

DISEÑO CURRICULAR BASADO EN TAREAS

PARA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA Y BACHILLERATO



DISEÑO CURRICULAR BASADO EN TAREAS

PARA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA Y BACHILLERATO

*De la planificación situada a la tarea,
la evidencia y la revisión.*

MANUAL PARA EQUIPOS DOCENTES

Educación General Básica y Bachillerato

Presentación

Este manual propone una forma de diseñar experiencias de aprendizaje en Educación General Básica y Bachillerato a partir de tareas con propósito. Su centro no es una lista de actividades, sino un desempeño situado: el estudiantado debe comprender, decidir, crear, comunicar y revisar frente a una necesidad reconocible, con criterios claros y apoyos que aumentan su autonomía.

La propuesta conserva la enseñanza explícita, el currículo oficial y la evaluación; los conecta alrededor de productos, decisiones y explicaciones que permiten ver para qué sirven los saberes. Está pensado para equipos docentes que desean convertir una unidad próxima en una experiencia más coherente, inclusiva y revisable.

CÓMO USAR ESTE MANUAL. Los capítulos 1 a 3 ayudan a construir el punto de partida; los capítulos 4 a 7 orientan el diseño de la unidad; los capítulos 8 a 10 acompañan recursos, implementación y mejora. Los capítulos 11 a 15 ofrecen casos completos, herramientas, retos por área, laboratorios de acompañamiento e implementación institucional.

Planificación general sugerida

Semana 1	Seleccionar una unidad y recoger evidencia del grupo y del contexto.
Semana 2	Formular una tarea meta, criterios y evidencias intermedias.
Semana 3	Diseñar la secuencia, apoyos, recursos y acuerdos de participación.
Semana 4	Implementar una primera versión, observar y documentar un ajuste.
Cierre	Revisar productos y voces estudiantiles; conservar una mejora verificable.

Autores

Lorena Patricia Timbila Toapanta

es una comprometida profesional de la educación ecuatoriana con una sólida trayectoria de 19 años de servicio en el Magisterio Nacional, al cual ingresó en el año 2007. Su carrera se inició en el noroccidente de Pichincha, donde se desempeñó inicialmente como docente de grado y, posteriormente, asumió funciones directivas como Directora, consolidando su experiencia en liderazgo pedagógico y administrativo hasta su institución actual.

En el ámbito académico, cuenta con una formación de cuarto nivel con una Maestría en Innovación y Gestión Educativa por el *Institute for Executive Education*; es Licenciada en Pedagogía Alternativa con subárea en Educación General Básica por la Universidad Politécnica Territorial del Estado de Mérida "Kléber Ramírez"; y posee un título de tercer nivel técnico-tecnológico superior otorgado por el Instituto Superior Juan Montalvo.

Su práctica profesional está particularmente orientada a la atención de niños con dificultades de aprendizaje, un campo en el que aplica metodologías inclusivas que complementa con una actualización docente continua a través de las capacitaciones de la plataforma oficial Me Capacito.

Sara Ximena Guevara Apupalo (6 de abril del 1970)

La docente de nacionalidad ecuatoriana es una profesional de la educación con una destacada y comprometida trayectoria. Posee un amplio desempeño tanto en la educación presencial de aula como en la modalidad virtual, adaptándose con vocación y liderazgo a los nuevos entornos de aprendizaje. Su práctica pedagógica se fundamenta en principios de responsabilidad, respeto, innovación y calidez humana, promoviendo una enseñanza inclusiva, participativa y significativa. A lo largo de su carrera ha demostrado habilidades para inspirar, educar y transformar la vida de sus estudiantes, integrando estrategias didácticas, técnicas e instrumentos de evaluación acordes a las orientaciones del Ministerio de Educación, con el firme propósito de formar ciudadanos críticos y comprometidos con su realidad.

Su formación académica inició en la Escuela de Educación Básica Tarqui, continuando en el emblemático Colegio Manuela Cañizares, institución formadora de docentes. Posteriormente cursó Comunicación Social en la Universidad Central del Ecuador, fortaleciendo sus competencias comunicativas. Obtuvo la Licenciatura en Educación Básica en la Universidad Técnica de Ambato y culminó su preparación con la Maestría en Formación de Docentes para la Intervención Socio comunitaria en la prestigiosa Universidad de Valladolid, España; consolidando un perfil docente integral y comprometido con la transformación social.

Inicia su desempeño docente en el año 2007, con el firme compromiso de fortalecer el aprendizaje en niños y niñas. En el ámbito institucional, se ha destacado por su trabajo activo en comisiones, proyectos y coordinaciones pedagógicas con docentes y estudiantes, impulsando el trabajo colaborativo, la sana convivencia y el mejoramiento continuo. Su liderazgo participativo y su compromiso ético fortalecen la gestión escolar y la comunidad educativa.

Continúa su formación permanente en nuevas tecnologías y tendencias educativas a través de la plataforma del Ministerio de Educación, con la finalidad de incorporar estrategias renovadoras, recursos digitales y metodologías activas dentro del aula que potencien el aprendizaje significativo. Su vocación, ética y liderazgo inspiran a estudiantes y colegas, consolidándola como una docente referente que educa con amor, convicción y responsabilidad.

Destaca por su empeño en elaborar guías y directrices claras para las tareas, facilitando la comprensión, la autonomía y el aprendizaje significativo de sus estudiantes.

MSc. Laura de los Angeles Mejía Mena (13 de noviembre de 1980)

Docente y profesional de la educación, nacida en la ciudad de Quito, provincia de Pichincha, Ecuador. Su trayectoria profesional se ha desarrollado principalmente en el ámbito de la Educación Básica y la Educación Infantil, con especial interés en la organización y gestión de centros infantiles y en el desarrollo integral de la niñez.

Cursó sus estudios superiores en el Instituto de Educación Superior Manuela Cañizares, donde obtuvo el título de Profesora de Educación Primaria, Nivel Tecnológico. Motivada por su vocación docente y su interés en fortalecer su formación pedagógica, continuó sus estudios en la Universidad Central del Ecuador, donde obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Educación Básica.

Con el propósito de profundizar sus conocimientos en el ámbito de la gestión educativa, realizó estudios de posgrado en la Universidad FUNIBER, donde obtuvo el título de Máster en Educación, mención Organización y Gestión en Centros Infantiles.

Desde hace trece años se desempeña profesionalmente como docente en el sector público. Actualmente ejerce su labor docente en la Unidad Educativa Isabel Robalino, donde se desempeña con compromiso y dedicación. Su práctica profesional se encuentra orientada al acompañamiento pedagógico de niños y niñas, al desarrollo de estrategias metodológicas que favorezcan el aprendizaje significativo y a la gestión eficiente de entornos educativos.

Como parte de su compromiso con la formación continua, ha realizado capacitaciones constantes a través de la plataforma MeCapacito del Ministerio de Educación del Ecuador, entre las que se destacan los cursos de Fortalecimiento de la Habilidad Reading y el Programa de Formación para Profesionales Educativos - Google Workspace for Education Plus, fortaleciendo sus competencias en el dominio del idioma inglés y en el uso de herramientas tecnológicas para la innovación educativa.

Se destaca por su vocación de servicio, responsabilidad y compromiso con una educación de calidad, inclusiva y humana.

A lo largo de su trayectoria, Laura de los Ángeles Mejía Mena ha construido un perfil profesional vinculado a la docencia en Educación Básica y a la gestión de centros infantiles, reflejando su compromiso con la actualización profesional permanente y con la búsqueda de alternativas pedagógicas que respondan a las necesidades de la educación contemporánea.

Licenciada Mónica Cecilia Ortega Castillo

La Licenciada Mónica Cecilia Ortega Castillo, nacida el 13 de agosto de 1963 en la ciudad de Quito, provincia de Pichincha, Ecuador, es una destacada profesional de la educación ecuatoriana, cuya trayectoria se encuentra profundamente vinculada con la vocación de enseñar, servir y contribuir a la formación integral de las nuevas generaciones.

Desde su juventud se distinguió por poseer un espíritu sensible, romántico y amante de las expresiones artísticas y culturales. En sus momentos de descanso disfruta de la lectura, especialmente de la poesía, así como de la música clásica, entre la que ocupa un lugar especial la Novena Sinfonía de Beethoven. También encuentra en la música y el baile una fuente de alegría, particularmente en los géneros emblemáticos como el sanjuanito, pasillo, bomba y marimba, que reflejan la identidad cultural del país.

Durante su adolescencia cultivó diversas disciplinas artísticas y deportivas, entre ellas el ballet, la danza, el básquet y la natación, experiencias que contribuyeron a fortalecer su carácter, disciplina y sensibilidad.

Su formación académica inició en la Escuela Alejandro Cárdenas, donde cursó sus estudios primarios, y posteriormente continuó en el Colegio de Señoritas Simón Bolívar, donde realizó sus estudios secundarios. Su vocación por la enseñanza la llevó a continuar su preparación profesional en la Universidad Central del Ecuador, en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, institución en la que obtuvo el título de Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora de Enseñanza Media, en la especialización de Comercio y Administración.

A lo largo de su vida profesional, la Licenciada Mónica Cecilia Ortega Castillo ha recorrido un camino marcado por la responsabilidad, la perseverancia y, sobre todo, por una profunda vocación de servicio. Ha tenido la oportunidad de aportar con sus conocimientos y experiencia en diferentes instituciones del país, entre ellas el Ministerio de Bienestar Social, la Escuela Otto Arosemena Gómez, la Escuela Julia Mosquera, la Escuela Estados Unidos de Norteamérica y la Unidad Educativa Mejía D7.

En la actualidad, desarrolla su labor docente en la Unidad Educativa Isabel Robalino, donde continúa entregando lo mejor de sí misma al servicio de la comunidad educativa. Desde este espacio, ejerce su profesión con dedicación, responsabilidad y calidez humana, contribuyendo a la formación de niños, niñas y adolescentes, dejando, a través de su trabajo cotidiano, una huella de compromiso y entrega.

