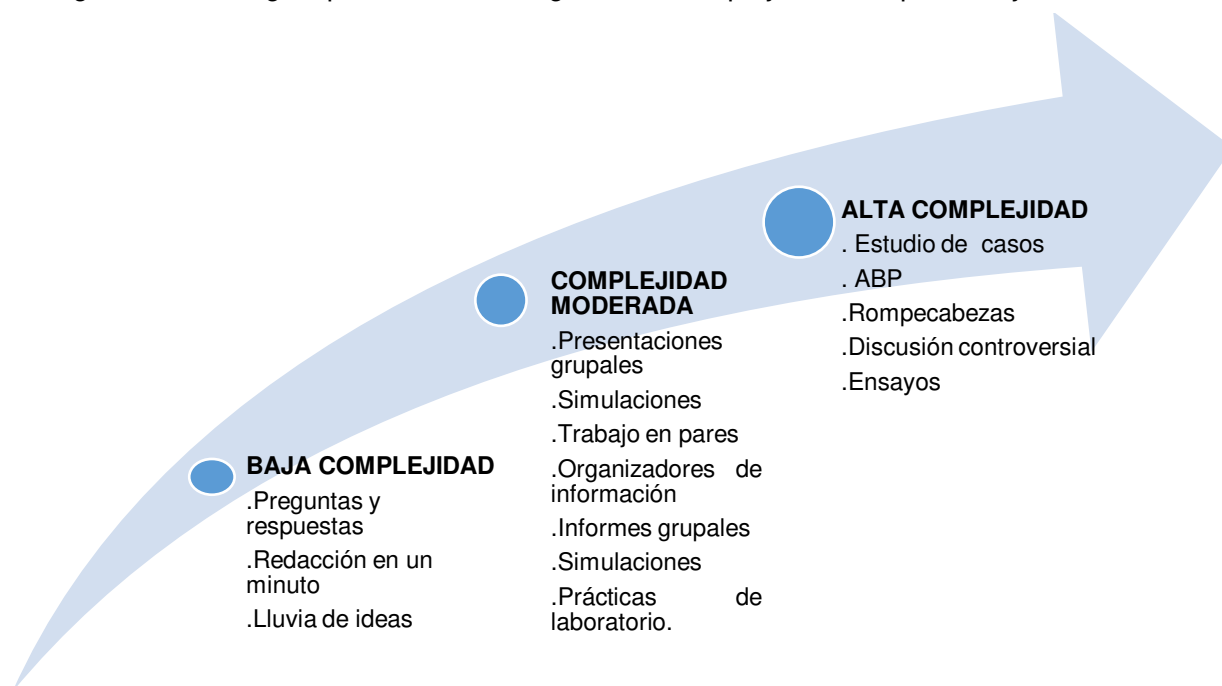
- **Ser realista y verosímil**, ya que corresponde a una situación profesional, y por lo mismo debe ser percibida como relevante para el quehacer profesional.
- **Tener un propósito definido**, es decir, presentar una finalidad que requiere el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, ya que supone proponer actividades con sustento en distintos argumentos (pedagógico, disciplinar y curricular).
- **Ser compleja y desafiante**, es decir de alta demanda cognitiva, ya que no compromete conocimientos aislados o superficiales, prácticas rutinarias o artificiales. Más bien se constituye en una situación profesional relevante para los estudiantes, que requiere la movilización y articulación de distintos conocimientos o habilidades (con énfasis en las de investigación).
- **Ser abierta e incluya restricciones e incertidumbres**, es decir, admite más de una forma de realización posibles. Asimismo, presenta dificultad o aspectos restrictivos tal

como ocurre en la realidad. Por ello, su realización supone la articulación de un variado repertorio de estrategias.

- **Favorecer procesos de autoevaluación y coevaluación** son aspectos centrales para su implementación ya que su realización incluye distintas colaboraciones entre pares o trabajo en equipo.
- **Evidenciar un alto grado de complejidad** de acuerdo a tres criterios: i) autonomía del estudiante; ii) profundidad de los conocimientos implicados; y, iii) contexto en el cual se inscribe la situación.

Planificar situaciones auténticas implica contar con una secuencia de acciones conscientes e intencionales, que se orientan al logro de los aprendizajes previstos, que finalmente se concretarán en el diseño de rutas o guías de aprendizaje que orienten el proceso formativo. Para Cáceres y Rivera (2017), el diseño de las sesiones de clase, el docente debe proponer el uso de estrategias para fomentar distintos niveles de complejidad del aprendizaje:

Figura 7. Estrategias para fomentar el grado de complejidad del aprendizaje



Fuente: Cáceres y Rivera, 2017.
Elaboración: DIFOID, 2021.

5. Planificación de los cursos y módulos en la formación inicial docente

Para la planificación de los cursos y módulos de los planes de estudio en la formación inicial docente es fundamental revisar y apropiarse de las intencionalidades de la formación

inicial docente traducidas en las competencias del Perfil de egreso y los estándares de formación docente, el modelo curricular y los enfoques transversales que aportan perspectivas para el desarrollo de las competencias profesionales docentes mapeadas para cada curso o módulo. Para realizar la planificación de los cursos y módulos en la FID, se debe tener en cuenta lo siguiente:

- Análisis y comprensión del mapa curricular
- Análisis y comprensión de la descripción de los cursos y módulos del DCBN y la identificación de los enfoques transversales a abordar
- Análisis del nivel del estándar de las competencias mapeadas para el curso o módulo en relación al ciclo en que este se desarrolla
- Identificación de necesidades de aprendizaje (producto de la evaluación diagnóstica) e intereses de los estudiantes del programa de estudios de FID, así como las características del contexto
- Formulación de desempeños específicos que se esperan lograr en el ciclo y determinación del producto final del curso y módulo
- Determinación de unidades de aprendizaje de acuerdo a la determinación de grupos de desempeños vinculados; y a partir de estos formular la situación auténtica.
- Estructuración del sílabo
- Elaboración de sesiones o guías de aprendizaje

5.1 Análisis y comprensión del mapa curricular

El mapa curricular es uno de los elementos del DCBN que permite visualizar como las competencias del Perfil de Egreso se trabajan en cada uno de los cursos y módulos del Plan de estudio. La presencia de estas competencias en distintos momentos de la formación asegura pues su desarrollo progresivo como un continuum. Desde esta perspectiva, los docentes formadores de cada ciclo revisan en forma colegiada el mapa curricular presentado en el DCBN para tener claridad de cuáles son las competencias presentadas con mayor énfasis en cada curso o módulo con el fin de comprender su progresión a lo largo de la trayectoria formativa.

Para el caso del ejemplo de la planificación del curso Planificación por competencias y evaluación para el aprendizaje I, del Programa de Estudios de Educación Primaria, tenemos:

Tabla 1. Mapa curricular del DCBN del Programa de Estudio de Educación Primaria

CURSOS O MÓDULOS	Preparación para el aprendizaje de los estudiantes		Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes			Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad		Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente				
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12
CICLO I												
Lectura y Escritura en la Educación Superior	1							1			1	
Resolución de Problemas Matemáticos I	1							1			1	
Desarrollo Personal I						1			1	1		
Práctica e Investigación I	1						1	1				
Desarrollo y Aprendizaje I	1		1				1					
Fundamentos para la Educación Primaria	1						1		1			
CICLO II												
Comunicación Oral en la Educación Superior			1						1	1		
Resolución de Problemas Matemáticos II	1							1			1	
Historia, Sociedad y Diversidad	1		1				1					
Práctica e Investigación II			1							1		1
Desarrollo y Aprendizaje II	1		1					1				
Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje I	1	1			1							
CICLO III												
Arte, Creatividad y Aprendizaje							1				1	1
Inglés para Principiantes/ Beginner English I A1											1	
Desarrollo Personal II			1						1	1		
Práctica e Investigación III	1		1	1		1		1	1			

Fuente: DCBN, 2019.

Esto significa reconocer en forma colegiada, por ejemplo, que el curso Planificación por competencias y evaluación para el aprendizaje, debe desarrollar con mayor énfasis las competencias 1,2 y 5 del Perfil de egreso:

- **Competencia 1:** Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.
- **Competencia 2:** Planifica la enseñanza de forma colegiada, lo que garantiza la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación en una programación curricular en permanente revisión.
- **Competencia 5:** Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales

Y en consecuencia es importante comprender el significado de estas competencias, qué capacidades la integran y sobre todo cómo progresan a lo largo de la trayectoria formativa. El trabajo colegiado en torno a ello permitirá definir la orientación que tendrá el curso, así como las decisiones pedagógicas que los docentes formadores deben asumir para brindar suficientes oportunidades de aprendizaje a los estudiantes de FID para desarrollar prioritariamente estas competencias.

5.2 Análisis y comprensión de la descripción de los cursos y módulos del DCBN e identificación de los enfoques transversales

Cada curso y módulo de los DCBN de cada programa de estudio se explicitan a través de “descripciones” las cuales declaran las competencias profesionales docentes establecidas en el Perfil de egreso que el curso o módulo contribuye a desarrollar con mayor énfasis. Asimismo, las descripciones presentan los enfoques del curso o módulo y las intenciones curriculares específicas. Además, brindan algunos de desempeños específicos que se esperan alcanzar al final de cada curso o módulo, los cuales pueden ser empleados por los docentes formadores o servir de ejemplo para la elaboración de otros desempeños contextualizados.

Los docentes formadores de cada ciclo a través de un trabajo colegiado analizan la descripción de cada uno de los cursos y módulos que se presentan en el DCBN con el fin de comprender su propósito y orientación en relación con su enfoque, así como los énfasis respecto a las intenciones curriculares propias de la formación inicial docente. Este trabajo colegiado debe permitir también la determinación del o los enfoques transversales que cada curso y módulo trabajaría con mayor énfasis, de tal suerte que se asegure el tratamiento de todos los enfoques transversales a través de los diferentes cursos y el módulo en cada ciclo. Al respecto es importante precisar que los enfoques transversales identificados deben ser trabajados desde el análisis y reflexión del propio quehacer en el aula, es decir su abordaje no debe ser entendido desde el plano conceptual sino por el contrario desde el plano vivencial, lo que implica que el formador sea muy observador para detectar las oportunidades de aprendizaje vinculadas con los enfoques transversales declarados para el curso y/o módulo.

Para el caso del ejemplo de la planificación del curso Planificación por competencias y evaluación para el aprendizaje I, del Programa de Estudios de Educación Primaria, tenemos la siguiente descripción:

Figura 8. Descripción del curso Planificación por competencias y evaluación para el aprendizaje I

Componente Curricular		Formación Específica									
Curso		PLANIFICACIÓN POR COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE I									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	
Total de Horas	6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)							Créditos	5		
Competencias			1, 2, 5								
<p>El curso se centra en la comprensión de la función y sentido que cumple un currículo en la organización del sistema educativo en sus diferentes niveles (nacional, regional, institucional, aula). Asimismo, comprende el enfoque por competencias y discute su importancia para la educación en el mundo actual. Esto implica la identificación de fundamentos (enfoques, paradigmas, modelos pedagógicos) que sustentan dicho enfoque, así como las prácticas de enseñanza para desarrollarlas. El curso, además, introduce al estudiante de FID en la evaluación formativa y planificación, desarrollando una comprensión inicial sobre estas y sus repercusiones en el sistema educativo y en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria. A partir de la comprensión de lo que significa una actuación competente en un contexto específico, de las teorías sobre el aprendizaje y de los procesos cognitivos y afectivos, el estudiante de FID diseña experiencias de aprendizaje considerando características y elementos esenciales de la planificación, así como el currículo vigente. El curso ofrece oportunidades que permiten reflexionar sobre el sentido de la planificación y la evaluación como partes de un mismo proceso, lo que conlleva organizar procesos de aprendizaje coherentes con las expectativas curriculares a partir de las necesidades, intereses y características de los estudiantes de educación primaria.</p> <p>Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explica los conceptos fundamentales de diversas teorías, enfoques y paradigmas sobre la planificación y la evaluación, en especial, la planificación en reversa y la evaluación formativa, así como sus implicancias en los procesos educativos. • Diseña actividades que responden a los propósitos de aprendizaje definidos en el currículo vigente, considerando las teorías del aprendizaje, el desarrollo evolutivo y las principales características de los estudiantes de educación primaria. • Explica y fundamenta la relación entre la evaluación formativa y su vinculación con la planificación curricular para el desarrollo de los aprendizajes. 											

Fuente: DCBN, 2019.