Su trayectoria y carisma también han sido motivo de reconocimiento público. En el año 2026, su imagen fue destacada en la página de Facebook del Ministerio de Educación del Ecuador, en el

marco de la Cumbre de Docentes. En este acto recibió un Certificado de Reconocimiento otorgado por la Dirección Distrital 17Do7 Parroquias Urbanas Chillogallo a la Ecuatoriana, como muestra de reconocimiento a su profesionalismo y trayectoria. De igual manera, en años anteriores fue destacada junto a sus estudiantes en la cuenta de Twitter del Ministerio de Educación del Ecuador, reflejando el vínculo cercano que ha construido con sus estudiantes y su compromiso permanente con la labor educativa.

Consciente de que la educación exige una preparación constante y una permanente disposición para aprender, ha mantenido a lo largo de los años un firme compromiso con su actualización profesional. Para ello, ha participado en diversos procesos de capacitación y formación mediante los cursos de la plataforma Me Capacito del Ministerio de Educación, así como a través de programas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y otros organismos de capacitación.

Estas experiencias han fortalecido sus competencias pedagógicas y le han permitido responder con profesionalismo a los nuevos desafíos de la educación.

Más allá de los títulos obtenidos y de los espacios profesionales en los que ha ejercido su labor, la trayectoria de la Licenciada Mónica Cecilia Ortega Castillo representa, ante todo, una historia de vocación, perseverancia y servicio. Su labor docente ha estado acompañada de valores como la responsabilidad, el respeto, la dedicación y el compromiso con la formación de seres humanos capaces de construir un mejor futuro.

Su vida profesional constituye el reflejo de una mujer que ha sabido convertir la enseñanza en una verdadera misión. Cada generación de estudiantes, cada experiencia compartida y cada jornada dedicada a la educación forman parte de un legado construido con esfuerzo y amor por su profesión.

Hoy, su trayectoria merece ser reconocida no solamente por los años de servicio, sino por la calidad humana con la que ha ejercido su profesión, por su permanente deseo de superación y por la huella que ha dejado en quienes han tenido la oportunidad de compartir con ella el camino de la educación.

La Licenciada Mónica Cecilia Ortega Castillo representa así el ejemplo de una educadora que ha hecho de la enseñanza una expresión de vida, reafirmando con su trabajo cotidiano que educar no consiste únicamente en transmitir conocimientos, sino en inspirar, acompañar, formar y dejar una huella positiva en el corazón y en la vida de sus estudiantes; educar es sembrar sin saber cuántos frutos se recogerán; es entregar conocimientos, pero también valores; es enseñar con la mente, pero llegar al corazón.

Dejando huellas en sus estudiantes, en sus compañeros, en las instituciones donde ha servido, en todas aquellas personas que, de una u otra manera, han compartido con ella este hermoso camino de la educación.

Porque los años pueden pasar, las aulas pueden cambiar y las generaciones de estudiantes pueden renovarse, pero aquello que un maestro entrega desde el corazón permanece.

Permanece una palabra de aliento, una enseñanza, un consejo, una sonrisa, permanece el recuerdo de alguien que creyó en sus estudiantes y que dedicó parte de su vida a ayudarlos a crecer.

Una vida dedicada a educar, servir y dejar huellas.

Msc. Jefferson Daniel Fuentes Arcos

Msc. Jefferson Daniel Fuentes Arcos (16 de noviembre de 1990) es un docente y profesional de la educación ecuatoriano, nacido en la ciudad de Tulcán, provincia del Carchi. Su trayectoria se ha desarrollado principalmente en el ámbito de la enseñanza de las Ciencias Sociales y Lengua y Literatura, con una marcada vocación orientada a la innovación pedagógica, la gestión educativa y el uso estratégico de tecnologías de la información aplicadas al aprendizaje.

Proviene de una familia profundamente vinculada al ámbito educativo, cuyos miembros —docentes en educación primaria y secundaria— influyeron de manera significativa en su vocación por la enseñanza y el servicio público. Cursó sus estudios primarios en la Escuela Cristóbal Colón de la ciudad de Tulcán, e igualmente realizó su formación secundaria en el Instituto Tecnológico "Vicente Fierro", en la misma ciudad. Motivado por su interés en comprender los procesos sociales e históricos, continuó sus estudios superiores en la Universidad Central del Ecuador, formándose en la Escuela de Ciencias Sociales de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.

Inició su labor docente en el año 2015 en el Colegio Particular Octavio Paz, trabajando en la atención educativa a personas con escolaridad inconclusa. En 2016 fortaleció su experiencia pedagógica e instruccional en el ámbito de las instituciones disciplinares al incorporarse a la Academia Militar Aampetra y a la Academia Naval Almirante Howard. Posteriormente, en 2019, ingresó al sector público docente en la Unidad Educativa Juan Montalvo.

En septiembre de 2020 alcanzó su nombramiento definitivo tras ganar el Concurso de Méritos y Oposición convocado por el Ministerio de Educación del Ecuador, siendo asignado a la Unidad Educativa PCEI Alboreada en la ciudad de Ambato, donde desempeñó una destacada labor docente en el Centro de Adolescentes Infractores. En el año 2025 continuó su trayectoria institucional al trasladarse a la Unidad Educativa Isabel Robalino, en la ciudad de Quito, desempeñándose como docente de aula.

En el ámbito de la formación continua y posgradual, en el año 2023 obtuvo el título de Magíster en Innovación Educativa con mención en Ciencias Humanas y Sociales. Asimismo, posee un Diplomado en Administración Educativa y acumula más de 4000 horas de actualización pedagógica e instruccional. Con el objetivo de profundizar en la transformación digital de la enseñanza, se encuentra cursando el quinto semestre de la carrera de Ingeniería en Tecnologías de la Información en la Universidad Técnica de Manabí. A lo largo de su carrera ha asumido diversos roles de liderazgo y gestión institucional, ejerciendo funciones como inspector de curso, docente líder y docente de aula. Su perfil profesional destaca por el dominio integral de recursos tecnológicos, herramientas virtuales y aplicaciones educativas digitales, consolidando un compromiso constante con el fortalecimiento de la calidad educativa en el país.

Dedicatorias

Jefferson Fuentes

Agradecimiento

A mis amados padres, por ser el pilar fundamental de mi vida, por haberme inculcado el amor a la educación y el valor del servicio desde el ejemplo. Gracias a su esfuerzo, sabiduría y apoyo incondicional he podido alcanzar cada una de mis metas.

A mi querida esposa y a mis amados hijos, por ser mi mayor motivación, mi refugio y el motor que me impulsa a superarme día a día. Gracias por su paciencia, su comprensión y por ser la luz que ilumina mi camino profesional y personal.

A mis queridos hermanos, por su compañerismo, su lealtad y por estar siempre presentes en cada etapa de mi vida, compartiendo esta hermosa vocación y el orgullo de nuestra familia.

Sara Guevara

Dedicatoria

Al Todo Poderoso que me ha otorgado el pensamiento, la visión y el entendimiento para lograr la realización de este libro

A mi hija, mi mayor inspiración y la razón que me impulsa a seguir adelante. Cada página de este libro lleva un pedacito de mi amor por ti y el deseo de dejarte un legado de sueños, perseverancia y esperanza.

A mis padres, mi ejemplo y mis raíces, por enseñarme con su vida el valor del esfuerzo, la humildad y la fortaleza. Gracias por ser la guía que me ha acompañado en cada paso.

Y a toda mi familia quienes estuvieron a mi lado durante este camino, quienes con su apoyo, palabras, compañía y cariño hicieron posible que este sueño se convirtiera en realidad.

Laura Mejía

Dedicatoria

A mis padres,

Por ser mi primer ejemplo y pilar de amor, esfuerzo y perseverancia. Gracias por enseñarme con su trabajo y sacrificio el valor de la educación, por creer siempre en mí y por darme la fortaleza para alcanzar cada meta.

Este logro profesional es el reflejo de sus enseñanzas y de su apoyo incondicional. Con todo mi amor y gratitud, les dedico este trabajo.

Atentamente tu hija

Laura

Contenido

- Presentación y planificación general
- 1. Fundamentos del diseño curricular basado en tareas
- 2. Conocer al estudiante, el contexto y las oportunidades de aprendizaje
- 3. Análisis de necesidades y formulación de tareas meta
- 4. Diseñar tareas auténticas e interdisciplinarias
- 5. Secuenciar: de la tarea meta a la unidad y a la sesión
- 6. Andamiaje, diferenciación e inclusión
- 7. Evaluación auténtica, retroalimentación y evidencias
- 8. Recursos, tecnología y sostenibilidad del diseño
- 9. Implementación: clima de aula, acompañamiento y ajustes
- 10. Planificación general, monitoreo y mejora continua
- 11. Casos prácticos de aplicación
- 12. Banco de retos por área y subnivel
- 13. Laboratorios de mejora docente
- 14. Implementación institucional y evaluación de impacto
- Bibliografía

Índice de actividades prácticas

Cada apartado de los capítulos 1 a 10 cierra con una propuesta de diseño y los talleres se ubican junto al principio que permiten aplicar. El capítulo 11 reúne cuatro casos adaptables; el 12 ofrece veinticuatro retos, el 13 presenta nueve laboratorios para trabajo docente y el 14 desarrolla la implementación institucional.

Capítulo 1. Fundamentos del diseño curricular basado en tareas

Este capítulo establece decisiones de diseño que ayudan a evitar que la tarea se reduzca a una actividad atractiva sin propósito. La meta es que los saberes se movilicen en una acción visible y revisable.

1.1 De contenidos a desempeños con sentido

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que formule el resultado como una acción que el estudiante pueda realizar y explicar. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: el curso compara dos explicaciones sobre un fenómeno local y construye una versión propia con ejemplos. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger una explicación, decisión o producto que haga visible el uso de la destreza y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Del contenido a la acción

Aplicación y ajuste. Escriba primero el desempeño en un verbo observable y pruébelo con una pregunta sencilla: si otra persona lee la consigna, ¿puede imaginar qué hará el grupo y qué tendrá que explicar? Solo después seleccione lecturas, ejemplos o ejercicios. Esta secuencia evita que el contenido se acumule sin una función dentro de la tarea.

- Identifique la destreza y el concepto que la sostienen.
- Describa una situación que haga necesaria esa destreza.
- Defina un producto observable y un criterio de calidad.
- Anticipe qué evidencia permitirá ajustar antes del cierre.

Taller práctico · Punto de partida

Consigna de planificación

Ficha de punto de partida

Antes de diseñar, registre qué sabe el grupo, qué recursos reconoce, qué decisiones ya toma y qué barreras podrían aparecer. Esta ficha evita iniciar desde suposiciones.

Espacio de trabajo

Situación o pregunta del contexto:

Fortalezas, intereses y experiencias previas observables:

Recursos del entorno que el grupo puede usar:

Barreras previsibles de acceso, participación o expresión:

Evidencias que se recogerán durante la primera sesión:

La salida

Para incorporar a la unidad

Un registro breve actualizado tras la primera experiencia.

1.2 Rasgos de una tarea escolar auténtica

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que precise propósito, destinatario, restricciones y producto antes de escoger actividades. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: el grupo diseña una guía para una clase menor, una familia o una comisión escolar, en lugar de responder solo para el docente. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger un borrador que otra persona pueda comprender, usar o discutir y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Una tarea con destinatario

Decisión de diseño	Precise propósito, destinatario, restricciones y producto antes de escoger actividades.
Evidencia a recoger	Un borrador que otra persona pueda comprender, usar o discutir.
Producto de planificación	Una nota o versión revisada que pueda compartirse con el equipo.

- Nombre al destinatario y lo que necesita comprender o decidir.
- Incluya una restricción realista: tiempo, materiales, fuente o formato.
- Aclare qué decisiones corresponden al estudiante.
- Revise si el producto conserva sentido fuera de la calificación.

1.3 El ciclo: preparar, actuar, reflexionar y transferir

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que reserve tiempo para preparar, actuar, revisar y transferir; no trate la reflexión como un añadido final. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: una sesión inicia con un modelo breve, continúa con producción en parejas y termina al aplicar la estrategia en una situación nueva. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger una nota de revisión que conecte la evidencia con el siguiente intento y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Ciclo completo de desempeño

Decisión de diseño	Reserve tiempo para preparar, actuar, revisar y transferir; no trate la reflexión como un añadido final.
Evidencia a recoger	Una nota de revisión que conecte la evidencia con el siguiente intento.
Producto de planificación	Una nota o versión revisada que pueda compartirse con el equipo.

- Active saberes y haga visible el propósito.
- Ofrezca un modelo o recurso solo cuando habilite la acción.
- Observe el desempeño sin interrumpir innecesariamente.
- Cierre con una transferencia o una decisión de mejora.

1.4 Qué se enseña dentro de una tarea

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que seleccione conceptos, vocabulario, procedimientos y fuentes por la función que cumplen dentro de la tarea. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: antes de resolver una necesidad del entorno, el grupo consulta una fuente, contrasta datos y usa el vocabulario para justificar una decisión. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger una explicación que muestre por qué se usó cada contenido y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Contenido al servicio del reto

Aplicación y ajuste. Antes de decidir qué enseñar, distinga entre saberes indispensables y saberes que pueden consultarse durante la producción. Un concepto es central si cambia la calidad de la decisión, la explicación o el producto. Si no cambia ninguna de esas tres cosas, conviene dejarlo como recurso de apoyo y no como requisito que detenga la tarea.

- Liste los saberes indispensables y descarte los accesorios.
- Ubique cada saber en el momento en que se vuelve necesario.
- Prepare ejemplos que ayuden a relacionar contenido y decisión.

- Pregunte cómo el conocimiento mejoró el producto.

1.5 Uso responsable del enfoque

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que diferencie una tarea breve, una secuencia y un proyecto para no sobredimensionar cada clase. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: la unidad comienza con una micro tarea de una sesión y solo escala si la evidencia muestra interés y posibilidades reales de profundización. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger una planificación viable para el tiempo disponible y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Alcance proporcional

Aplicación y ajuste. Una tarea bien acotada protege el tiempo de producción y también la confianza del grupo. Comience con una versión breve que permita observar una decisión real; amplíe la investigación, la audiencia o el formato cuando esa primera evidencia muestre que el reto ya es manejable. El crecimiento debe responder a lo que ocurre en el aula, no a una expectativa de espectacularidad.

- Calcule el tiempo de preparación, producción y revisión.
- Conserve un producto sencillo cuando el reto es nuevo.
- Evite sumar áreas si no aportan una decisión necesaria.
- Registre qué parte puede continuar en otra unidad.

Capítulo 2. Conocer al estudiante, el contexto y las oportunidades de aprendizaje

El punto de partida es un grupo real, con intereses, recursos y barreras que no se explican mediante etiquetas. Conocer esas condiciones permite ajustar acceso sin reducir las expectativas.

2.1 Variabilidad como punto de partida

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que planifique desde la diversidad de experiencias, ritmos y formas de participación, no desde un estudiante

promedio. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: antes de producir una recomendación, los equipos eligen si representan la información con texto, esquema, audio o demostración. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger muestras diversas que respondan al mismo criterio y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Variabilidad que orienta

Decisión de diseño	Planifique desde la diversidad de experiencias, ritmos y formas de participación, no desde un estudiante promedio.
Evidencia a recoger	Muestras diversas que respondan al mismo criterio.
Producto de planificación	Una nota o versión revisada que pueda compartirse con el equipo.

- Anote fortalezas, intereses y experiencias previas observables.
- Defina qué aspecto de la meta no debe cambiar.
- Ofrezca opciones equivalentes de acceso y expresión.
- Compruebe que las opciones no reduzcan el desafío.

2.2 Evidencia antes de la planificación

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que use observaciones, conversaciones y trabajos previos para definir apoyos, no etiquetas de déficit. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: el docente revisa una muestra inicial y escucha cómo el grupo explica su procedimiento antes de escribir la consigna definitiva. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger un registro breve de punto de partida y apoyos necesarios y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Evidencia antes de decidir

Aplicación y ajuste. Recoja información que pueda transformarse en una decisión de enseñanza: una muestra breve, una conversación con preguntas concretas o una observación de

estrategias. Evite usar datos para clasificar al grupo. El valor de la evidencia inicial está en mostrar qué apoyos, recursos o modalidades de participación conviene ofrecer primero.

- Recoja dos o tres evidencias distintas, no una sola impresión.
- Pregunte qué estrategias ya usan los estudiantes.
- Diferencie una barrera temporal de una dificultad de comprensión.
- Actualice el registro después de la primera sesión.

2.3 Intereses, territorio y pertinencia

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que conecte la unidad con asuntos, lenguajes, problemas y recursos reconocibles por el estudiantado. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: una investigación sobre movilidad parte de los trayectos seguros del barrio y se comunica a una audiencia escolar definida. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger un vínculo explícito entre contexto, tarea y producto y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Territorio como recurso

Aplicación y ajuste. El contexto adquiere valor pedagógico cuando condiciona una elección del estudiante: qué fuente usar, a quién comunicar, qué problema atender o qué restricción considerar. Por eso, antes de llevar una situación local al aula, compruebe que no sea solo decorativa y que pueda investigarse sin exponer información personal o sensible.

- Identifique una situación cercana sin exponer información privada.
- Valide las fuentes y voces locales que se usarán.
- Evite nombrar el contexto solo como decoración.
- Explique qué se conservaría si la tarea se trasladara a otro lugar.

Taller práctico · Intereses, territorio y audiencia

Consigna de planificación

Mapa de intereses, territorio y audiencia

Use esta herramienta para conectar la unidad con el entorno sin forzar referencias superficiales.

Elija una audiencia que pueda comprender, preguntar o usar el producto.

Espacio de trabajo

Situación cercana que merece ser comprendida o mejorada:

Voces, espacios, objetos o fuentes disponibles:

Destinatario real o simulado y su necesidad:

Información que debe protegerse:

Cómo cambiaría la tarea en otro contexto:

La salida

Para incorporar a la unidad

Un mapa que justifica la pertinencia del reto.

2.4 Barreras de acceso y participación

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que localice barreras en la consigna, el recurso, la dinámica o la evaluación antes de atribuir las al estudiante. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: un equipo transforma una instrucción extensa en pasos visibles, ejemplos y una alternativa de respuesta sin cambiar el criterio. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger una mejora concreta de acceso, comprensión, participación o expresión y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Barreras que se pueden remover

Decisión de diseño	Localice barreras en la consigna, el recurso, la dinámica o la evaluación antes de atribuir las al estudiante.
Evidencia a recoger	Una mejora concreta de acceso, comprensión, participación o expresión.
Producto de planificación	Una nota o versión revisada que pueda compartirse con el equipo.

- Revise extensión, vocabulario, formato y tiempo de la consigna.
- Ofrezca una representación adicional cuando aporte comprensión.
- Asegure que el apoyo pueda retirarse gradualmente.
- Observe si la modificación cambió el desempeño esperado.

2.5 Escuchar sin exponer

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que recupere información relevante sin convertir la diferencia personal en espectáculo ni en requisito de participación. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: la clase elige entre responder una encuesta anónima, conversar con un compañero o trabajar con una situación ficticia equivalente. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger decisiones de diseño respetuosas y verificables y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Escuchar con cuidado

Aplicación y ajuste. Conocer al grupo no exige convertir las historias personales en material escolar. Priorice intereses, experiencias y recursos que las y los estudiantes decidan compartir, y ofrezca alternativas equivalentes a quien prefiera no hacerlo. El docente puede diseñar desde la diversidad sin pedir explicaciones íntimas ni asignar etiquetas fijas.

- Explique para qué se solicita cada dato.
- No solicite relatos personales que no son necesarios para aprender.
- Ofrezca siempre una alternativa equivalente.
- Proteja y limite el uso de la información recogida.

Capítulo 3. Análisis de necesidades y formulación de tareas meta

Las buenas tareas meta no aparecen por inspiración aislada. Se derivan de evidencia, se priorizan con criterios y se redactan de manera que permitan planificar y evaluar.

3.1 De la necesidad a la tarea meta

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que escriba una meta que una acción, una situación, un destinatario o condición y un resultado verificable. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: el equipo pasa de “aprender sobre residuos” a “proponer mejoras para reducir un residuo del establecimiento con datos y criterios”. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger una formulación que permita reconocer si se alcanzó el desempeño y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Formular la tarea meta

Decisión de diseño	Escriba una meta que una acción, una situación, un destinatario o condición y un resultado verificable.
Evidencia a recoger	Una formulación que permita reconocer si se alcanzó el desempeño.
Producto de planificación	Una nota o versión revisada que pueda compartirse con el equipo.