Los docentes formadores del ciclo II del Programa de Estudio de Educación Primaria, a través de un trabajo colegiado socializan la descripción de cada curso y módulo del ciclo II con el fin de comprender el propósito y orientación de cada uno de ellos en relación con su enfoque, así como los énfasis respecto a las intenciones curriculares propias de la formación inicial docente.

Y respecto a las posibilidades para el tratamiento de los enfoques transversales de la FID en el curso Planificación por competencias y evaluación para el aprendizaje I; los enfoques transversales que se podrían trabajar serían: enfoque inclusivo o de atención a la diversidad y el enfoque intercultural; bajo la premisa que debe primar las oportunidades de vivencia de estos enfoques y no un abordaje meramente teórico de los mismos. Los enfoques transversales identificados en este proceso se concretizarán más adelante al contextualizar cada desempeño específico propuesto de cada curso y el módulo correspondiente. En esta parte del proceso, los enfoques trasversales solo son identificados.

5.3 Análisis de los niveles del estándar de las competencias mapeadas para el curso o módulo en relación al ciclo en que este se desarrolla

Una vez analizado y comprendido la intencionalidad del curso o módulo a partir de la lectura en detalle de su descripción, es importante revisar en profundidad la expectativa de desarrollo de cada competencia mapeada en el curso o módulo, es decir lo que tendría que hacer el formador con los estándares es revisar los tres niveles porque es probable que haya algunos estudiantes que estén en uno de los tres niveles. Entonces este proceso debe significar por un lado la revisión de los tres niveles de los estándares de las competencias mapeadas y, por otro lado; valorar el nivel de logro alcanzado por los estudiantes de FID respecto a estos estándares; todo ello con el fin de contar con información sobre la situación real de los estudiantes (zona de desarrollo real) respecto al desarrollo progresivo de las competencias del Perfil de Egreso; lo cual permite describir y comprender la progresión cualitativa de dichas competencias respecto a la trayectoria formativa, para no perder vista el horizonte respecto a su desarrollo.

Siguiendo el ejemplo de la planificación del curso Planificación por competencias y evaluación para el aprendizaje I, del Programa de Estudios de Educación Primaria, respecto a este proceso tenemos:

- Primero, revisión de la progresión planteada en los estándares de las competencias mapeadas, para el ciclo a planificar. Lo que significa ubicar el curso en el mapa curricular, identificando las competencias que debe desarrollar en los estudiantes y analizar cómo estas progresan en el tiempo.
- Segundo, valorar el nivel de logro alcanzado por los estudiantes de FID en las competencias que el curso o módulo desarrollará. Esto se puede realizar, por ejemplo, a través de una evaluación diagnóstica.

Tabla 2. Estándares de las competencias mapeadas del curso Planificación por competencias y evaluación para el aprendizaje I

CURSO	CICLO	COMPETENCIAS MAPEADAS	ESTÁNDAR DEL NIVEL I	ESTÁNDAR DEL NIVEL II	ESTÁNDAR DEL NIVEL III
Planificación por competencias y evaluación para el aprendizaje I	II	Competencia 1	<p>Comprende el aprendizaje como un fenómeno complejo, en el que intervienen diferentes procesos cognitivos, afectivos y socioculturales y que puede ser interpretado desde diversas teorías, con implicancias distintas para las prácticas pedagógicas. Describe los patrones típicos de desarrollo de niños, jóvenes y adultos. Comprende los conceptos centrales de distintas disciplinas involucradas en el currículo vigente, y explica cuál es la relación entre el conocimiento disciplinar y el enfoque por competencias. Sustenta dicho enfoque como uno de los fundamentos del currículo vigente, el modo en que este enfoque contribuye al desarrollo progresivo de aprendizajes y cómo responde a las demandas de la sociedad actual. Conoce estrategias de enseñanza y evaluación que guardan coherencia con el enfoque de las áreas.</p>	<p>Comprende los principios que se derivan de diversas teorías sobre el aprendizaje, y sus posibles implicancias para la práctica pedagógica. Describe los patrones típicos de desarrollo de niños, jóvenes y adultos. Explica cómo el desarrollo humano se relaciona con el aprendizaje y es uno de los factores que determina la diversidad de los estudiantes. Comprende los conocimientos disciplinares con mayor profundidad y extensión de lo que el currículo vigente espera que desarrolle en el nivel en el que enseña, y sustenta la necesidad de establecer relaciones entre tales conocimientos para promover el pensamiento complejo. Sustenta el enfoque por competencias como uno de los fundamentos del currículo vigente y sabe cómo se espera que progresen las competencias a lo largo de la Educación Básica. Asimismo, explica la forma en la que los estudiantes aprenden y en qué consisten sus principales preconcepciones y dificultades. En concordancia, conoce estrategias de enseñanza y evaluación que guardan coherencia con el enfoque de las áreas y sabe cómo aplicarlas para promover el desarrollo de aprendizajes.</p>	<p>Comprende los principios que se derivan de diversas teorías sobre el aprendizaje, y sus posibles implicancias para la práctica pedagógica. Describe los patrones típicos de desarrollo de niños, jóvenes y adultos. Explica cómo el desarrollo humano se relaciona con el aprendizaje y que es uno de los factores que determina la diversidad de los estudiantes. Asimismo, explica que las características individuales y socioculturales de sus estudiantes, así como las particularidades de aquellos que presentan diversos tipos de necesidades, impactan en dicho aprendizaje. Comprende los conocimientos disciplinares con mayor profundidad y extensión de lo que el currículo vigente espera que desarrolle en el nivel en el que enseña, y sustenta la necesidad de establecer relaciones entre tales conocimientos para promover el pensamiento complejo. En el marco del enfoque por competencias, sabe cómo se espera que estas progresen a lo largo de la Educación Básica, sustentando cómo y por qué tales progresiones contribuyen a atender las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, explica la forma en la que los estudiantes aprenden y en qué consisten sus principales preconcepciones y dificultades. En</p>

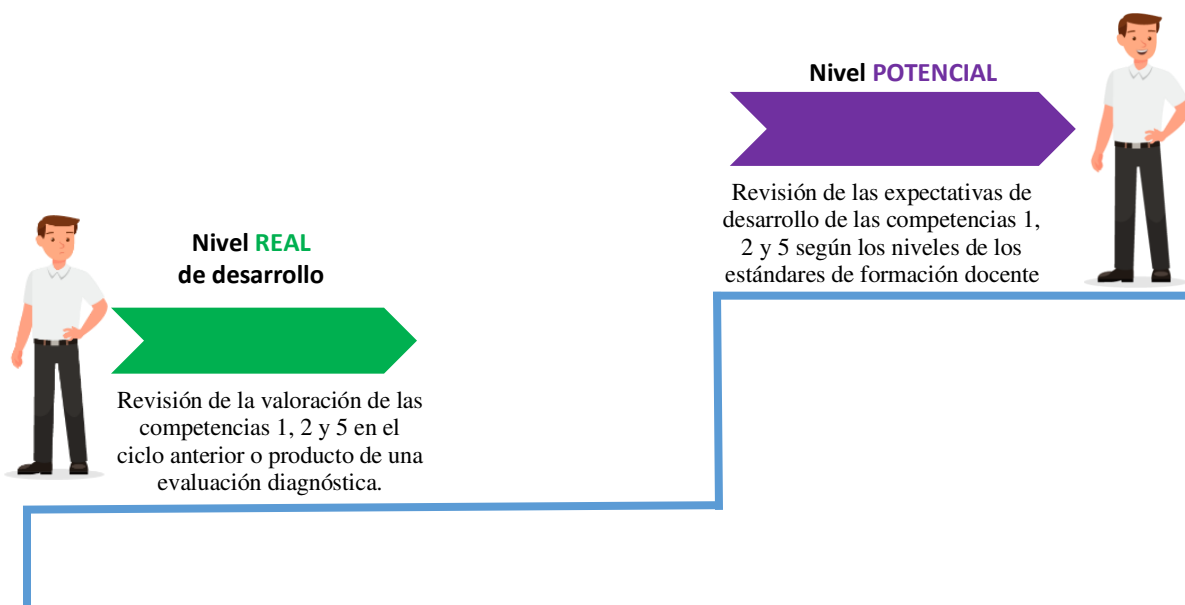
					concordancia, conoce estrategias de enseñanza y evaluación que guardan coherencia con el enfoque de las áreas y sabe cómo aplicarlas para promover el desarrollo de aprendizajes.
		Competencia 2	Explica y fundamenta la importancia de una planificación centrada en el aprendizaje, es decir, que parte de las expectativas definidas en el currículo y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para proponer situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje. Asimismo, sustenta que, a mayor articulación entre las planificaciones anuales, módulos/proyectos y sesiones se contribuye en mayor medida al desarrollo progresivo de los aprendizajes. En coherencia con lo anterior, propone situaciones de aprendizaje que responden a los propósitos de aprendizaje.	Planifica la enseñanza, estableciendo propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación alineados a las expectativas de aprendizaje definidas en el currículo vigente y que responden a las principales necesidades de aprendizaje y características del grupo, así como las demandas del contexto sociocultural. A partir de ello, diseña planificaciones anuales, unidades/proyectos y sesiones, asegurándose de que estas últimas se encuentren articuladas con la unidad/proyecto correspondiente. Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que son coherentes con los propósitos y explica cómo estos favorecen el logro de dichos aprendizajes. Estas situaciones incorporan asuntos relevantes del contexto e intereses comunes del grupo y exigen actuaciones complejas por parte de los estudiantes. Explica cómo adecuar los recursos de aprendizaje y evaluación para atender a estudiantes con diversos tipos de necesidades.	Planifica la enseñanza de forma colegiada, para lo cual establece propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación que están alineados a las expectativas de aprendizaje establecidas en el currículo vigente y que responden a las principales necesidades de aprendizaje y características del grupo, así como las demandas del contexto sociocultural. A partir de ello, diseña planificaciones anuales, unidades/proyectos y sesiones que se encuentran articulados entre sí. Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que son coherentes con los propósitos. Estas situaciones incorporan asuntos relevantes del contexto e intereses comunes del grupo y exigen, por parte de los estudiantes, actuaciones complejas. Adecúa los recursos de aprendizaje y evaluación para atender a estudiantes con diversos tipos de necesidades.
		Competencia 5	Explica que una de las principales finalidades de la evaluación es retroalimentar y potenciar el	Evalúa los aprendizajes involucrando a los estudiantes en este proceso	Evalúa los aprendizajes involucrando activamente a los estudiantes en este

			<p>proceso de enseñanza y aprendizaje. En coherencia, fundamenta por qué la enseñanza y la evaluación guardan una estrecha vinculación. Explica y fundamenta en qué medida toda evaluación puede realizarse desde una perspectiva formativa y comprende la centralidad de contar con criterios explícitos para interpretar evidencias de aprendizaje y retroalimentar a los estudiantes, así como la relevancia de construir una práctica de evaluación positiva para los estudiantes, es decir, en la que se sientan seguros, respetados y en la que los errores y dificultades se conciben como oportunidades de aprendizaje para todos. Conoce y aplica estrategias e instrumentos de evaluación para recoger evidencias de aprendizaje en función de los propósitos planteados.</p>	<p>mediante la comunicación clara de los criterios de evaluación. Utiliza estrategias y tareas de evaluación que incorporan aspectos de la realidad de los estudiantes y son pertinentes para recoger evidencias de aprendizaje. Interpreta estas evidencias, empleando los criterios preestablecidos para identificar los niveles de desarrollo de las competencias y principales dificultades de aprendizaje de los estudiantes. Les brinda retroalimentación clara y descriptiva sobre dónde se encuentran con respecto a las expectativas y sobre cuáles son los aspectos que deben mejorar o fortalecer para alcanzarlas.</p>	<p>proceso mediante la comunicación de los criterios de evaluación y asegurándose de que comprendan cómo luce un producto o actuación que responde a dichos criterios. Utiliza estrategias y tareas de evaluación que son auténticas y pertinentes para recoger evidencias de aprendizaje. Interpreta evidencias recogidas en situaciones formales de evaluación, empleando los criterios preestablecidos para identificar los niveles de desarrollo de las competencias y las principales dificultades de aprendizaje de los estudiantes. A partir de esta interpretación, toma acciones para modificar su práctica, de manera que responda a las necesidades de aprendizaje más comunes en el grupo. Les brinda retroalimentación clara y descriptiva sobre dónde se encuentran con respecto a las expectativas y sobre cuáles son los aspectos que deben mejorar o fortalecer para alcanzarlas.</p>
--	--	--	---	--	--

Fuente: DCBN, 2019.

Elaboración: DIFOID, 2021.

Figura 9. Contraste del nivel real de desarrollo y el nivel potencial

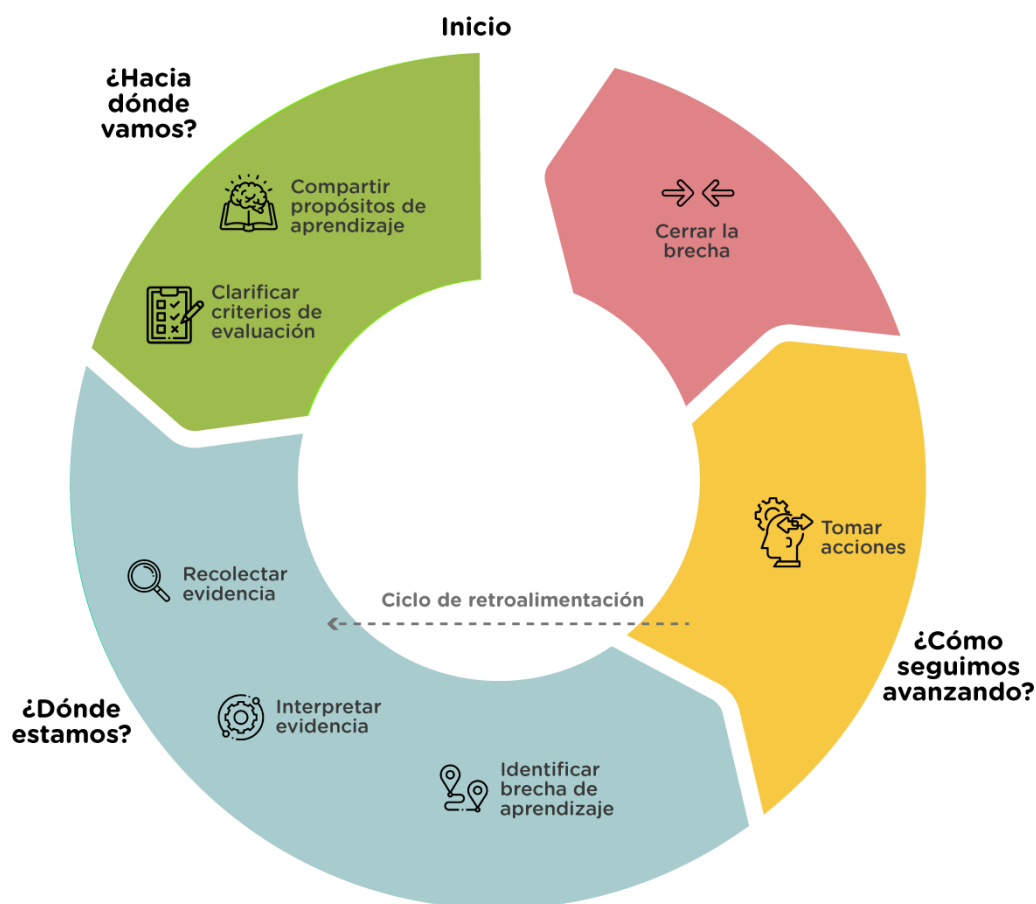


Fuente: Vygotsky, 1978.
Elaboración: DIFOID, 2021.

5.4 Identificación de necesidades de aprendizaje e intereses de los estudiantes del programa de estudios de FID, así como las características del contexto

El análisis de los estándares de formación docente permite comprender cómo progresa cada una de las competencias del Perfil de Egreso en el espacio temporal de la trayectoria formativa de la FID. La comprensión de dicha progresión confrontada con el nivel de logro alcanzado por los estudiantes al iniciar cada ciclo (zona de desarrollo real), hace posible la identificación de las necesidades de aprendizaje a ser atendidas por los docentes formadores desde los cursos y el módulo en cada ciclo de la formación. Por tanto, la identificación de necesidades de aprendizaje se constituye en un proceso muy importante para encaminar el desarrollo de las competencias de acuerdo a los estándares de formación docente con miras de ir cerrando la brecha identificada.

Figura 10. Necesidades de aprendizaje y cierre de brecha

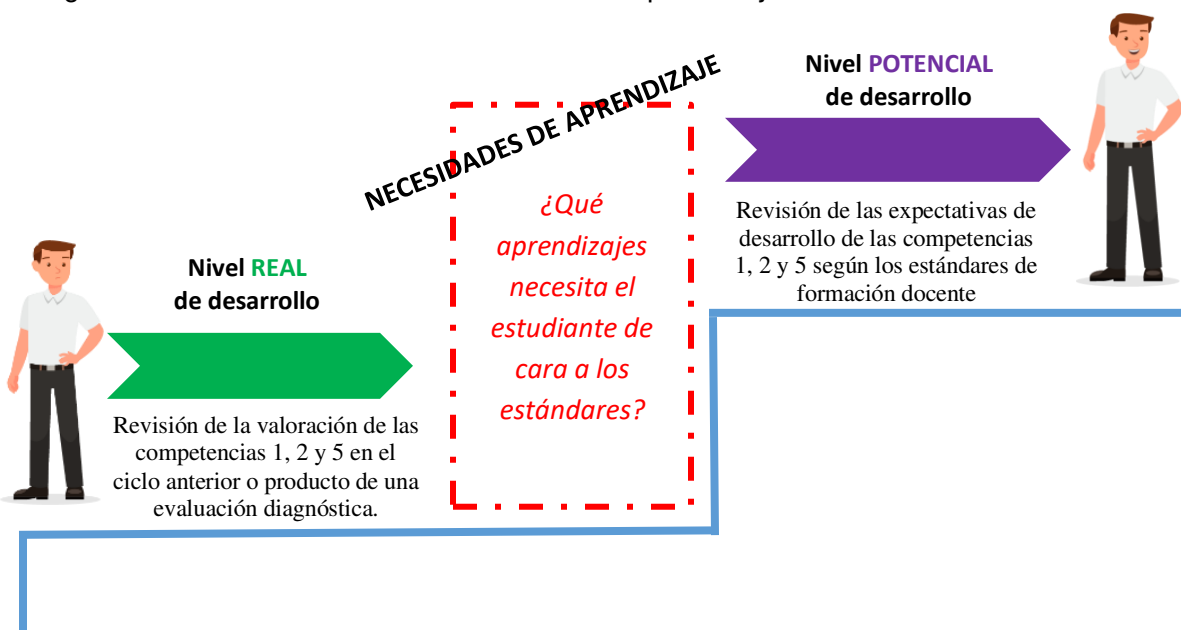


Fuente: Heritage, 2010.
Elaboración: DIFOID, 2021.

Cabe destacar que además de identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, es importante revisar el diagnóstico de la EESP y de manera puntual las características de los estudiantes FID con el fin de conocer sus intereses, sus características culturales, sociales, económicas, territoriales, entre otras; así como las del contexto. Del mismo modo, es de suma importancia realizar un diagnóstico sobre el uso de herramientas y plataformas digitales, así como de la accesibilidad a internet y el tipo de equipo y tecnología con el que cuentan los estudiantes; todo ello con el fin de implementar entornos virtuales de aprendizaje en la propuesta pedagógica de la institución formadora. Esto permitirá diseñar una planificación y evaluación pertinente y acorde a la diversidad (considerando también las barreras de aprendizaje de los estudiantes), con proyección a facilitar procesos formativos de aprendizaje situado.

Siguiendo el ejemplo de la planificación del curso Planificación por competencias y evaluación para el aprendizaje I, del Programa de Estudios de Educación Primaria, en este proceso tenemos:

Figura 11. Determinación de necesidades de aprendizaje



Fuente: Vygotsky, 1978.
Elaboración: DIFOID, 2021.

5.5 Formulación de desempeños específicos que se esperan lograr en el ciclo y determinación del producto final del curso y módulo

A partir de la identificación de necesidades de aprendizaje de los estudiantes de FID de cara a los estándares de formación docente; los docentes de un mismo curso o módulo formulan los desempeños específicos. Para ello, de manera colegiada y en función del nivel del estándar de la FID, revisan los desempeños específicos propuestos en las descripciones de cada uno de los cursos o módulos y en base a las necesidades de aprendizaje, formulan desempeños específicos que se espera que el estudiante de FID logre al culminar las dieciséis semanas del ciclo académico. En lo posible, la propuesta de desempeños específicos debe integrar capacidades de las competencias identificadas, evitando proponer evidencias por cada capacidad de la competencia. En tal sentido, es fundamental tener en consideración que las evidencias propuestas deben ser potentes e integradoras; lo cual significa que el conjunto de desempeños específicos propuesto (que podrían tener sus correspondientes evidencias de proceso para el curso o módulo), deben asegurar o dar lugar a la elaboración del producto final del curso o módulo.

La formulación de los desempeños específicos que se esperan lograr en el ciclo debe permitir también identificar el o los enfoques transversales de la formación inicial docente a ser trabajados en el curso o módulo, esto es importante ya que cuando llegue el momento de diseñar el sílabo es cuando el formador precisará las actuaciones –en el marco de los enfoques trasversales identificados- que se espera de los estudiantes de FID demuestren durante el curso o módulo respecto a cada uno de los desempeños específicos formulados.

En este proceso de formulación de los desempeños específicos que se esperan lograr en el ciclo en el curso o módulo respectivo, es importante revisar en forma colegiada los acuerdos tomados para el ciclo en cuestión al proyecto integrador anual del Programa de

Estudio correspondiente. Esto permitirá que, en el caso de los cursos con mayor vinculación con el proyecto integrador anual, pueda formular alguno de sus desempeños en concordancia al desarrollo del proyecto integrador anual. Esto ocurrirá de manera consecuente con los módulos de práctica e investigación; sin embargo, también se puede dar el caso de cursos que por su naturaleza y propósito su vinculación con el proyecto integrador anual no sea tan estrecha o potente y por lo mismo trabajará el proyecto integrador anual a través de actividades formativas.

Siguiendo el ejemplo del curso Planificación por competencias y evaluación para el aprendizaje I, del Programa de Estudios de Educación Primaria, en este proceso tenemos a manera de ejemplo la propuesta de los siguientes desempeños específicos:

Tabla 3. Formulación de desempeños específicos y evidencias

COMPETENCIAS MAPEADAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	EJEMPLO DE DESEMPEÑOS ESPECÍFICOS	EVIDENCIAS DE PROCESO	EVIDENCIA FINAL
Competencia 1	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende las características individuales, evolutivas y socioculturales de sus estudiantes y sus contextos, así como la forma en que se desarrollan los aprendizajes. • Comprende los conocimientos disciplinares que fundamentan las competencias del currículo vigente y sabe cómo promover su desarrollo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explica los conceptos fundamentales de diversas teorías, enfoques y paradigmas sobre la planificación y la evaluación, en especial, la planificación en reversa y la evaluación formativa, así como sus implicancias en los procesos educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Infografía sobre los fundamentos de la planificación centrada en el aprendizaje y la evaluación formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de una Experiencia de aprendizaje para 5to grado de educación primaria.
Competencia 2	<ul style="list-style-type: none"> • Establece propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación que están alineados a las expectativas de aprendizaje establecidas en el currículo, y que responden a las necesidades de aprendizaje y características de los estudiantes, así como a las demandas de su contexto sociocultural. • Diseña planificaciones anuales, unidades/proyectos y sesiones en forma articulada, y se asegura de que los estudiantes tengan tiempo y oportunidades suficientes para desarrollar los aprendizajes previstos. • Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que guardan coherencia con los propósitos de aprendizaje, y que tienen potencial para desafiar y motivar a los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseña actividades que responden a los propósitos de aprendizaje definidos en el currículo vigente, considerando las teorías del aprendizaje, el desarrollo evolutivo y las principales características de los estudiantes de educación primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta de actividades de aprendizaje considerando teorías del aprendizaje, el desarrollo evolutivo y las principales características de los estudiantes de educación primaria. 	