- Empiece con un verbo de acción observable.
- Nombre la situación y la audiencia cuando aporten sentido.
- Defina un resultado que pueda revisarse.
- Descarte verbos vagos que no indiquen desempeño.

Taller práctico · Formulación de la tarea meta

Consigna de planificación

Formulación de la tarea meta

Redacte la tarea en una oración completa. Compruebe que el grupo puede imaginar qué hará, para quién y con qué resultado.

Espacio de trabajo

Verbo de acción y situación:

Destinatario, condición o restricción:

Producto, decisión o explicación verificable:

Criterios iniciales de calidad:

Evidencia intermedia que permitirá ajustar:

La salida

Para incorporar a la unidad

Una tarea meta clara, viable y revisable.

3.2 Preguntas que producen información útil

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que plantee preguntas que permitan identificar recursos, intereses, barreras y decisiones reales del grupo. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: la clase pregunta qué rutas se usan, qué riesgos se perciben y qué información falta antes de elaborar un mapa seguro. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger un conjunto priorizado de hallazgos útiles para la tarea y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Preguntas que abren información

Aplicación y ajuste. Una buena pregunta inicial reduce la dispersión. Debe ayudar a decidir qué se necesita saber, qué opciones existen y qué límite no puede ignorarse. Si la pregunta admite una respuesta genérica, revísela: agregue una situación, un destinatario o una condición que obligue a contrastar información antes de responder.

- Evite preguntas que solo admiten una respuesta genérica.
- Incluya objetos, lugares, fuentes o prácticas concretas.
- Contraste lo que se dice con lo que se observa.
- Convierta cada hallazgo en una decisión de diseño.

3.3 Priorizar sin querer abarcarlo todo

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que seleccione pocas tareas de alta relevancia y factibilidad en lugar de una lista amplia sin profundidad. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: el equipo compara tres posibles retos mediante relevancia curricular, acceso a evidencias, tiempo y oportunidad de transferencia. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger una matriz de priorización con una decisión justificada y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Priorizar con criterios

Aplicación y ajuste. Priorice con una conversación explícita sobre relevancia, viabilidad, cuidado y posibilidad de transferencia. Pida al equipo comparar pocas alternativas y justificar por

qué una merece el tiempo disponible. Registrar también lo que se pospone permite recuperar ideas después sin convertir la unidad actual en una lista inabarcable.

- Defina criterios antes de discutir las opciones.
- Pondere seguridad, edad y recursos disponibles.
- Conserve las ideas no seleccionadas en un banco futuro.
- Revise la decisión cuando cambie el contexto.

3.4 Criterios de calidad desde el inicio

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que comparta qué hará valiosa una respuesta antes de que el grupo produzca, usando descriptores observables. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: los estudiantes revisan ejemplos de una recomendación clara y señalan dónde aparece evidencia, destinatario y posibilidad de revisión. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger criterios que orienten durante el proceso y no solo la nota final y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Criterios visibles desde el inicio

Decisión de diseño	Comparta qué hará valiosa una respuesta antes de que el grupo produzca, usando descriptores observables.
Evidencia a recoger	Criterios que orienten durante el proceso y no solo la nota final.
Producto de planificación	Una nota o versión revisada que pueda compartirse con el equipo.

- Elija entre tres y cinco criterios esenciales.
- Evite calificativos sin descripción observable.
- Muestre un ejemplo, un contraejemplo o un modelo incompleto.
- Reserve un momento para que el grupo interprete los criterios.

3.5 Tareas meta por subnivel

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que ajuste complejidad, autonomía, fuentes y audiencia al subnivel sin perder la lógica de la tarea. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: un mismo propósito de comunicar un hallazgo se expresa como cartel guiado en elemental, informe con datos en superior y propuesta argumentada en Bachillerato. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger progresiones que sostengan desafío y acceso y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Escalar el reto

Aplicación y ajuste. Mantenga una misma intención de aprendizaje, pero cambie la independencia, las fuentes disponibles, el tipo de representación o la audiencia según el subnivel. Así se evita confundir diferenciación con hacer tareas desconectadas. El reto conserva un criterio común y las rutas de acceso se ajustan con proporcionalidad.

- Mantenga la acción central y modifique el nivel de independencia.
- Aumente fuentes, restricciones o decisiones de forma gradual.
- Use lenguaje, materiales y tiempos acordes con la edad.
- Defina qué ayuda se retira en el siguiente nivel.

Capítulo 4. Diseñar tareas auténticas e interdisciplinarias

El reto organiza contenidos, áreas, productos y decisiones. Su valor depende de que plantee una necesidad comprensible y permita intervenir con responsabilidad.

4.1 El reto como organizador

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que presente una necesidad, pregunta o decisión que oriente el trabajo y evite una sucesión de ejercicios aislados. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: el curso recibe el encargo de explicar a visitantes cómo cuidar un espacio del plantel a partir de una observación real. El foco no está en producir más

trabajo, sino en recoger una pregunta común que conecte actividades, evidencias y producto y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: El reto que organiza

Decisión de diseño	Presente una necesidad, pregunta o decisión que oriente el trabajo y evite una sucesión de ejercicios aislados.
Evidencia a recoger	Una pregunta común que conecte actividades, evidencias y producto.
Producto de planificación	Una nota o versión revisada que pueda compartirse con el equipo.

- Escriba el reto en lenguaje claro y discutible.
- Aclare qué no se sabe todavía.
- Evite retos espectaculares sin una necesidad genuina.
- Revise que cada actividad aporte al producto.

4.2 Integración con propósito

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que incorpore áreas solo cuando cada una aporte una herramienta necesaria para resolver el reto. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: Ciencias ofrece evidencia, Lengua organiza la comunicación y Matemática permite interpretar los datos de una propuesta ambiental. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger un mapa que muestre el aporte específico de cada área y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Integración con propósito

Aplicación y ajuste. La integración entre áreas debe resolver una necesidad que ninguna disciplina respondería de forma suficiente por sí sola. Nombre el aporte específico de cada área y revise que los productos no se dividan en partes independientes. Cuando una conexión no cambia las decisiones ni mejora la comprensión, es preferible no forzarla.

- Identifique la pregunta que ninguna área resuelve sola.
- Asigne una función, no una lista de contenidos, a cada área.

- Evite la suma de productos independientes.
- Acuérdesse de evaluar el desempeño integrado.

4.3 Audiencias reales y protegidas

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que elija destinatarios reales o simulados que den responsabilidad al producto sin exponer a estudiantes ni comunidades. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: el grupo presenta una infografía a otro curso y recoge preguntas antes de difundir una versión pública. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger una interacción con audiencia que permita mejorar el producto y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Audiencias cuidadas

Decisión de diseño	Elija destinatarios reales o simulados que den responsabilidad al producto sin exponer a estudiantes ni comunidades.
Evidencia a recoger	Una interacción con audiencia que permita mejorar el producto.
Producto de planificación	Una nota o versión revisada que pueda compartirse con el equipo.

- Defina qué información puede compartirse.
- Solicite permisos cuando haya imágenes, entrevistas o salidas.
- Prepare preguntas de la audiencia con anticipación.
- Ofrezca alternativas si alguien no desea presentar en público.

4.4 Productos, procesos y decisiones

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que haga visibles decisiones, borradores y revisiones, no solo el resultado final. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: la evaluación considera notas de campo, selección de fuentes, cambios al borrador y explicación de una decisión además del producto terminado. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger evidencias intermedias que ayuden a intervenir a tiempo y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Proceso y producto

Aplicación y ajuste. Haga visibles los borradores, las selecciones de fuentes, las preguntas recibidas y las revisiones. Estas huellas permiten valorar el razonamiento, no solo el resultado presentado. Defina desde el inicio cuáles se conservarán y para qué: demasiados registros pueden distraer; unos pocos bien elegidos ayudan a intervenir a tiempo.

- Decida qué huellas del proceso se guardarán.
- Incluya al menos una instancia de revisión.
- No confunda cantidad de evidencias con calidad de información.
- Use las evidencias para ajustar la enseñanza.

4.5 Evitar la apariencia de autenticidad

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que compruebe que el reto deja decisiones relevantes en manos del estudiante y no es solo una consigna decorada. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: si todos siguen exactamente una plantilla sin elegir fuentes, destinatario, argumento o mejora, el equipo abre una decisión real y la justifica. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger un producto que responda a una necesidad y muestre agencia y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Autenticidad comprobable

Aplicación y ajuste. La autenticidad no se logra al imitar una profesión de manera superficial. Se logra cuando el producto responde a una necesidad comprensible, contiene decisiones reales y puede ser revisado por otra persona. Una audiencia simulada es válida si formula preguntas genuinas y si su participación modifica una versión del trabajo.

- Pregunte dónde está la decisión del estudiante.
- Haga visibles límites, criterios y recursos disponibles.
- Evite producir para una audiencia ficticia sin función.

- Revise si el formato sirve al propósito o lo reemplaza.

Taller práctico · Matriz de autenticidad

Consigna de planificación

Matriz de autenticidad

Revise si el diseño conserva propósito, agencia y relación con una necesidad reconocible. Una actividad auténtica no depende de que sea espectacular.

Espacio de trabajo

¿Qué necesidad, pregunta o problema organiza el trabajo?:

¿Qué decisión real toma el estudiante?:

¿Qué destinatario necesita o usa el producto?:

¿Qué restricción hace necesario justificar una elección?:

¿Qué parte del diseño aún es solo decorativa?:

La salida

Para incorporar a la unidad

Un ajuste que fortalece propósito o decisión.

Capítulo 5. Secuenciar: de la tarea meta a la unidad y a la sesión

Una secuencia sólida empieza por el resultado y retrocede hacia las prácticas necesarias. Cada sesión conserva propósito, tiempo para actuar y una oportunidad de revisar.

5.1 Mirar la meta antes de decidir las actividades

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que comience por la evidencia final y retroceda para decidir qué comprensiones, procedimientos y recursos se necesitan. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: antes de planificar sesiones, el equipo analiza cómo se vería una recomendación sólida y qué prácticas parciales permitirían llegar a ella. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger una ruta que conecte meta, evidencia intermedia y actividad y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Diseñar hacia atrás

Decisión de diseño	Comience por la evidencia final y retroceda para decidir qué comprensiones, procedimientos y recursos se necesitan.
Evidencia a recoger	Una ruta que conecte meta, evidencia intermedia y actividad.
Producto de planificación	Una nota o versión revisada que pueda compartirse con el equipo.

- Describa el producto final con un criterio claro.
- Pregunte qué errores previsibles pueden aparecer.
- Diseñe tareas habilitantes para esos puntos críticos.
- Elimine actividades que no cambian el desempeño.

Taller práctico · Diseño inverso de la unidad

Consigna de planificación

Diseño inverso de la unidad

Comience por la evidencia final y retroceda hacia las tareas habilitantes. Esta ficha hace visible la relación entre producto, práctica y apoyo.

Espacio de trabajo

Evidencia final y criterios de calidad:

Comprensiones y procedimientos indispensables:

Tareas habilitantes por sesión:

Errores o confusiones previsibles:

Apoyos que se reducirán gradualmente:

La salida

Para incorporar a la unidad

Una secuencia donde cada actividad cambia el desempeño.

5.2 Tareas habilitantes

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que construya prácticas breves que preparen una parte indispensable de la tarea meta y culminen en un uso posterior. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: los equipos interpretan un gráfico, comparan dos fuentes y ensayan una explicación antes de elaborar una recomendación completa. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger desempeños parciales que alimenten el producto mayor y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Tareas habilitantes

Aplicación y ajuste. Diseñe tareas habilitantes que resuelvan un problema preciso de la tarea meta: interpretar una fuente, probar un formato, organizar evidencia o ensayar una explicación. Cada práctica debe dejar un resultado que el grupo use después. Si una actividad no prepara una decisión posterior, considere eliminarla, combinarla o convertirla en recurso opcional.

- Nombre qué parte del reto habilita cada actividad.
- Cierre cada práctica con una decisión o explicación.
- Evite ejercicios repetidos sin transferencia.
- Registre qué tarea necesita apoyo adicional.

5.3 Progresión de complejidad y autonomía

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que aumente una o dos dimensiones de complejidad por vez: autonomía, fuentes, ambigüedad, pasos o audiencia. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: la primera ronda usa un ejemplo guiado; la siguiente introduce dos fuentes y una elección; la última pide justificar una decisión ante otra clase. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger una secuencia donde el avance sea observable y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Progresión deliberada

Aplicación y ajuste. Aumente la complejidad de una dimensión por vez. Puede crecer la autonomía, la ambigüedad de la situación, la cantidad de fuentes, la exigencia de la audiencia o la

necesidad de revisar, pero no todas a la vez. Esta progresión permite reconocer qué apoyo necesita retirarse y qué dificultad conviene mantener.

- Anote qué dimensión cambia en cada momento.
- Conserve apoyos cuando la complejidad aumenta.
- Ofrezca repetición útil, no repetición idéntica.
- Revise si el salto exige más de lo que el grupo puede usar.

5.4 Arquitectura de la sesión

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que organice apertura, preparación focalizada, desempeño, retroalimentación y cierre de transferencia. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: una clase comienza con una evidencia breve, modela un procedimiento de dos minutos, abre el trabajo central y termina con una decisión que se usará al día siguiente. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger un guion de sesión que proteja tiempo para producir y pensar y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Arquitectura de la sesión

Decisión de diseño	Organice apertura, preparación focalizada, desempeño, retroalimentación y cierre de transferencia.
Evidencia a recoger	Un guion de sesión que protege tiempo para producir y pensar.
Producto de planificación	Una nota o versión revisada que pueda compartirse con el equipo.

- Haga visible el propósito desde la apertura.
- Limite la explicación docente a lo necesario.
- Observe durante el desempeño y no solo al final.
- Cierre con una pregunta que recupere estrategia y evidencia.

Taller práctico · Secuencia de la sesión

Consigna de planificación

Secuencia de la sesión

Planifique una sesión con propósito, producción y cierre; no como una lista de ejercicios. Use la misma lógica en tareas breves o unidades extensas.

Espacio de trabajo

Apertura: propósito y evidencia de inicio:

Preparación focalizada: modelo, fuente o recurso necesario:

Desempeño central: qué hará el grupo:

Observación y retroalimentación: qué se mirará:

Cierre: transferencia, decisión o siguiente paso:

La salida

Para incorporar a la unidad

Un guion que protege el tiempo de acción del estudiante.

5.5 Ajustar sin perder el rumbo

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que modifique ritmo, agrupamiento, recursos o apoyos en respuesta a lo que ocurre, sin abandonar la meta. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: si una mayoría confunde una fuente, la clase usa un ejemplo adicional; si solo un equipo lo necesita, recibe una pista discreta mientras los demás continúan. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger un ajuste documentado y proporcional a la necesidad y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Ajustar con evidencia

Aplicación y ajuste. Ajustar no es simplificar automáticamente. Cuando aparece una barrera, identifique si el obstáculo está en el lenguaje, el formato, el tiempo, la organización o el conocimiento previo. Modifique esa condición y conserve la decisión central de la tarea. Después documente el efecto para no depender de soluciones improvisadas.

- Diferencie una dificultad individual de un patrón del grupo.
- Conserve el desafío, aunque cambie el apoyo.
- Explique al grupo por qué se realiza el ajuste.
- Registre qué conviene cambiar en la próxima implementación.

Capítulo 6. Andamiaje, diferenciación e inclusión

Andamiar es ofrecer apoyo temporal para que una persona haga hoy algo que aún no puede hacer sola. El apoyo se ajusta a la evidencia y se retira cuando el desempeño gana estabilidad.

6.1 Qué significa andamiar

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que ofrezca una ayuda que permita avanzar ahora y que pueda retirarse cuando ya no es necesaria. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: el docente muestra cómo iniciar una comparación, deja una lista breve disponible y después pide al equipo usar solo las categorías que ya reconoce. El foco no

está en producir más trabajo, sino en recoger un desempeño cada vez menos dependiente de la ayuda y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Andamiaje temporal

Decisión de diseño	Ofrezca una ayuda que permita avanzar ahora y que pueda retirarse cuando ya no es necesaria.
Evidencia a recoger	Un desempeño cada vez menos dependiente de la ayuda.
Producto de planificación	Una nota o versión revisada que pueda compartirse con el equipo.

- Defina qué obstáculo resuelve el apoyo.
- Elija una ayuda breve, visible y reutilizable.
- Decida cómo se sabrá que puede retirarse.
- Evite convertir el apoyo en una respuesta dada.

6.2 Apoyos cognitivos, lingüísticos, sociales y materiales

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que combine apoyos cognitivos, lingüísticos, sociales y materiales según la barrera observada. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: una consigna se acompaña con organizador visual, vocabulario clave, roles de equipo y materiales manipulables para que la acción central siga siendo alcanzable. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger opciones de apoyo equivalentes respecto de la meta y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Apoyos con función

Aplicación y ajuste. Los apoyos más útiles se diseñan como opciones equivalentes: un organizador visual, vocabulario clave, un ejemplo incompleto, una pauta oral o una herramienta material. CAST propone anticipar barreras y ampliar formas de acceso, participación y expresión; en la práctica, ello exige que el apoyo pueda retirarse sin bajar el criterio de calidad (CAST, 2024).

- Relacione cada apoyo con una barrera concreta.
- No ofrezca todos los apoyos por defecto.

- Permita que el estudiante elija cuando sea pertinente.
- Observe qué apoyo modificó el desempeño.

6.3 Diferenciar sin fragmentar el aula

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que mantenga una meta común y ofrezca diferentes rutas de acceso, participación o expresión. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: un equipo argumenta con una infografía, otro con audio y otro con texto, pero todos seleccionan evidencia y responden al mismo criterio de audiencia. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger productos diversos comparables por criterios comunes y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Diferenciar sin separar

Decisión de diseño	Mantenga una meta común y ofrezca diferentes rutas de acceso, participación o expresión.
Evidencia a recoger	Productos diversos comparables por criterios comunes.
Producto de planificación	Una nota o versión revisada que pueda compartirse con el equipo.

- Identifique el criterio que debe permanecer común.
- Varíe formato, apoyo o recurso antes que bajar la meta.
- Evite crear currículos paralelos sin necesidad.
- Revise que todos participen en decisiones sustantivas.

6.4 Participación y roles cooperativos

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que asigne funciones reales y rotativas cuando el trabajo cooperativo lo requiera. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: coordinador, lector de fuentes, verificador de evidencia, relator y cuidador del tiempo usan una pauta corta y entregan una huella de su aporte. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger participación distribuida y observable y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Roles que hacen visible la participación

Aplicación y ajuste. Los roles cooperativos funcionan cuando distribuyen una contribución necesaria y rotativa, no cuando reparten estatus. Vincule cada rol con una evidencia: quien contrasta fuentes registra la comparación; quien cuida el tiempo informa qué parte falta; quien verifica criterios señala qué debe revisarse. Luego rote los roles para que la ayuda no se convierta en dependencia.

- Describa la función y el producto de cada rol.
- Rote roles en la unidad.
- No use roles para excluir a quien tiene dificultad.
- Pregunte qué ajuste permite una contribución más equitativa.

Taller práctico · Participación y roles cooperativos

Consigna de planificación

Participación y roles cooperativos

Diseñe interacciones donde cada integrante aporte a una decisión o evidencia. Los roles deben tener una función real, producto y posibilidad de rotación.

Espacio de trabajo

Producto común y decisión compartida:

Roles y responsabilidades observables:

Apoyos para participar de otra manera:

Acuerdo para escuchar y disentir:

Huella de contribución de cada integrante:

La salida

Para incorporar a la unidad

Un protocolo breve de colaboración inclusiva.

6.5 Retiro gradual del apoyo

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que retire apoyos según evidencias de autonomía y no según una fecha fija. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: el grupo pasa de un modelo completo a una lista de cotejo, luego a palabras clave y finalmente a una auto pregunta antes de decidir. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger un registro de qué apoyo se mantiene, transforma o retira y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Retiro gradual

Aplicación y ajuste. Retire el apoyo cuando la evidencia muestre que el grupo anticipa pasos, usa un criterio o explica una decisión sin depender del modelo. Puede transformar una plantilla completa en una lista breve, una frase modelo en un banco de conectores o una demostración en una pregunta. El retiro gradual preserva la autonomía y permite detectar cuándo aún hace falta mediación.