<p>Competencia 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Involucra continuamente a los estudiantes en el proceso de evaluación. • Usa una variedad de estrategias y tareas de evaluación acordes a las características de los estudiantes y pertinentes para recoger evidencias sobre los aprendizajes. • Interpreta las evidencias de aprendizaje usando los criterios de evaluación y, a partir de ellas, toma decisiones sobre la enseñanza. • Brinda retroalimentación oportuna y de calidad a los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explica y fundamenta la relación entre la evaluación formativa y su vinculación con la planificación curricular para el desarrollo de los aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Foro sobre la relación entre la evaluación formativa y su vinculación con la planificación curricular para el desarrollo de los aprendizajes.
----------------------	---	---	---

Fuente: DCBN, 2019.
 Elaboración: DIFOID, 2021.

5.6 Determinación de unidades de aprendizaje

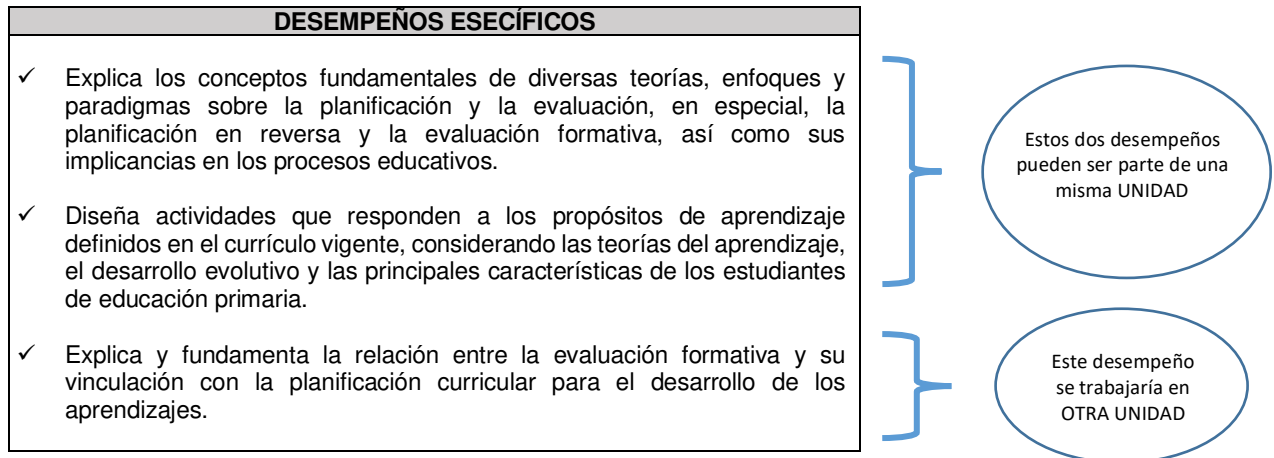
Una vez formulados los desempeños específicos, corresponde determinar las unidades de aprendizaje y para ello, a continuación, se presenta como sugerencia una posible forma de realizarlo. En base al análisis de los desempeños específicos formulados para cada curso y módulo, se sugiere proponer situaciones auténticas que permitan generar dichos desempeños específicos. Para ello es necesario identificar que desempeños específicos se vinculan entre sí para poder ser trabajados en una misma unidad por complementación o por relación. Una vez identificados los grupos de desempeños vinculados, se procede a formular la situación auténtica que permitirá el desarrollo de dichos desempeños específicos con las evidencias de proceso correspondientes. Formulada dicha situación auténtica se procede a proponer el nombre de la unidad y su respectiva duración.

Las situaciones auténticas se plantean, también de forma colegiada y en estrecha correspondencia a la complejidad de los desempeños específicos definidos. Esto quiere decir que, cuanto más complejo sean los desempeños específicos, se requiere planificar un mayor número de situaciones auténticas. Por tanto, se sugiere determinar situaciones auténticas en función de los desempeños específicos formulados; así, la complejidad de los desempeños específicos determina las situaciones auténticas a abordar, así como la duración de las unidades en las que se desarrollarán estas situaciones auténticas.

Continuando con el ejemplo de planificación del curso Planificación por competencias y evaluación para el aprendizaje I, del Programa de Estudios de Educación Primaria, en este proceso tendríamos:

- Primero: Identificar que desempeños específicos se vinculan entre sí para poder ser trabajados en una misma unidad.

Figura 12. Determinación de unidades para el sílabo



Fuente: DCBN, 2019.

Elaboración: DIFOID, 2021.

- Segundo: Formular la situación auténtica que permitirá el desarrollo de dichos desempeños específicos, así como las evidencias correspondientes.

Tabla 4. Formulación de la situación auténtica

UNIDAD	COMPE- TENCIAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DESEMPEÑOS ESPECÍFICOS	EVIDENCIAS DE PROCESO	SITUACIÓN AUTÉNTICA	NOMBRE DE LA UNIDAD
Unidad 1	Competencia 1	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende las características individuales, evolutivas y socioculturales de sus estudiantes y sus contextos, así como la forma en que se desarrollan los aprendizajes. • Comprende los conocimientos disciplinares que fundamentan las competencias del currículo vigente y sabe cómo promover su desarrollo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explica los conceptos fundamentales de diversas teorías, enfoques y paradigmas sobre la planificación y la evaluación, en especial, la planificación en reversa y la evaluación formativa, así como sus implicancias en los procesos educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Infografía sobre los fundamentos de la planificación centrada en el aprendizaje y la evaluación formativa. 	<p>¿Cómo planificar la enseñanza de estudiantes de educación primaria que requieren una atención diversa y emplean diferentes medios (radio, web, TV) o Tablet?</p>	<p>“La planificación con centralidad en el aprendizaje”</p>
	Competencia 2	<ul style="list-style-type: none"> • Establece propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación que están alineados a las expectativas de aprendizaje establecidas en el currículo, y que responden a las necesidades de aprendizaje y características de los estudiantes, así como a las demandas de su contexto sociocultural. • Diseña planificaciones anuales, unidades/proyectos y sesiones en forma articulada, y se asegura de que los estudiantes tengan tiempo y oportunidades suficientes para desarrollar los aprendizajes previstos. • Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que guardan coherencia con los propósitos de aprendizaje, y que tienen potencial para desafiar y motivar a los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseña actividades que responden a los propósitos de aprendizaje definidos en el currículo vigente, considerando las teorías del aprendizaje, el desarrollo evolutivo y las principales características de los estudiantes de educación primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta de actividades de aprendizaje considerando teorías del aprendizaje, el desarrollo evolutivo y las principales características de los estudiantes de educación primaria. 		
Unidad 2	Competencia 5	<ul style="list-style-type: none"> • Involucra continuamente a los estudiantes en el proceso de evaluación. • Usa una variedad de estrategias y tareas de evaluación acordes a las características de los estudiantes y pertinentes para recoger evidencias sobre los aprendizajes. • Interpreta las evidencias de aprendizaje usando los criterios de evaluación y, a partir de ellas, toma decisiones sobre la enseñanza. • Brinda retroalimentación oportuna y de calidad a los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explica y fundamenta la relación entre la evaluación formativa y su vinculación con la planificación curricular para el desarrollo de los aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Foro sobre la relación entre la evaluación formativa y su vinculación con la planificación curricular para el desarrollo de los aprendizajes. 	<p>¿Cómo aprenden los estudiantes de educación primaria?</p>	<p>“Planificación y evaluación, dos caras de una misma moneda”</p>

Fuente: DIFOID, 2021.

5.7 Estructuración del sílabo

Considerando la propuesta anterior (determinación de unidades de aprendizaje) de acuerdo a la complejidad de los desempeños específicos y las situaciones auténticas propuestas para el curso o módulo, se recomienda proceder a la estructuración del sílabo. Esto permite decidir en forma colegiada aspectos vinculados al cómo gestionar el aprendizaje de los estudiantes, a nivel de la metodología a emplear, así como los recursos a emplear y los materiales educativos formativos. Cabe precisar que las situaciones auténticas son seleccionadas de prácticas sociales, es decir, de acontecimientos a los que los estudiantes de FID se enfrentan en su vida académica o experiencia de práctica. Aunque estas situaciones no son exactamente las mismas que enfrentarán en el futuro, su abordaje o tratamiento les proveerán pautas de actuación, selección y puesta en práctica de competencias en diversos contextos y condiciones. Estas situaciones contribuyen al desarrollo de las competencias del Perfil de egreso, por lo cual los estudiantes necesitan afrontar reiteradamente situaciones retadoras que les exijan seleccionar, movilizar y combinar estratégicamente capacidades, conocimientos y actitudes para poder resolverlas.

Es en el diseño del sílabo donde se precisan los conocimientos básicos o campos temáticos que se encuentran comprometidos en los desempeños formulados, para ello es importantes plantearnos la siguiente pregunta ¿Qué conocimientos necesita el estudiante para lograr los desempeños específicos formulados y desarrollar aprendizajes situados, complejos y profundos? La respuesta a esta interrogante permitirá que el docente formador determine el conocimiento del contenido y el conocimiento pedagógico del contenido necesarios para lograr los aprendizajes previstos en el curso o módulo.

El proceso referido a la elaboración del sílabo se visualiza en el Anexo 1 donde podremos encontrar el sílabo completo del curso Planificación por competencias y evaluación para el aprendizaje I, del Programa de Estudios de Educación Primaria.

5.8 Elaboración de sesiones o guías de aprendizaje

Se constituye en el último nivel de concreción de la planificación, se sugiere que los docentes formadores elaboren sesiones o guías de aprendizaje producto de una decisión institucional. Para ello, se precisan algunos criterios:

- Su contenido a nivel de actividades de aprendizaje dependerá de la modalidad del servicio formativo que la institución formadora brinde (presencial, semipresencial o a distancia).
- Para el caso de la modalidad presencial, los docentes elaboran las sesiones correspondientes a las horas lectivas de cada curso o módulo de acuerdo con el plan de estudios respectivo.
- En el caso de la modalidad semipresencial, los docentes elaboran las sesiones correspondientes a las horas lectivas presenciales, así como una guía de aprendizaje y materiales autoformativos para las actividades sincrónicas en entornos virtuales de aprendizaje (EVA) y actividades asincrónicas de trabajo autónomo de los estudiantes. Se consideran tres tipos de actividades sincrónicas y asincrónicas: actividades de estudio, videoconferencias y de evaluación.
- Para el caso de la modalidad a distancia, los docentes elaboran la guía de aprendizaje que describe las actividades sincrónicas y asincrónicas, la evaluación y los recursos que orientan el aprendizaje autónomo de sus estudiantes de acuerdo con el sílabo y a sus posibilidades de conectividad.

- Del mismo modo que en la modalidad semipresencial se consideran los tres tipos de actividades: actividades de estudio (trabajo autónomo), actividades de interaprendizaje (videoconferencias) y actividades de evaluación.

Es preciso destacar que, de acuerdo a la literatura y las experiencias en educación superior, corresponde un peso no mayor a 60% del total de horas del curso o módulo para las actividades sincrónicas. Por tanto, en el 40% de horas restante se debe fortalecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes, pero guiado con orientaciones específicas desde las guías de aprendizaje o material auto instructivo elaborado por el docente formador para el curso o módulo.

Por otro lado, cabe precisar que, tanto las sesiones o guías de aprendizaje (diseñadas por unidad) deben diseñarse en torno a una situación auténtica de aprendizaje formulada de manera muy vinculada a los desempeños específicos del curso o módulo que corresponden desarrollar en cada unidad.

Además de la situación auténtica, el diseño de las sesiones o guías de aprendizaje, deben precisar también las actividades formativas, los recursos a emplear, así como las estrategias de retroalimentación para la gestión del aprendizaje de los estudiantes. Respecto a las actividades formativas y los recursos; es preponderante subrayar la necesidad de implementar progresivamente el uso de entornos virtuales de aprendizaje en la propuesta pedagógica de la institución formadora, de cara las exigencias del contexto educativo actual.

En tal sentido, podemos concluir que, las sesiones y/o guías de aprendizaje diseñadas por unidad, deben organizar un conjunto de actividades o tareas auténticas sobre la base de interacciones de calidad que permitan el desarrollo de las competencias del Perfil de Egreso mapeadas para el curso o módulo en cuestión.

Por otro lado, es en las sesiones como en las guías de aprendizaje, donde se explicitan las actividades que permiten dar tratamiento a los enfoques transversales a través de actuaciones concretas de los estudiantes que aseguren la vivencia de experiencias concretas en cada curso y módulo.

Se puede afirmar también que tanto las sesiones como las guías de aprendizaje orientan el proceso didáctico y pedagógico que debe seguir el estudiante y que está asociado a elementos como: actividades de diagnóstico, competencias a desarrollar, materiales educativos, estrategias didácticas, actividades de estudio y de evaluación, entre otros.