- Observe si el estudiante anticipa pasos y usa criterios.
- Retire un apoyo por vez cuando el reto aumenta.
- Permita recuperar una ayuda sin sanción.
- Prepare una alternativa si aparece una nueva barrera.

Taller práctico · Apoyos y retiro gradual

Consigna de planificación

Matriz de apoyos y retiro gradual

Relacione cada apoyo con una barrera y con una evidencia de autonomía. No todos necesitan el mismo andamio ni al mismo tiempo.

Espacio de trabajo

Barrera observada:

Apoyo cognitivo, lingüístico, social o material:

Cómo se accederá al apoyo:

Evidencia de que ya no es necesario:

Siguiente versión: retirar, transformar o mantener:

La salida

Para incorporar a la unidad

Un plan de apoyos ajustable y no sustitutivo.

Capítulo 7. Evaluación auténtica, retroalimentación y evidencias

La evaluación auténtica observa cómo se usan saberes en una situación significativa. Por eso necesita evidencias distribuidas, criterios interpretables y retroalimentación que pueda aprovecharse.

7.1 Evaluar el desempeño, no solo el recuerdo

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que evalúe la capacidad de comprender, decidir, crear, comunicar y revisar en una situación significativa. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: en lugar de pedir solo definiciones sobre fuentes, la evidencia principal es seleccionar una fuente pertinente y explicar por qué respalda una recomendación. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger un desempeño que integre saberes y decisiones y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Desempeño que importa

Decisión de diseño	Evalúe la capacidad de comprender, decidir, crear, comunicar y revisar en una situación significativa.
Evidencia a recoger	Un desempeño que integre saberes y decisiones.
Producto de planificación	Una nota o versión revisada que pueda compartirse con el equipo.

- Defina qué se observará durante la tarea.
- Mantenga una prueba breve solo si informa algo distinto.
- No reduzca la evaluación al producto estético.
- Comunique qué uso tendrá cada evidencia.

7.2 Evidencias distribuidas en el tiempo

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que recoja huellas de aprendizaje a lo largo de la unidad para evitar decisiones tardías. En vez de añadir

recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: el docente guarda una nota de observación, un borrador comentado y una breve reflexión antes de mirar el producto final. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger una trayectoria de progreso y no una fotografía única y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Evidencias distribuidas

Aplicación y ajuste. Distribuya la evidencia en momentos con una función distinta: un punto de partida para ajustar, una muestra intermedia para intervenir y una evidencia final para interpretar el desempeño. Black y Wiliam explican que la evaluación formativa sirve cuando la evidencia obtenida modifica las decisiones de enseñanza y aprendizaje; no basta con recopilarla al cierre (Black & Wiliam, 1998).

- Seleccione pocas evidencias con propósito claro.
- Feche y nombre las muestras.
- Devuelva información antes de cerrar la tarea.
- Use los registros para planificar el siguiente apoyo.

Taller práctico · Evidencias intermedias

Consigna de planificación

Plan de evidencias intermedias

Elija de dos a cuatro evidencias que aparezcan antes del producto final. Deben informar una decisión de enseñanza o de aprendizaje.

Espacio de trabajo

Evidencia y momento de recolección:

Criterio que ayuda a observar:

Quién la recoge y cómo se archiva:

Decisión que puede informar:

Retroalimentación o ajuste previsto:

La salida

Para incorporar a la unidad

Una ruta de evaluación formativa manejable.

7.3 Rúbricas que orientan

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que construya descriptores breves de calidad que estudiantes y docentes puedan usar durante el proceso. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: la clase compara dos explicaciones y reconoce qué hace clara una afirmación, cómo se integra una evidencia y qué cambio muestra revisión. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger una rúbrica de tres o cuatro criterios observables y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Rúbricas que orientan

Decisión de diseño	Construya descriptores breves de calidad que estudiantes y docentes puedan usar durante el proceso.
Evidencia a recoger	Una rúbrica de tres o cuatro criterios observables.
Producto de planificación	Una nota o versión revisada que pueda compartirse con el equipo.

- Redacte los criterios en lenguaje accesible.
- Incluya niveles que describan avances, no etiquetas vacías.
- Ensaye la rúbrica con un ejemplo.
- Evite criterios que no se relacionan con la tarea.

Taller práctico · Rúbrica breve de desempeño

Consigna de planificación

Rúbrica breve de desempeño

Escriba criterios esenciales y descriptores que ayuden a reconocer diferencias de calidad. Una rúbrica extensa pierde capacidad de orientar.

Espacio de trabajo

Criterio de comprensión o uso de saberes:

Criterio de evidencia o procedimiento:

Criterio de comunicación para la audiencia:

Criterio de revisión o autonomía:

Ejemplos que permitirán interpretar la rúbrica:

La salida

Para incorporar a la unidad

Una rúbrica de tres o cuatro criterios utilizables.

7.4 Retroalimentación que mueve el aprendizaje

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que ofrezca información sobre la meta, la evidencia y el siguiente paso mientras todavía hay oportunidad de mejorar. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: un comentario señala que la propuesta tiene evidencia pertinente, pero necesita explicar la relación con la decisión; el equipo revisa antes de presentar. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger un cambio visible en la estrategia o el producto y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Retroalimentación utilizable

Aplicación y ajuste. La retroalimentación debe nombrar qué se observa, cómo se relaciona con un criterio y cuál es el siguiente paso posible. Hattie y Timperley muestran que el feedback gana valor cuando responde a la meta, al proceso y a la autorregulación, en lugar de limitarse a elogios o juicios globales (Hattie & Timperley, 2007). Reserve tiempo para que el comentario sea usado, no solo leído.

- Describa lo observado antes de juzgarlo.
- Señale un aspecto prioritario, no una lista interminable.
- Proponga una acción alcanzable.
- Compruebe que el estudiante entendió y usó el comentario.

Taller práctico · Guion de retroalimentación

Consigna de planificación

Guion de retroalimentación

Prepare comentarios que describan evidencia, conecten con criterio y propongan un siguiente paso. La retroalimentación se planifica para que pueda usarse a tiempo.

Espacio de trabajo

Qué evidencia se observará:

Qué aspecto conviene confirmar o mantener:

Qué pregunta puede abrir una revisión:

Qué cambio concreto es alcanzable:

Cómo demostrará el estudiante que usó el comentario:

La salida

Para incorporar a la unidad

Un banco breve de preguntas y comentarios específicos.

7.5 Autoevaluación y coevaluación

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que use autoevaluación y coevaluación para que el grupo reconozca decisiones, avances y próximos pasos con evidencia. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: al final de una tarea, cada estudiante selecciona una muestra, explica qué criterio satisface y recibe una pregunta específica de un compañero. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger una reflexión sustentada en el proceso realizado y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Reflexión con criterios

Aplicación y ajuste. La autoevaluación y la coevaluación requieren modelos de respuesta, criterios breves y una tarea que permita mejorar algo concreto. Empiece pidiendo identificar una evidencia y una decisión, no asignar una calificación. Con el tiempo, el grupo puede comparar versiones, justificar un cambio y proponer una meta alcanzable para el siguiente intento.

- Prepare preguntas que inviten a mirar evidencia.
- Evite convertir la coevaluación en calificación entre pares.
- Proteja el respeto y la confidencialidad.
- Conecte la reflexión con una mejora concreta.

Capítulo 8. Recursos, tecnología y sostenibilidad del diseño

Los recursos importan por lo que habilitan, no por su novedad. Diseñar con sostenibilidad implica reconocer condiciones reales de acceso, seguridad y mantenimiento.

8.1 Lo esencial y lo conveniente

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que distinga recursos indispensables de recursos deseables para diseñar experiencias sostenibles. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: antes de buscar una plataforma o impresión especial, el equipo confirma que dispone de propósito, fuentes accesibles, criterios y un formato de

producción viable. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger una lista de recursos con justificación pedagógica y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Lo esencial primero

Decisión de diseño	Distinga recursos indispensables de recursos deseables para diseñar experiencias sostenibles.
Evidencia a recoger	Una lista de recursos con justificación pedagógica.
Producto de planificación	Una nota o versión revisada que pueda compartirse con el equipo.

- Pregunte qué función cumple cada recurso.
- Elimine lo que no mejora comprensión ni participación.
- Prepare una alternativa de baja tecnología.
- Calcule mantenimiento y reutilización.

8.2 Diseñar con recursos del entorno

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que utilice objetos, espacios, voces, datos y materiales cotidianos cuando aporten evidencia o una audiencia significativa. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: una unidad usa mapas locales, avisos públicos, fotografías autorizadas y conversaciones con personal del establecimiento para analizar una necesidad cercana. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger recursos pertinentes, seguros y accesibles y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Recursos del entorno

Aplicación y ajuste. Antes de comprar, descargar o solicitar un recurso, pregunte qué acción habilita y qué alternativa existe si falla. Los objetos, espacios, voces y materiales del entorno pueden ofrecer evidencia más situada que un recurso genérico, siempre que se definan permisos, cuidado y devolución. El valor del recurso está en su relación con la tarea, no en su novedad.

- Verifique origen, permiso y actualidad de las fuentes.
- Explique cómo el recurso habilita una decisión.

- Evite usar la comunidad solo como decoración.
- Considere cómo se guardará o devolverá el material.

8.3 Tecnología con propósito

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que incorpore tecnología solo cuando amplíe acceso, colaboración, visualización, creación o comunicación de una forma necesaria. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: un grupo usa una herramienta digital para comparar datos y otro realiza la misma función con tarjetas y una tabla impresa cuando la conectividad no es estable. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger una decisión tecnológica justificada y una alternativa equivalente y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Tecnología con propósito

Aplicación y ajuste. Use tecnología cuando amplíe el acceso, permita contrastar información, facilite una creación que no sería viable de otro modo o haga visible una revisión. Ensaye antes la herramienta y prepare una alternativa de baja tecnología. Una plataforma no reemplaza la conversación sobre fuentes, criterios y decisiones; debe dejar más tiempo para ellas, no menos.