Por tanto, las sesiones o guías de aprendizaje permiten describir las actividades de estudio y actividades de evaluación que los estudiantes realizarán con mediación del docente formador quien acompaña y retroalimenta el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Para diseñar cada Guía de aprendizaje es importante partir de las siguientes preguntas: ¿Qué aprendizajes deben lograr los estudiantes? y ¿Qué actividades de aprendizaje permitirán que mis estudiantes demuestren los desempeños formulados y las evidencias propuestas?; estas interrogantes permitirán no perder de vista lo medular de aquello que debe contener las sesiones o guías de aprendizaje. Del mismo modo, cabe destacar la importancia de la presencia de actividades de aprendizaje que permitan visualizar el tratamiento de los enfoques transversales declarados en el sílabo.

Por otro lado, es importante precisar que el diseño de la sesión o guía de aprendizaje correspondiente a la primera semana del curso o módulo debe contener en primer lugar la presentación y abordaje de la situación auténtica prevista para la unidad (de acuerdo al

sílabo) lo cual permitirá que el estudiante comprenda el sentido y orientación de lo que se pretende lograr en la primera unidad del sílabo. Y, en segundo lugar, la programación de esta primera semana debe contener también la evaluación diagnóstica, lo que permitirá revisar y sincerar la planificación prevista. La idea es que el resultado de la evaluación diagnóstica nos provea de información sobre la situación real de los estudiantes respecto al nivel de las competencias a trabajar según los estándares de formación docente. En el caso del diseño de las sesiones o guías de aprendizaje posteriores, es necesario que los docentes formadores analicen los resultados de aprendizaje obtenido por los estudiantes al final de cada unidad (análisis y valoración del nivel de la competencia), para diseñar las sesiones o guías de aprendizaje con miras a cerrar la brecha respecto a los estándares de formación docente.

En el Anexo 2 se presenta el ejemplo de una Guía de Aprendizaje del curso Planificación por competencias y evaluación para el aprendizaje I (modalidad a distancia) del Programa de Estudios de Educación Primaria.

REFERENCIAS

- Agudelo, M. (2009). *Importancia del diseño instruccional en ambientes virtuales de aprendizaje*. En J. Sánchez (Ed.): Nuevas ideas en informática Educativa, 5, 118- 127, Santiago de Chile. Recuperado el 15 de enero del 2021 de http://www.tise.cl/2009/tise_2009/pdf/14.pdf
- AppSorteos (s.f.). *La ruleta de la suerte. Ruleta aleatoria*. Recuperado el 08 de abril del 2021 de <https://app-sorteos.com/es/apps/la-ruleta-decide>
- Cáceres Cruz, M. M., & Rivera Gavilano, P. (2017). El docente universitario y su rol en la planificación de la sesión de enseñanza - aprendizaje. En Blanco y Negro, 8(1), 15-27. Recuperado el 16 de enero del 2021 de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/18958>
- Castellanos, S. H. y Yaya, R. E. (2013). *La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica*. Revista Electrónica Sinéctica, 41. Recuperado el 20 de febrero del 2021 de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99828325005.pdf>
- De Miguel M. (2005) *Metodologías de enseñanza para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (2ª. ed.). México: McGraw Hill
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista electrónica de investigación educativa, 5(2), 1-13. Recuperado el 21 de julio del 2021 de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85/151>
- Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill
- Díaz Barriga, F. (2015) *Estrategias para el desarrollo de competencias en educación superior*. En: CARRILLO, Gabriela (Ed). I Encuentro Internacional Universitario. El currículo por competencias en la educación superior. Ponencias y debate. Lima: PUCP.
- Díaz M. (2005) *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Universidad de Oviedo: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Feiman-Nemser, S. (2001). *From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching*. Teachers College Record, 103(6), 1013-1055.
- Feuerstein, R., Klien, P. & Tannenbaum (1999). Mediated learning experience: A theoretical review. En Mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychosocial, and learning implications. Londres: Freund Publishing House.
- Fullan, M. & Langworthy, M. (2014). *Una rica veta. Cómo las pedagogías logran un aprendizaje en profundidad*. Pearson. Recuperado el 21 de julio del 2021 de

<https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/ARichSeamSpanish.pdf>

Galeana, L. *Aprendizaje basado en Proyectos*. México: Universidad de Colima. Recuperado el 21 de julio de 2021 de <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/12835/Aprendizaje%20basado%20en%20proyectos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gallegos, D., Gallegos, M. y Flores, H. (2017). *Implementación de la clase invertida como propuesta metodológica en el aprendizaje de la Ley de Distribución de Planck*. INNOVA Research Journal, 2(6), pp. 112-119. Recuperado el 21 de julio del 2021 de <https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/224>

Google Workspace for Education (s.f). *Google Jamboard: Pizarra colaborativa*. <https://edu.google.com/intl/es-419/products/jamboard/>

Guerrero, Castillo, Chamorro & Isaza (2013). *El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas*. Revista Plumilla Educativa de la Universidad de Manizales: Colombia. Recuperado el 21 de julio del 2021 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4757466>

Heritage, M. (2010). *Formative Assessment: Making it happen in the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hernández, A. & Camargo, Á. (2017). *Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática*. Revista Latinoamericana de Psicología. Recuperado el 21 de julio del 2021 de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80551191008.pdf>

Hernández, P. (2017). *Kahoot; Cuestionarios y Encuestas en línea*. Dirección de Recursos Tecnológicos GESPRO Gestión y Producción de Recursos Tecnológicos. Recuperado el 21 de julio del 2021 de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/Manual-Kahoot.pdf>

Hill, H., Ball, D., & Shilling, S. (2008). *Unpacking pedagogical content knowledge: Conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students*. Journal for Research in Mathematics Education, (39), 372-400.

Jonnaert, P; Barrere, J; Masciotra, D. y Yaya, M. 2006 *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Ginebra: International Bureau of Education.

Kemmis, S. (2008). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción (4a. ed.)*. Madrid: Morata. Colección La pedagogía hoy. Recuperado el 21 de julio del 2021 de https://www.academia.edu/16423286/El_Curriculum_mas_alla_de_una_teor%C3%ADa_de_la_reproduccion_Kemmis

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience k. the Source of Learning Development*. Englewood Cliffs, NJ:Prentice Hall.

Korthagen, F. (2011). *La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado*. ISSN 0213-8646. Revista interuniversitaria de formación de profesorado, 68 (24,2) (2010), 83-101.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- López, D., García, C., Bellot, J., Formigós, J., Maneau, V. (2016). *Elaboración de material para la realización de experiencias de clase inversa (flipped classroom)*. En J. Álvarez, S. Grau y M. Tortosa (Ed.), *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación*. Alicante, España: Universidad de Alicante.
- Loughran, J. (2014). *Professionally developing as a teacher educator*. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 271-283.
- Minedu (2019) *Diseño Curricular Básico Nacional del Programa de Estudio de Educación Primaria*. Ministerio de Educación, Lima.
- Minedu (2020) *Orientaciones para la implementación del servicio educativo no presencial en los IESP en el marco de la RVM 095-2020-MINEDU*. Lima: Ministerio de Educación.
- Minedu (2021) *MOOC Planificación y evaluación de los aprendizajes en la FID*. Lima: Ministerio de Educación.
- Murray, J., & Male, T. (2005). *Becoming a teacher educator: Evidence from the field*. *Teaching and teacher education*, 21(2), 125-142.
- OECD, UNESCO, UNICEF (2016) *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica*. Recuperado el 21 de julio del 2021 de <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5421/La%20naturaleza%20del%20aprendizaje%20usando%20la%20investigaci%3b3n%20para%20inspirar%20la%20pr%3a1ctica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Oliver Vera, C. (2006). *Enseñar y aprender mediante proyectos integradores*. España.
- Paz, A., Serna, A., Ramírez, M., Valencia, T., y Reinoso, J. (2014). *Hacia la Perspectiva de Aula Invertida (Flipped Classroom) en la Pontificia Universidad Javeriana desde una tipología de uso educativo del Sistema Lecture Capture (S.L.C)*. LACLO 2014: Novena Conferencia Latinoamericana de Objetos y Tecnologías de Aprendizaje. Congreso llevado a cabo en Manizales, Colombia.
- Perrenoud, P. (2012) *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Editorial Graó. Barcelona.
- Pozo, J. & Monereo, C. (2009) *La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambian nuestras formas de enseñar y aprender*. En: Pozo, J. & Pérez, M. *Psicología del aprendizaje universitario. La formación por competencias*. Madrid: Morata, 2009.
- Shulman, L. (1987). *Knowledge and Teaching*. *Foundations of the New Reform*. Harvard Educational Review, 57(1)
- Stein, D. (1998) *Situated learning in adult education*, en ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Columbus, OH. núm. 195. Oficina de Investigación y Mejoramiento Educativo (ED), Washington, DC.

- Quesada, M.R. (2018). *Clase inversa o Flipped Classroom. Fascículos Navegando juntos. Aportes a la implementación del Modelo Educativo de la UTN*. [Sitio web]. Universidad Técnica Nacional. Recuperado el 21 julio del 2021 de <http://navegando-juntos-utn.mozello.com/fasciculos/fasciculo-4/>
- Shulman, L. S. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. Educational Researcher, 15 (2), 4-14. Trad. y edición española ("El saber y entender de la profesión docente") en Estudios Públicos (Centro de Estudios Públicos, Chile), núm. 99, 2005, 195-224.
- Tobón, S. (2007). *Formación Basada en Competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Vezub, L. (2007). *La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1). Recuperado el 16 de febrero del 2021 de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev1111ART2.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weimer, M. (2013). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice (2da. Ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiggins, G., & Mc Tighe, J. (1998). *Understanding by design (Diseño para la Comprensión)*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, USA.

Anexo 01: Ejemplo de sílabo del curso¹ Planificación por competencias y evaluación para el aprendizaje I

SÍLABO PLANIFICACIÓN POR COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE I

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1.	Programa de Estudios	:	Educación Primaria
1.2.	Curso/Módulo	:	Planificación por competencias y evaluación para el aprendizaje I
1.3.	Modalidad	:	A distancia
1.4.	Componente Curricular	:	Formación específica
1.5.	Ciclo	:	II
1.6.	Créditos	:	05
1.7.	Horas Semanales	:	06
1.8.	Horas del Ciclo	:	96 horas
1.9.	Ciclo Académico	:	2021 – II
1.10.	Competencias del Perfil de egreso	:	1, 2, 5
1.11.	Docentes	:	
1.12.	Correos electrónicos	:	
1.13.	Duración	:	

II. SUMILLA:

El curso desarrollado en la modalidad a distancia se centra en la comprensión de la función y sentido que cumple un currículo en la organización del sistema educativo en sus diferentes niveles (nacional, regional, institucional, aula). Asimismo, comprende el enfoque por competencias y discute su importancia para la educación en el mundo actual. Esto implica la identificación de fundamentos (enfoques, paradigmas, modelos pedagógicos) que sustentan dicho enfoque, así como las prácticas de enseñanza para desarrollarlas. El curso, además, introduce al estudiante de FID en la evaluación formativa y planificación, desarrollando una comprensión inicial sobre estas y sus repercusiones en el sistema educativo y en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria. A partir de la comprensión de lo que significa una actuación competente en un contexto específico, de las teorías sobre el aprendizaje y de los procesos cognitivos y afectivos, el estudiante de FID diseña experiencias de aprendizaje considerando características y elementos esenciales de la planificación, así como el currículo vigente. El curso ofrece oportunidades que permiten reflexionar sobre el sentido de la planificación y la evaluación como partes de un mismo proceso, lo que conlleva organizar procesos de aprendizaje coherentes con las expectativas curriculares a partir de las necesidades, intereses y características de los estudiantes de educación primaria.

¹ Es una propuesta tentativa que debe ser adaptada al modelo de sílabo asumido por cada IESP/EESP en atención al desarrollo de las competencias del Perfil de egreso.

III. VICULACIÓN CON EL PROYECTO INTEGRADOR:

(Es importante revisar los acuerdos tomados para el ciclo en cuestión al proyecto integrador anual del Programa de Estudio correspondiente; esto permitirá que, en el caso de los cursos con mayor vinculación con el proyecto integrador anual, pueda formular incluso alguno de sus desempeños en concordancia al desarrollo del proyecto integrador anual. Sin embargo, también se puede dar el caso de que curso por su naturaleza y propósito tenga una vinculación con el proyecto integrador anual no tan estrecha o potente; por lo cual aportará al proyecto integrador anual a través de algunas actividades formativas).

IV. TRATAMIENTO DE ENFOQUES TRANSVERSALES:

A continuación, se explicita algunas actuaciones que reflejan la vivencia de cada uno de los enfoques trasversales respecto a cada uno de los desempeños previstos para el curso. Cada uno de los desempeños formulados permitirá las actuaciones que a continuación se presentan como referenciales ya que en la misma conducción del aprendizaje podrían evidenciarse otras oportunidades para su tratamiento o abordaje.

ENFOQUE TRANSVERSAL	DESEMPEÑOS DEL CURSO	ACTUACIONES QUE ESPERAMOS DE LOS FORMADORES	ACTUACIONES QUE ESPERAMOS DE LOS ESTUDIANTES
El Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> Explica los conceptos fundamentales de diversas teorías, enfoques y paradigmas sobre la planificación y la evaluación, en especial, la planificación en reversa y la evaluación formativa, así como sus implicancias en los procesos educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> Brinda diversas condiciones y oportunidades que cada estudiante alcance los desempeños previstos. Expresa altas expectativas sobre la capacidad de superación y crecimiento de los estudiantes de FID por encima de las circunstancias. 	<ul style="list-style-type: none"> Incide en la importancia de brindar las mismas condiciones y oportunidades que cada persona necesita para alcanzar los aprendizajes esperados. Expresa la importancia de las expectativas sobre la capacidad de superación y crecimiento de los estudiantes por encima de las circunstancias.
	<ul style="list-style-type: none"> Diseña actividades que responden a los propósitos de aprendizaje definidos en el currículo vigente, considerando las teorías del aprendizaje, el desarrollo evolutivo y las principales características de los estudiantes de educación primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> Emplea diversas metodologías de trabajo colaborativo en grupos heterogéneos que promueven la inclusión de los estudiantes de FID. Plantea situaciones significativas desafiantes para que los estudiantes desarrollen su pensamiento crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> Propone metodologías de trabajo colaborativo en grupos heterogéneos que promuevan la inclusión y se adapten a las características de los estudiantes. Plantea situaciones significativas desafiantes para que los estudiantes desarrollen sus potencialidades.
	<ul style="list-style-type: none"> Explica y fundamenta la relación entre la evaluación formativa y su vinculación con la planificación curricular para el desarrollo de los aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> Facilita aprendizajes de calidad, independientemente de las diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, de condición de discapacidad o estilos de aprendizaje de sus estudiantes de FID. 	<ul style="list-style-type: none"> Argumenta la necesidad de lograr aprendizajes de calidad, independientemente de las diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, de condición de discapacidad o estilos de aprendizaje de los estudiantes.
El Enfoque intercultural	<ul style="list-style-type: none"> Explica los conceptos fundamentales de diversas teorías, enfoques y paradigmas 	<ul style="list-style-type: none"> Favorece un diálogo continuo sobre la base del respeto a la propia identidad y a las diferencias. 	<ul style="list-style-type: none"> Propician entre sus pares un diálogo continuo sobre la base del respeto a la propia identidad y a las diferencias.

	<p>sobre la planificación y la evaluación, en especial, la planificación en reversa y la evaluación formativa, así como sus implicancias en los procesos educativos.</p>		
	<ul style="list-style-type: none"> • Diseña actividades que responden a los propósitos de aprendizaje definidos en el currículo vigente, considerando las teorías del aprendizaje, el desarrollo evolutivo y las principales características de los estudiantes de educación primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conduce los aprendizajes valorando las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Valora las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de sus pares y estudiantes.
	<ul style="list-style-type: none"> • Explica y fundamenta la relación entre la evaluación formativa y su vinculación con la planificación curricular para el desarrollo de los aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Acoge con respeto la opinión de todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón a sus diferencias y/o discrepancias. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Acoge con respeto la opinión de todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón a sus diferencias y/o discrepancias.

V. PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

COMPETENCIA 1: Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.				
ESTÁNDAR: Comprende el aprendizaje como un fenómeno complejo, en el que intervienen diferentes procesos cognitivos, afectivos y socioculturales y que puede ser interpretado desde diversas teorías, con implicancias distintas para las prácticas pedagógicas. Describe los patrones típicos de desarrollo de niños, jóvenes y adultos. Comprende los conceptos centrales de distintas disciplinas involucradas en el currículo vigente, y explica cuál es la relación entre el conocimiento disciplinar y el enfoque por competencias. Sustenta dicho enfoque como uno de los fundamentos del currículo vigente, el modo en que este enfoque contribuye al desarrollo progresivo de aprendizajes y cómo responde a las demandas de la sociedad actual. Conoce estrategias de enseñanza y evaluación que guardan coherencia con el enfoque de las áreas.				
CAPACIDADES	DESEMPEÑOS ESPECÍFICOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	EVIDENCIA DE PROCESO	INSTRUMENTO / FUENTE
<ul style="list-style-type: none"> • Comprende las características individuales, evolutivas y socioculturales de sus estudiantes y sus contextos, así como la forma en que se desarrollan los aprendizajes. • Comprende los conocimientos disciplinares que fundamentan las competencias del currículo vigente y sabe cómo promover su desarrollo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explica los conceptos fundamentales de diversas teorías, enfoques y paradigmas sobre la planificación y la evaluación, en especial, la planificación en reversa y la evaluación formativa, así como sus implicancias en los procesos educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explica las características individuales, evolutivas y socioculturales de los estudiantes y sus contextos, así como la forma en que se desarrollan los aprendizajes. • Expresa los conocimientos disciplinares que fundamentan las competencias del currículo vigente. 	Infografía sobre los fundamentos de la planificación centrada en el aprendizaje y la evaluación formativa	Escala de estimación / Heteroevaluación
COMPETENCIA 2: Planifica la enseñanza de forma colegiada, lo que garantiza la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación en una programación curricular en permanente revisión.				
ESTÁNDAR: Explica y fundamenta la importancia de una planificación centrada en el aprendizaje, es decir, que parte de las expectativas definidas en el currículo y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para proponer situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje. Asimismo, sustenta que, a mayor articulación entre las planificaciones anuales, módulos/proyectos y sesiones se contribuye en mayor medida al desarrollo progresivo de los aprendizajes. En coherencia con lo anterior, propone situaciones de aprendizaje que responden a los propósitos de aprendizaje.				
CAPACIDADES	DESEMPEÑOS ESPECÍFICOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	EVIDENCIA DE PROCESO	INSTRUMENTO / FUENTE
<ul style="list-style-type: none"> • Establece propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación que están alineados a las expectativas de aprendizaje establecidas en el 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseña actividades que responden a los propósitos de aprendizaje definidos en el currículo vigente, considerando las teorías 	<ul style="list-style-type: none"> • Establece propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación que están alineados a las expectativas de aprendizaje establecidas en el currículo, y que 	Propuesta de actividades de aprendizaje considerando teorías del aprendizaje, el desarrollo evolutivo y las	Escala de estimación / Heteroevaluación

<p>currículo, y que responden a las necesidades de aprendizaje y características de los estudiantes, así como a las demandas de su contexto sociocultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseña planificaciones anuales, unidades/proyectos y sesiones en forma articulada, y se asegura de que los estudiantes tengan tiempo y oportunidades suficientes para desarrollar los aprendizajes previstos. • Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que guardan coherencia con los propósitos de aprendizaje, y que tienen potencial para desafiar y motivar a los estudiantes. 	<p>del aprendizaje, el desarrollo evolutivo y las principales características de los estudiantes de educación primaria.</p>	<p>responden a las necesidades de aprendizaje y características de los estudiantes, así como a las demandas de su contexto sociocultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseña actividades de aprendizaje que asegure que los estudiantes tengan tiempo y oportunidades suficientes para desarrollar los aprendizajes previstos. • Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que guardan coherencia con los propósitos de aprendizaje, y que tienen potencial para desafiar y motivar a los estudiantes. 	<p>principales características de los estudiantes de educación primaria.</p>	
<p>COMPETENCIA 5: Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.</p>				
<p>ESTÁNDAR: Explica que una de las principales finalidades de la evaluación es retroalimentar y potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En coherencia, fundamenta por qué la enseñanza y la evaluación guardan una estrecha vinculación. Explica y fundamenta en qué medida toda evaluación puede realizarse desde una perspectiva formativa y comprende la centralidad de contar con criterios explícitos para interpretar evidencias de aprendizaje y retroalimentar a los estudiantes, así como la relevancia de construir una práctica de evaluación positiva para los estudiantes, es decir, en la que se sientan seguros, respetados y en la que los errores y dificultades se conciben como oportunidades de aprendizaje para todos. Conoce y aplica estrategias e instrumentos de evaluación para recoger evidencias de aprendizaje en función de los propósitos planteados.</p>				
CAPACIDADES	DESEMPEÑOS ESPECÍFICOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	EVIDENCIA DE PROCESO	INSTRUMENTO / FUENTE
<ul style="list-style-type: none"> • Involucra continuamente a los estudiantes en el proceso de evaluación. • Usa una variedad de estrategias y tareas de evaluación acordes a las características de los estudiantes y pertinentes para 	<ul style="list-style-type: none"> • Explica y fundamenta la relación entre la evaluación formativa y su vinculación con la planificación curricular para el desarrollo de los aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explica la importancia de involucrar continuamente a los estudiantes en el proceso de evaluación. • Plantea el uso de una variedad de estrategias y tareas de evaluación acordes a las características de 	<p>Foro sobre la relación entre la evaluación formativa y su vinculación con la planificación curricular para el desarrollo de los aprendizajes.</p>	<p>Escala de estimación / Heteroevaluación</p>

<p>recoger evidencias sobre los aprendizajes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpreta las evidencias de aprendizaje usando los criterios de evaluación y, a partir de ellas, toma decisiones sobre la enseñanza. • Brinda retroalimentación oportuna y de calidad a los estudiantes. 		<p>los estudiantes y pertinentes para recoger evidencias sobre los aprendizajes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explica la importancia de tomar decisiones sobre la enseñanza en base al análisis de evidencias. 		
EVIDENCIA FINAL DEL CURSO				INSTRUMENTO / FUENTE
Diseño de una Experiencia de aprendizaje para 5to grado de educación primaria.				Rúbrica / Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación

VI. ORGANIZACIÓN DE UNIDADES DE APRENDIZAJE

NOMBRE DE LA UNIDAD	DURACIÓN	DESEMPEÑOS ESPECÍFICOS	CONOCIMIENTOS PARA DESARROLLAR LOS DESEMPEÑOS	EVIDENCIAS DE PROCESO	EVIDENCIA FINAL
<p>SITUACIÓN AUTÉNTICA: ¿Cómo planificar la enseñanza de estudiantes de educación primaria en el contexto de la emergencia sanitaria?</p> <p>UNIDAD 1: “La planificación con centralidad en el aprendizaje”</p>	<p>12 semanas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explica los conceptos fundamentales de diversas teorías, enfoques y paradigmas sobre la planificación y la evaluación, en especial, la planificación en reversa y la evaluación formativa, así como sus implicancias en los procesos educativos. • Diseña actividades que responden a los propósitos de aprendizaje definidos en el currículo vigente, considerando las teorías del aprendizaje, el desarrollo evolutivo y las principales características de los estudiantes de educación primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque por competencias. - Planificación en reversa - Evaluación formativa - Currículo Nacional de EB - Procesos de la planificación curricular. - Planificación de experiencias de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Infografía sobre los fundamentos de la planificación centrada en el aprendizaje y la evaluación formativa. ✓ Propuesta de actividades de aprendizaje considerando teorías del aprendizaje, el desarrollo evolutivo y las principales características de los estudiantes de educación primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diseño de una Experiencia de aprendizaje para 5to grado de educación primaria
<p>SITUACIÓN AUTÉNTICA: ¿Cómo aprenden los estudiantes de educación primaria?</p> <p>UNIDAD 2: “Planificación y evaluación, dos caras de una misma moneda”</p>	<p>04 semanas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explica y fundamenta la relación entre la evaluación formativa y su vinculación con la planificación curricular para el desarrollo de los aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos sobre la planificación centrada en el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Foro sobre la relación entre la evaluación formativa y su vinculación con la planificación curricular para el desarrollo de los aprendizajes. 	