- Nombre la función didáctica antes de elegir la herramienta.
- Ensaye el recurso y la alternativa.
- Cuide permisos, fuentes e identidad digital.
- No sustituya conversación pedagógica por plataforma.

Taller práctico · Recursos y tecnología

Consigna de planificación

Auditoría de recursos y tecnología

Examine si cada recurso amplía acceso, comprensión, creación o comunicación. Mantenga una alternativa cuando la tecnología o el material no estén disponibles.

Espacio de trabajo

Recurso y función didáctica:

Requisito de acceso, permiso o mantenimiento:

Alternativa de baja tecnología:

Riesgo de distracción o dependencia:

Evidencia de que el recurso mejoró la tarea:

La salida

Para incorporar a la unidad

Una decisión de uso sostenible y segura.

8.4 Materiales reutilizables

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que diseñe plantillas, tarjetas, bancos de imágenes y organizadores que puedan reutilizarse con otros retos. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: el docente conserva un conjunto de roles, criterios y formatos de observación y solo cambia el contexto, las fuentes y el producto de cada unidad. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger un banco de recursos editable y localizable y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Materiales que permanecen

Aplicación y ajuste. Conserve formatos que puedan modificarse y volver a usar: plantillas editables, tarjetas, bancos de imágenes autorizadas, pautas de observación y ejemplos anonimizados. Registrar para qué nivel y con qué apoyo funcionaron evita rehacer materiales cada período. Un recurso sostenible es localizable, seguro, revisable y comprensible para otro docente.

- Guarde una versión maestra y una adaptada.
- Anote para qué nivel y situación funcionó.
- Evite materiales tan específicos que no puedan revisarse.
- Incluya instrucciones breves de uso.

8.5 Seguridad y cuidado

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que incluya protocolos físicos, emocionales, digitales y de privacidad desde la planificación. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: antes de entrevistar, fotografiar o salir del aula, el grupo revisa permisos, roles, límites de información y alternativas para quien no pueda participar. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger una experiencia segura sin perder autenticidad y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Seguridad y cuidado

Decisión de diseño	Incluya protocolos físicos, emocionales, digitales y de privacidad desde la planificación.
Evidencia a recoger	Una experiencia segura sin perder autenticidad.
Producto de planificación	Una nota o versión revisada que pueda compartirse con el equipo.

- Anticipe riesgos y responsables.
- Obtenga autorizaciones pertinentes.
- No recoja ni publique datos innecesarios.
- Prepare un plan alternativo de aula.

Taller práctico · Seguridad, ética y privacidad

Consigna de planificación

Seguridad, ética y privacidad

Anticipe el cuidado necesario cuando el reto involucre experiencias personales, entrevistas, imágenes, datos o salidas del aula.

Espacio de trabajo

Riesgo físico, emocional, digital o de privacidad:

Autorización, límite o protocolo requerido:

Responsable y forma de acompañamiento:

Alternativa equivalente de participación:

Cómo se archivará o eliminará la información:

La salida

Para incorporar a la unidad

Un plan de cuidado integrado al diseño.

Capítulo 9. Implementación: clima de aula, acompañamiento y ajustes

La implementación convierte la planificación en una experiencia vivida. Un clima claro, rutinas útiles y observación atenta permiten sostener el reto sin perder cuidado.

9.1 El clima como condición de la tarea

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que organice un aula donde pedir aclaraciones, revisar y equivocarse sea compatible con la exigencia. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: al inicio de la unidad el curso acuerda cómo se harán preguntas, cómo se recibirán desacuerdos y qué ayuda está disponible antes de comenzar el reto. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger rutinas que sostienen participación y atención al propósito y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Clima que permite intentar

Aplicación y ajuste. El clima de aula sostiene la exigencia cuando hacer preguntas, revisar y disentir tiene reglas visibles. Anticipe cómo se pedirán aclaraciones, cómo se tratarán los errores y qué ocurrirá cuando una persona necesite otra forma de participar. Un ambiente seguro no reduce el desafío: permite que el grupo se concentre en responderlo con evidencia.

- Haga explícitas expectativas y criterios.
- Reconozca estrategias, no solo rapidez.
- Normalice la revisión como parte del trabajo.
- Intervenga ante burlas o exclusiones de forma inmediata.

9.2 Rutinas de entrada, tránsito y cierre

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que establezca entradas, transiciones y cierres breves que reduzcan carga organizativa. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: cada equipo inicia recuperando el objetivo, registra una decisión antes de moverse y cierra dejando evidencia y el siguiente paso visible. El foco no está en

producir más trabajo, sino en recoger tiempo protegido para el desempeño central y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Rutinas al servicio del trabajo

Decisión de diseño	Establezca entradas, transiciones y cierres breves que reduzcan carga organizativa.
Evidencia a recoger	Tiempo protegido para el desempeño central.
Producto de planificación	Una nota o versión revisada que pueda compartirse con el equipo.

- Prepare materiales y roles antes de la clase.
- Use una señal de tránsito clara.
- No convierta la rutina en actividad sin propósito.
- Revise si la rutina permite autonomía creciente.

9.3 Observar para intervenir

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que seleccione pocos focos de observación y registre evidencia descriptiva durante el desempeño. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: el docente circula con una pauta que mira comprensión de la consigna, uso de una fuente y distribución de roles, y decide a quién apoyar o qué modelar al cierre. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger una intervención breve basada en información relevante y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Observar para intervenir

Decisión de diseño	Seleccione pocos focos de observación y registre evidencia descriptiva durante el desempeño.
Evidencia a recoger	Una intervención breve basada en información relevante.

Producto de planificación	Una nota o versión revisada que pueda compartirse con el equipo.
----------------------------------	--

- Observe hechos y frases, no etiquetas.
- Diferencie un error aislado de un patrón.
- Elija una pregunta o apoyo proporcional.
- No interrumpa una estrategia que está funcionando.

9.4 Manejar errores y desacuerdos

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que use errores y diferencias de criterio para profundizar la tarea, sin convertirlos en ataques personales. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: dos equipos interpretan de forma distinta un dato; comparan evidencias, explican su razonamiento y revisan qué criterio ayuda a decidir. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger una conversación que devuelve el foco a la evidencia y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Error y desacuerdo como información

Aplicación y ajuste. Convierta el error y el desacuerdo en información sobre el diseño. Pida describir qué evidencia respalda cada postura, qué criterio se está interpretando y qué consecuencia tiene cada opción. Si la discusión se vuelve personal, vuelva a la tarea y distribuya la palabra. No todos los desacuerdos se resuelven de inmediato; algunos abren una pregunta que vale la pena investigar.

- Establezca reglas de desacuerdo respetuoso.
- Pida razones, fuentes y consecuencias.
- Evite resolver cada diferencia de inmediato.
- Cierre con una decisión o una pregunta investigable.

9.5 Acompañar al docente

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que instale espacios breves de co-planificación y revisión para que la mejora no dependa de una sola persona.

En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: dos docentes observan una sesión con un foco acordado, comparan evidencias y eligen un ajuste pequeño antes de la siguiente aplicación. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger una decisión de mejora con responsable y fecha de revisión y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Acompañamiento docente

Aplicación y ajuste. El acompañamiento entre docentes mejora cuando se acuerda un foco pequeño y observable: una pregunta, un momento de apoyo, el uso de un criterio o una forma de participación. La persona observadora registra hechos y el diálogo termina con una modificación comprobable. Esta práctica evita que la visita se convierta en una valoración general de la persona.

- Acuérdese de mirar una práctica, no de evaluar a una persona.
- Use una pauta breve y compartida.
- Registre una mejora verificable.
- Vuelva a observar su efecto.

Capítulo 10. Planificación general, monitoreo y mejora continua

La planificación general conecta unidades y transforma la experiencia de una persona en conocimiento compartido por el equipo. El objetivo no es producir informes extensos, sino tomar mejores decisiones.

10.1 De unidades aisladas a trayectoria

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que organice una secuencia de desempeños que crezca en autonomía, complejidad y transferencia. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: el año avanza desde explorar y describir situaciones cercanas hasta investigar, diseñar, argumentar y comunicar ante audiencias más amplias. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger un mapa anual con tareas principales y evidencias de progreso y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: De unidad a trayectoria

Decisión de diseño	Organice una secuencia de desempeños que crezca en autonomía, complejidad y transferencia.
Evidencia a recoger	Un mapa anual con tareas principales y evidencias de progreso.
Producto de planificación	Una nota o versión revisada que pueda compartirse con el equipo.

- Defina una tarea integradora por período.
- Indique qué estrategia se retoma y profundiza.
- Evite ordenar solo por listas de temas.
- Revise si cada unidad prepara una capacidad siguiente.

10.2 Planificar con marcos y contexto

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que relacione destrezas y criterios oficiales con problemas, recursos y tiempos reales de la institución. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: el equipo traduce una destreza curricular a una acción observable y analiza qué contexto cercano permite movilizarla de manera segura y relevante. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger una planificación alineada y situada y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Marcos y contexto

Aplicación y ajuste. Alinee las decisiones con el currículo mediante una ruta visible: destreza o criterio, situación, acción del estudiante, evidencia y momento de revisión. La planificación gana calidad cuando cada elemento se puede explicar y cuando el contexto no contradice los límites de tiempo, recursos o autorización. Stabback subraya que un currículo de calidad requiere coherencia, pertinencia e inclusión, no solo cobertura de contenidos (Stabback, 2016).

- Nombre la destreza y el criterio antes de idear el producto.
- Compruebe que el contexto no contradice el marco curricular.
- Consulte calendarios, eventos y recursos institucionales.

- Explique la alineación en una frase clara.

10.3 Indicadores para monitorear

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que monitoree aprendizaje e implementación con indicadores simples que ayuden a decidir, no a producir reportes vacíos. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: la coordinación revisa muestras de evidencia, momentos de participación, apoyos usados y comprensión de criterios para identificar una mejora de la unidad. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger un tablero breve de información accionable y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Indicadores para aprender

Decisión de diseño	Monitoree aprendizaje e implementación con indicadores simples que ayuden a decidir, no a producir reportes vacíos.
Evidencia a recoger	Un tablero breve de información accionable.
Producto de planificación	Una nota o versión revisada que pueda compartirse con el equipo.