VII. METODOLOGÍA

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS
(Lista de referencias del sílabo)

IX. ANEXOS

Anexo 02: Ejemplo de Guía de aprendizaje del curso² Planificación por competencias y evaluación para el aprendizaje I

GUÍA DE APRENDIZAJE DE LA UNIDAD I “La planificación con centralidad en el aprendizaje”

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1. Programa de Estudio: Educación Primaria
 1.2. Curso/Módulo : Planificación por competencias y evaluación para el aprendizaje I
 1.3. Ciclo : II
 1.4. Duración :
 1.5. Horas Semanales : 06
 1.6. Modalidad : A distancia
 1.7. Docentes :

II. ORGANIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

SITUACIÓN AUTÉNTICA	COMPETENCIA(S)	CRITERIO(S) DE EVALUACIÓN	DESEMPEÑOS ESPECÍFICOS	CONOCIMIENTOS PARA DESARROLLAR LOS DESEMPEÑOS	EVIDENCIA(S) DE PROCESO	INSTRUMENTO
¿Cómo planificar la enseñanza de estudiantes de educación primaria en el contexto de la emergencia sanitaria?	COMPETENCIA 1: Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.	<ul style="list-style-type: none"> Comprende las características individuales, evolutivas y socioculturales de sus estudiantes y sus contextos, así como la forma en que se desarrollan los aprendizajes. Comprende los conocimientos disciplinares que fundamentan las 	<ul style="list-style-type: none"> Explica los conceptos fundamentales de diversas teorías, enfoques y paradigmas sobre la planificación y la evaluación, en especial, la planificación en reversa y la evaluación formativa, así como sus implicancias en los procesos educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> Situación educativa en el contexto de emergencia sanitaria. Currículo Nacional de EB y enfoque por competencias. Planificación en reversa Evaluación formativa 	<ul style="list-style-type: none"> Infografía sobre los fundamentos de la planificación centrada en el aprendizaje y la evaluación formativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Escala de estimación

² Es una propuesta tentativa de Guía de aprendizaje que debe ser adaptada al formato asumido por cada IESP/EESP en atención al desarrollo de las competencias del Perfil de egreso.

		competencias del currículo vigente y sabe cómo promover su desarrollo.				
	<p>COMPETENCIA 2: Planifica la enseñanza de forma colegiada, lo que garantiza la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación en una programación curricular en permanente revisión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establece propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación que están alineados a las expectativas de aprendizaje establecidas en el currículo, y que responden a las necesidades de aprendizaje y características de los estudiantes, así como a las demandas de su contexto sociocultural. • Diseña planificaciones anuales, unidades/proyectos y sesiones en forma articulada, y se asegura de que los estudiantes tengan tiempo y oportunidades suficientes para desarrollar los aprendizajes previstos. • Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que guardan coherencia con los propósitos de aprendizaje, y que tienen potencial para desafiar y motivar a los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseña actividades que responden a los propósitos de aprendizaje definidos en el currículo vigente, considerando las teorías del aprendizaje, el desarrollo evolutivo y las principales características de los estudiantes de educación primaria. 		<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta de actividades de aprendizaje considerando teorías del aprendizaje, el desarrollo evolutivo y las principales características de los estudiantes de educación primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de estimación

III. ACTIVIDADES DE ESTUDIO

SEMANA	ACTIVIDADES DE ESTUDIO, DE VIDEOCONFERENCIA Y DE EVALUACIÓN
Semana del al	<p>Sesión 1: La educación básica regular en el contexto de la emergencia sanitaria. (Abordaje de la situación auténtica: ¿Cómo planificar la enseñanza de estudiantes de educación primaria en el contexto de la emergencia sanitaria?) Propósito: Caracteriza la situación de la educación básica regular en el contexto de la emergencia sanitaria.</p> <p>Actividades de estudio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observa el video “Educación peruana en tiempos de pandemia” en https://www.youtube.com/watch?v=3s6vHqwTK94 • Reflexiona en base a las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué opinas sobre el desarrollo de la educación básica durante la emergencia sanitaria? - ¿Qué retos o desafíos tienen los docentes en el contexto de emergencia sanitaria? - ¿Cómo planificar la enseñanza de estudiantes de educación primaria en el contexto de la emergencia sanitaria? • Revisa diversas fuentes de información sobre: <ul style="list-style-type: none"> - La educación en tiempos de pandemia - El desarrollo de la educación básica regular durante la emergencia sanitaria. - Retos del docente en la educación no presencial - Cómo aprenden los estudiantes de educación primaria - Programa “Aprendo en casa” <p>Actividad de videoconferencia e interaprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • A través de una comunicación sincrónica los estudiantes comparten sus experiencias de práctica preprofesional desarrollada en el ciclo I desde el módulo de Práctica e Investigación I, en relación a la información revisada antes de la actividad sincrónica. A partir de ello, la docente formadora presenta la situación auténtica a trabajar en la unidad, así como el contenido e intencionalidad de la primera unidad del curso “La planificación con centralidad en el aprendizaje” (competencias, desempeños, evidencias, instrumentos de evaluación y enfoques transversales). • Organizados en grupos de trabajo a través de una plataforma virtual comparten lo leído y elaboran un documento virtual (por ejemplo, Jamboard³) plasmando las ideas centrales del análisis. La docente formadora ingresa a las diferentes salas de trabajo grupal para acompañar el trabajo y brindar la retroalimentación correspondiente. <ul style="list-style-type: none"> - Grupo 1: La educación en tiempos de pandemia - Grupo 2: El desarrollo de la educación básica regular durante la emergencia sanitaria - Grupo 3: Retos del docente en la educación no presencial - Grupo 4: Cómo aprenden los estudiantes de educación primaria - Grupo 5: Programa Aprendo en Casa

³ <https://edu.google.com/intl/es-419/products/jamboard/>

	<ul style="list-style-type: none"> • Un representante de cada equipo socializa en la sala de reunión general el documento virtual elaborado (por ejemplo, Jamboard). Acoge con respeto la opinión de todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón a sus diferencias y/o discrepancias. • La formadora realiza la consolidación de los puntos abordados a través de una videoconferencia. <p><u>Actividad de evaluación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes participan de un foro intercambiando opinión sobre la situación de la educación básica regular en el contexto de la emergencia sanitaria y formula compromisos de mejora respecto a su rol como futuro docente. • Desarrollan la evaluación diagnóstica sobre las competencias mapeadas para el curso o módulo.
Semana del al	<p>Sesión 2: El Currículo Nacional de EB y el enfoque por competencias.</p> <p><u>Propósito:</u> Comprende la relación existente entre el CNEB y el enfoque por competencias.</p> <p><u>Actividad de estudio</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisa detenidamente las diapositivas facilitadas por la formadora sobre el CNEB. • Observa el video “Enfoque por competencias: una visión del aprendizaje” en https://www.youtube.com/watch?v=6bCkOOWMwGE • Reflexiona en base a las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué relación existe entre el CNEB y el enfoque por competencias? - ¿Cómo desarrollar competencias en el marco del CNEB? <p><u>Actividad de videoconferencia e interaprendizaje</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A través de una comunicación sincrónica conocen el propósito de la sesión y dialogan sobre el desempeño específico a trabajar a partir de las actividades de aprendizaje programadas para la sesión. • Organizados en grupos de trabajo en una plataforma virtual, comparten lo analizado sobre el CNEB y el enfoque por competencias y formulan 3 preguntas que quisieran compartir en la plenaria. Eligen a un representante de su grupo que asuma el rol de moderador durante la plenaria. Desarrollan la actividad promoviendo la inclusión y adaptación a las diferentes características de sus pares. La docente formadora ingresa a las diferentes salas de trabajo grupal para acompañar el trabajo y brindar la retroalimentación correspondiente. • Ya en la sala de reunión general, el moderador de cada equipo comparte las tres preguntas formuladas y dirige el dialogo en torno a ellas. • A partir del dialogo generado la formadora construye con los estudiantes conclusiones sobre el CNEB y el enfoque por competencias, y lo explica a manera de una videoconferencia. <p><u>Actividad de evaluación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes participan de un Kahoot⁴ sobre los aspectos centrales del CNEB y el enfoque por competencias. La formadora envía el link correspondiente vía correo electrónico.

⁴ <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/Manual-Kahoot.pdf>

<p>Semana del al</p>	<p>Sesión 3: Planificación en reversa. Propósito: Analiza los procesos de la planificación en reversa.</p> <p>Actividad de estudio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisa diversas fuentes de información sobre la propuesta de Wiggins y McTighe denominada “Understanding by Design o backwards-design” también conocida como “diseño en reversa”. • Extraen ideas fuerza de la información revisada. <p>Actividad de videoconferencia e interaprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • A través de una comunicación sincrónica conocen el propósito de la sesión y dialogan sobre el desempeño específico a trabajar a partir de las actividades de aprendizaje programadas para la sesión. • Organizados en grupos de trabajo en una plataforma virtual, comparten las fuentes de información revisadas, así como las ideas fuerza extraídas. • Realizan un trabajo colaborativo y diseñan un organizador de información a partir de las ideas fuerza compartidas. Y eligen a un coordinador para socializar el trabajo el producto de su trabajo colaborativo. La docente formadora ingresa a las diferentes salas de trabajo grupal para acompañar el trabajo y brindar la retroalimentación correspondiente. • Ya en la sala de reunión general, el coordinador de cada equipo comparte por el chat el archivo del organizador de información elaborado, y la docente formadora determina a uno o dos equipos para que compartan su trabajo en la plenaria. • A partir del dialogo generado la formadora consolida lo trabajado a través de una videoconferencia sobre la planificación en reversa, generando un ambiente de acogida y respeto de la opinión de todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón a sus diferencias y/o discrepancias. <p>Actividad de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes responden a cinco preguntas respecto a los aspectos claves de la planificación en reversa a través de la herramienta en línea la Ruleta aleatoria⁵. La formadora envía el link correspondiente vía correo electrónico.
<p>Semana del al</p>	<p>Sesión 4: Evaluación formativa. Propósito: Comprende los fundamentos de la evaluación formativa.</p> <p>Actividad de estudio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisa diversas fuentes de información sobre evaluación formativa. • Extraen ideas fuerza de la información revisada.

⁵ <https://app-sorteos.com/es/apps/la-ruleta-decide>

	<p><u>Actividad de videoconferencia e interaprendizaje</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A través de una comunicación sincrónica conocen el propósito de la sesión y dialogan sobre el desempeño específico a trabajar a partir de las actividades de aprendizaje programadas para la sesión. • Organizados en grupos de trabajo en una plataforma virtual, comparten las fuentes de información revisadas, así como las ideas fuerza extraídas. • A partir de un trabajo colaborativo dialogan y determinan las ideas fuerza sobre la evaluación formativa a partir de un esquema numérico vertical. Eligen a un coordinador para socializar el producto de su trabajo colaborativo. La docente formadora ingresa a las diferentes salas de trabajo grupal para acompañar el trabajo y brindar la retroalimentación correspondiente. • Ya en la sala de reunión general, el coordinador de cada equipo comparte por el chat el archivo de su equipo con la precisión de los integrantes del equipo y las referencias de las fuentes consultadas. • La docente formadora brinda unos minutos para que los estudiantes revisen los archivos compartidos por el chat; y determina a uno o dos equipos para que compartan su trabajo en la plenaria. • A partir del dialogo generado la formadora construye con los estudiantes conclusiones sobre la evaluación formativa e incide en los aspectos claves con apoyo de diapositivas (videoconferencia), generando en todo momento un ambiente de acogida y respeto de la opinión de todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón a sus diferencias y/o discrepancias. <p><u>Actividad de evaluación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes responden a cinco preguntas respecto a los aspectos claves de la evaluación formativa a través de un Kahoot. La formadora envía el link correspondiente vía correo electrónico.
<p>Semana del al</p>	<p>Sesión 5: Fundamentos de la planificación centrada en el aprendizaje y la evaluación formativa (primera parte).</p> <p><u>Propósito:</u> Explica los conceptos fundamentales de diversas teorías, enfoques y paradigmas sobre la planificación y la evaluación, en especial, la planificación en reversa y la evaluación formativa, así como sus implicancias en los procesos educativos.</p> <p><u>Actividad de estudio</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisa las conclusiones y las de fuentes de información trabajadas en clase hasta la fecha. <p><u>Actividad de videoconferencia e interaprendizaje</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A través de una comunicación sincrónica conocen el propósito de la sesión y dialogan sobre el desempeño específico a trabajar a partir de las actividades de aprendizaje programadas para la sesión. • Los estudiantes expresan sus dudas sobre el instrumento de evaluación de la infografía (escala de estimación). • Organizados en grupos de trabajo en una plataforma virtual, dialogan en torno a las ideas centrales sobre los fundamentos de la planificación centrada en el aprendizaje y la evaluación formativa. Determinan la información a presentar en la infografía. • Proponen un diseño base de infografía y dialogan al respecto. La docente formadora ingresa a las diferentes salas de trabajo grupal para acompañar el trabajo y brindar la retroalimentación correspondiente. • Ya en la sala de reunión general, el coordinador de cada equipo comparte el avance de la infografía.

	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de la socialización la formadora brinda sugerencias para mejorar el trabajo (incide en los requerimientos expresados en la escala de estimación) y realiza la consolidación de lo trabajado a través de una videoconferencia. Genera un ambiente de acogida y respeto de la opinión de todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón a sus diferencias y/o discrepancias. <p><u>Actividad de evaluación</u> Los estudiantes autoevalúan su trabajo antes de enviarlo a la formadora.</p>
Semana del al	<p>Sesión 6: Fundamentos de la planificación centrada en el aprendizaje y la evaluación formativa (segunda parte). Propósito: Identifica lecciones aprendidas producto de la elaboración de la infografía sobre los fundamentos de la planificación centrada en el aprendizaje y la evaluación formativa.</p> <p><u>Actividad de estudio</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisa y mejora la infografía de acuerdo a las sugerencias de la formadora. <p><u>Actividad de videoconferencia e interaprendizaje</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A través de una comunicación sincrónica conocen el propósito de la sesión y dialogan sobre el desempeño específico a trabajar a partir de las actividades de aprendizaje programadas para la sesión. • Organizados en grupos de trabajo en una plataforma virtual, dialogan sobre la forma de presentar su infografía y determinan roles: <ul style="list-style-type: none"> - Un coordinador: quien presenta a los integrantes del equipo, explica el proceso realizado en la elaboración de la infografía, incidiendo en las fuentes de información consultadas, así como en las dificultades durante el trabajo y la forma como las superaron. - Un vocero: quien presenta de manera específica el contenido de la infografía y los aprendizajes que les permitió lograr su elaboración. - Un secretario: quien anota las observaciones, aportes y/o sugerencias de la plenaria. • La docente formadora ingresa a las diferentes salas de trabajo grupal para acompañar el trabajo y brindar las orientaciones necesarias. • Ya en la sala de reunión general, la formadora genera un ambiente de acogida y respeto de la opinión de todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón a sus diferencias y/o discrepancias y da paso a las socializaciones. • El coordinador y vocero de cada equipo socializa su infografía. Luego de cada socialización se apertura un espacio de intercambios y aportes de la plenaria. • Luego que todos los equipos socializaron su infografía la formadora realiza la consolidación de lo trabajado a través de una videoconferencia resaltando los aspectos medulares con apoyo de diapositivas. <p><u>Actividad de evaluación</u> Los estudiantes participan de un foro intercambiando opinión sobre los aprendizajes logrados con la elaboración de la infografía (en relación a los desempeños previstos y los enfoques transversales); y formulan compromisos de mejora para mejorar sus experiencias de práctica preprofesional en el módulo de Práctica e Investigación II.</p>

<p>Semana del al</p>	<p>Sesión 7: Procesos de la planificación curricular en el marco del CNEB. Propósito: Analiza los procesos de la planificación curricular en el marco del CNEB.</p> <p>Actividad de estudio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisa las fuentes de información sobre los procesos de la planificación curricular en el marco del CNEB facilitado por la docente formadora. • Elabora un organizador de información en base a las ideas fuerza de las fuentes revisadas. <p>Actividad de videoconferencia e interaprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • A través de una comunicación sincrónica conocen el propósito de la sesión y dialogan sobre el desempeño específico a trabajar a partir de las actividades de aprendizaje programadas para la sesión. • Todos los estudiantes adjuntan en el chat el archivo del organizador de información elaborado para que todos los participantes puedan revisarlo rápidamente. • Al azar la docente formadora solicita a uno o dos estudiantes que compartan su organizador de información y a partir de ello facilita un intercambio de ideas, preguntas, inquietudes y opiniones respecto a cada uno de los procesos de la planificación con apoyo de la aplicación online y gratuita “La ruleta aleatoria” con preguntas preparada para dicho fin. • Organizados en grupos de trabajo en una plataforma virtual, eligen el organizador de información de uno de los integrantes del grupo y lo mejoran en base a la consolidación realizada por la docente formadora a través de la ruleta aleatoria. • La docente formadora ingresa a las diferentes salas de trabajo grupal para acompañar el trabajo y brindar la retroalimentación correspondiente. • Ya en la sala de reunión general, el coordinador de cada equipo comparte por el chat el archivo del organizador de información mejorado, y la docente formadora determina a uno de los equipos para que compartan su trabajo en la plenaria. • A partir del dialogo generado la formadora consolida lo trabajado a través de una videoconferencia sobre cada uno de los procesos de la planificación en el marco del CNEB. <p>Actividad de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes solicitan y analizan el diseño de una experiencia de aprendizaje del aula donde realizan su experiencia de ayudantía e identifican los procesos de la planificación en dicho diseño. Elaboran un comentario crítico al respecto.
<p>Semana del al</p>	<p>Sesión 8: Experiencia de aprendizaje en el marco del CNEB (primera parte) Propósito: Diseña una experiencia de aprendizaje considerando teorías del aprendizaje, el desarrollo evolutivo y las principales características de los estudiantes de 5to grado de educación primaria.</p> <p>Actividad de estudio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisa fuentes de información sobre experiencias de aprendizaje.

	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitan a sus compañeros de 4to o 5to año de formación algunos diseños de experiencias de aprendizaje de su práctica preprofesional, analizan los diseños de experiencias de aprendizaje e identifican los procesos de la planificación en dicho diseño. Elaboran un comentario crítico al respecto. <p><u>Actividad de videoconferencia e interaprendizaje</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A través de una comunicación sincrónica conocen el propósito de la sesión y dialogan sobre el desempeño específico a trabajar a partir de las actividades de aprendizaje programadas para la sesión; así como del instrumento de evaluación de la experiencia de aprendizaje (escala de estimación). • Los estudiantes expresan sus dudas sobre el instrumento de evaluación de la experiencia de aprendizaje (escala de estimación). • Comparten voluntariamente el comentario crítico elaborado producto del análisis de las experiencias de aprendizajes revisadas. • Participan de la videoconferencia desarrollada por la docente formadora con apoyo de diapositivas sobre el diseño de una experiencia de aprendizaje en EBR. Se genera un ambiente de acogida y respeto de la opinión de todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón a sus diferencias y/o discrepancias, se absuelven todas las dudas sobre el asunto en cuestión. • Organizados en grupos de trabajo en una plataforma virtual, comparten las ideas centrales sobre el diseño de una experiencia de aprendizaje para 5to grado de educación primaria de EBR e inician el proceso para el diseño de una propuesta con apoyo de la hoja de trabajo facilitada por la formadora. • La docente formadora ingresa a las diferentes salas de trabajo grupal para acompañar el trabajo y brindar la retroalimentación correspondiente. • Ya en la sala de reunión general, el coordinador de cada equipo comparte el avance del trabajo. • A partir de la socialización la formadora brinda sugerencias para mejorar el trabajo (incide en los requerimientos expresados en la escala de estimación). <p><u>Actividad de evaluación</u> Los estudiantes autoevalúan su trabajo y lo culminan antes de enviarlo a la formadora.</p>
Semana del al	<p>Sesión 9: Experiencia de aprendizaje en el marco del CNEB (segunda parte)</p> <p><u>Propósito:</u> Identifica lecciones aprendidas producto del diseño de la experiencia de aprendizaje considerando teorías del aprendizaje, el desarrollo evolutivo y las principales características de los estudiantes de educación primaria.</p> <p><u>Actividad de estudio</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisa y mejora el diseño de experiencia de aprendizaje de acuerdo a las sugerencias de la formadora. <p><u>Actividad de videoconferencia e interaprendizaje</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A través de una comunicación sincrónica conocen el propósito de la sesión y dialogan sobre el desempeño específico a trabajar a partir de las actividades de aprendizaje programadas para la sesión. • Dialogan en torno a la pregunta ¿Cómo planificar la enseñanza de estudiantes de educación primaria en el contexto de la emergencia sanitaria? (situación auténtica de la unidad)

	<ul style="list-style-type: none"> • Organizados en grupos de trabajo en una plataforma virtual, dialogan sobre la forma de presentar el diseño de la experiencia de aprendizaje y determinan roles: <ul style="list-style-type: none"> - Un coordinador: quien presenta a los integrantes del equipo, explica el proceso realizado en la elaboración de la experiencia de aprendizaje, incidiendo en las fuentes de información consultadas, así como en las dificultades durante el trabajo y la forma como las superaron. - Un vocero: quien presenta de manera específica el contenido de la experiencia de aprendizaje y los aprendizajes a los que llegaron a partir de su elaboración. - Un secretario: quien anota las observaciones, aportes y/o sugerencias de la plenaria. • La docente formadora ingresa a las diferentes salas de trabajo grupal para acompañar el trabajo y brindar las orientaciones necesarias. • Ya en la sala de reunión general, la formadora genera un ambiente de acogida y respeto de la opinión de todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón a sus diferencias y/o discrepancias y da paso a las socializaciones. • El coordinador y vocero de cada equipo socializa su experiencia de aprendizaje. Luego de cada socialización se apertura un espacio de intercambios y aportes de la plenaria. • Luego que todos los equipos socializaron su experiencia de aprendizaje la docente formadora realiza la consolidación de lo trabajado en el marco del desempeño específico del curso a través de una videoconferencia. <p><u>Actividad de evaluación</u> Los estudiantes participan de un foro intercambiando opinión sobre los aprendizajes logrados con la elaboración de la infografía (en relación a los desempeños previstos y los enfoques transversales); y formulan compromisos de mejora para mejorar su desempeño en la práctica situada del módulo de Práctica e Investigación II.</p>
--	---

IV. ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

EVIDENCIA	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	INSTRUMENTO	FUENTE
✓ Infografía sobre los fundamentos de la planificación centrada en el aprendizaje y la evaluación formativa.	Los estudiantes procesan información de diversas fuentes sobre los fundamentos de la planificación centrada en el aprendizaje y la evaluación formativa y elaboran una infografía para explicar lo investigado sobre la planificación y la evaluación, en especial, la planificación en reversa y la evaluación formativa, así como sus implicancias en los procesos educativos.	Escala de estimación	Heteroevaluación
✓ Diseña actividades que responden a los propósitos de aprendizaje definidos en el currículo vigente, considerando las teorías del aprendizaje, el desarrollo evolutivo y	Los estudiantes procesan información de diversas fuentes sobre “experiencias de aprendizaje para la EBR” y diseñan una Experiencia de Aprendizaje que responda a los desempeños del grado de educación primaria donde realizan sus experiencias de ayudantía en el Módulo de Práctica e Investigación II.	Escala de estimación	Heteroevaluación

las principales características de los estudiantes de educación primaria.			
---	--	--	--

V. LECTURAS E INFORMACIÓN DE APOYO

- El camino inverso: [file:///C:/Users/MARITZA/Downloads/EL_CAMINO_INVERSO_DISENO_CURRICULAR_DE A.pdf](file:///C:/Users/MARITZA/Downloads/EL_CAMINO_INVERSO_DISENO_CURRICULAR_DE_A.pdf)
- Planificación, mediación y evaluación de los aprendizajes: <file:///C:/Users/MARITZA/Downloads/Planificaci%C3%B3n,%20mediaci%C3%B3n%20y%20evaluaci%C3%B3n%20de%20los%20aprendizajes%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20Secundaria.pdf>
- El enfoque formativo de la evaluación: <http://www.seslp.gob.mx/consejostecnicoscolares/PRIMARIA/6-DOCUMENTOSDEAPOYO/LIBROSDEEVALUACION2013/1-ELENFOQUEFORMATIVODELAEVALUACION.pdf>
- La evaluación formativa: https://www.uned.ac.cr/ece/images/documents/documentos2011-2015/evaluacion_formativa2013.pdf
- Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias: <file:///C:/Users/MARITZA/Downloads/53-Textodelartculo-385-2-10-20190818.pdf>

VI. REFERENCIAS

(Lista de referencias de la Guía de Aprendizaje)