- Elija pocos indicadores relacionados con decisiones.
- Combine datos de producto y observación.
- No compare grupos sin contexto.
- Revise la información con quienes implementan.

10.4 Ciclos de revisión

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que reserve momentos de análisis durante y después de la unidad para convertir experiencia en mejora. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: al cierre, el equipo compara una consigna, dos muestras, una observación y una voz estudiantil; decide qué conservar, qué simplificar y qué cambiar. El foco

no está en producir más trabajo, sino en recoger una versión revisada de la planificación y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Ciclos de revisión

Aplicación y ajuste. Planifique ciclos breves de revisión. Al terminar una unidad, compare la consigna con dos o tres muestras y una observación docente; luego elija un ajuste específico para la próxima aplicación. Conservar esa decisión junto a la planificación construye memoria institucional y evita que cada docente tenga que redescubrir por separado qué funcionó.

- Defina qué evidencia se revisará.
- Incluya voces de estudiantes y docentes.
- Elija una o dos mejoras prioritarias.
- Archive la decisión junto a la unidad.

Taller práctico · Cierre y mejora de la unidad

Consigna de planificación

Cierre y mejora de la unidad

Al finalizar, revise pocas evidencias representativas y una voz del estudiantado. El objetivo es decidir una mejora viable antes de volver a implementar.

Espacio de trabajo

Producto o evidencia que se conservará:

Aspecto que produjo confusión o barrera:

Apoyo que funcionó y por qué:

Cambio que se hará en la siguiente versión:

Responsable y fecha de revisión:

La salida

Para incorporar a la unidad

Una decisión de mejora documentada y recuperable.

10.5 Una invitación a empezar

Este principio se vuelve operativo cuando el equipo docente decide con precisión que inicie con un reto manejable y un criterio de calidad claro; la experiencia completa permitirá aprender del diseño. En vez de añadir recursos o actividades por inercia, conviene relacionar esa decisión con una evidencia que permita revisar el diseño durante la implementación.

Una aplicación posible es la siguiente: una asignatura selecciona una unidad próxima, formula una tarea meta, planifica tres evidencias y prueba un apoyo que pueda revisar al finalizar. El foco no está en producir más trabajo, sino en recoger un primer ciclo aplicado y documentado y usarla para ajustar la experiencia sin perder su propósito.

Propuesta práctica: Empezar con una unidad

Aplicación y ajuste. Empiece con una unidad próxima y una mejora posible. Un primer ciclo no necesita resolver todo el currículo: basta con formular una tarea meta clara, recoger una evidencia intermedia y revisar qué apoyo, criterio o recurso cambió el desempeño. La mejora continua se vuelve sostenible cuando el equipo puede explicar por qué conservará, modificará o dejará una práctica.

- Elija un contexto conocido y una meta acotada.
- No espere una planificación perfecta para iniciar.
- Invite a otro docente a observar un foco.
- Registre lo que el grupo hizo y no solo lo planeado.

Capítulo 11. Casos prácticos de aplicación

Los siguientes cuatro casos desarrollan la propuesta en unidades situadas para EGB y Bachillerato. Comparten una estructura inspirada en talleres de elaboración práctica: punto de partida, tarea, preparación, producción, evidencia, revisión y salida de transferencia. La repetición de esta arquitectura busca que el equipo pueda comparar decisiones sin tratar los casos como actividades sueltas.

11.1 EGB Elemental: La guía de los seres vivos del patio

Áreas sugeridas	Ciencias Naturales, Lengua y Literatura y Educación Cultural y Artística
Tarea meta	Estudiantes de tercer año observan el patio escolar y elaboran una guía ilustrada para una clase inicial sobre seres vivos, necesidades y cuidado.
Audiencia	Clase de primer grado y familias
Criterios de calidad	Comprensión de la situación, uso de evidencia, comunicación para la audiencia y revisión de la propuesta.

El caso no pretende ser una receta. Se ofrece como un modelo de decisiones conectadas: parte de una tarea meta concreta, organiza tareas habilitantes, prevé apoyos y recoge evidencias antes del producto final. El equipo debe adaptar calendario, destrezas, recursos, autorizaciones y experiencias previas del grupo.

Sesión 1. Explorar y nombrar

Realizan un recorrido corto con acuerdos de cuidado. Registran tres seres vivos o rastros mediante dibujo, fotografía autorizada o pictogramas.

Apoyo y evidencia. Tarjetas visuales, pareja de observación y modelo de frase “Veo..., necesita...”. La evidencia esperada es cuaderno de campo con observaciones y una pregunta que el grupo quiere responder. Esta muestra se revisa antes de decidir el paso siguiente; si aparece una barrera, se ajusta la representación, el apoyo o la agrupación, no la dignidad ni el propósito del estudiante.

Sesión 2. Comparar y explicar necesidades

Organizan los registros y clasifican lo observado. Eligen una comparación que ayude a explicar qué necesita cada ser vivo para mantenerse.

Apoyo y evidencia. Imágenes, objetos del entorno y banco de vocabulario opcional. La evidencia esperada es tabla o esquema comparativo con una afirmación sustentada en la observación. Esta muestra se revisa antes de decidir el paso siguiente; si aparece una barrera, se ajusta la representación, el apoyo o la agrupación, no la dignidad ni el propósito del estudiante.

Sesión 3. Diseñar una página para otra clase

Cada pareja selecciona un hallazgo y crea una página con nombre, lugar, necesidad y recomendación de cuidado para lectores pequeños.

Apoyo y evidencia. Plantilla flexible, ejemplos incompletos y posibilidad de dictar, dibujar o escribir. La evidencia esperada es borrador de página revisado por otra pareja. Esta muestra se revisa antes de decidir el paso siguiente; si aparece una barrera, se ajusta la representación, el apoyo o la agrupación, no la dignidad ni el propósito del estudiante.

Sesión 4. Presentar, escuchar y transferir

Explican su página a otra clase o a un pequeño grupo de visitantes. Recogen una pregunta y ajustan una recomendación antes de integrar la guía.

Apoyo y evidencia. Rúbrica de tres criterios y opción de presentar oralmente, con imágenes o mediante un compañero. La evidencia esperada es guía colectiva y breve reflexión sobre qué cambio mejoró la claridad. Esta muestra se revisa antes de decidir el paso siguiente; si aparece una barrera, se ajusta la representación, el apoyo o la agrupación, no la dignidad ni el propósito del estudiante.

DECISIÓN DE AJUSTE. Al finalizar, seleccione una evidencia del proceso, una voz estudiantil y una observación docente. Decida una mejora específica que pueda comprobarse cuando vuelva a implementarse la unidad.

11.2 EGB Media: Cartografía de rutas seguras

Áreas sugeridas	Estudios Sociales, Matemática, Lengua y Literatura y Educación Física
Tarea meta	Estudiantes de sexto año investigan recorridos de llegada a la escuela y elaboran recomendaciones de movilidad segura para estudiantes nuevos.
Audiencia	Curso paralelo, familias o comisión de convivencia
Criterios de calidad	Comprensión de la situación, uso de evidencia, comunicación para la audiencia y revisión de la propuesta.

El caso no pretende ser una receta. Se ofrece como un modelo de decisiones conectadas: parte de una tarea meta concreta, organiza tareas habilitantes, prevé apoyos y recoge evidencias antes del producto final. El equipo debe adaptar calendario, destrezas, recursos, autorizaciones y experiencias previas del grupo.

Sesión 1. Leer el territorio

Sobre un mapa general, el grupo identifica lugares públicos, cruces, puntos de referencia y servicios cercanos sin recoger domicilios personales.

Apoyo y evidencia. Mapa ampliado, símbolos, escala aproximada y rutas ficticias o autorizadas. La evidencia esperada es mapa inicial con preguntas sobre seguridad, accesibilidad y orientación. Esta muestra se revisa antes de decidir el paso siguiente; si aparece una barrera, se ajusta la representación, el apoyo o la agrupación, no la dignidad ni el propósito del estudiante.

Sesión 2. Recoger y comparar evidencia

Los equipos analizan datos de tráfico simulados o autorizados, observaciones del entorno y normas básicas de seguridad. Distinguen dato, percepción y recomendación.

Apoyo y evidencia. Frases para citar fuentes, guía de observación y tiempo de conversación estructurada. La evidencia esperada es matriz que relaciona evidencia, riesgo o necesidad y posible medida. Esta muestra se revisa antes de decidir el paso siguiente; si aparece una barrera, se ajusta la representación, el apoyo o la agrupación, no la dignidad ni el propósito del estudiante.

Sesión 3. Redactar recomendaciones

Transforman hallazgos en indicaciones breves, claras y accionables para una persona que visita el sector por primera vez.

Apoyo y evidencia. Modelo de párrafo, lista de criterios y opciones de audio o infografía. La evidencia esperada es borrador de guía o mapa comentado por otro equipo. Esta muestra se revisa antes de decidir el paso siguiente; si aparece una barrera, se ajusta la representación, el apoyo o la agrupación, no la dignidad ni el propósito del estudiante.

Sesión 4. Validar con una audiencia

Presentan la ruta a un destinatario que formula preguntas. Revisan qué información falta y ajustan el producto antes de compartirlo de forma cuidada.

Apoyo y evidencia. Pauta de escucha, alternativa de simulación y protocolo de privacidad. La evidencia esperada es versión final que incorpora al menos una mejora explicada. Esta muestra se revisa antes de decidir el paso siguiente; si aparece una barrera, se ajusta la representación, el apoyo o la agrupación, no la dignidad ni el propósito del estudiante.

DECISIÓN DE AJUSTE. Al finalizar, seleccione una evidencia del proceso, una voz estudiantil y una observación docente. Decida una mejora específica que pueda comprobarse cuando vuelva a implementarse la unidad.

11.3 EGB Superior: Laboratorio de calidad del agua

Áreas sugeridas	Ciencias Naturales, Matemática y Lengua y Literatura
Tarea meta	Estudiantes de noveno año investigan cómo comunicar prácticas de cuidado del agua con fuentes confiables y datos apropiados para el aula.
Audiencia	Comunidad educativa
Criterios de calidad	Comprensión de la situación, uso de evidencia, comunicación para la audiencia y revisión de la propuesta.

El caso no pretende ser una receta. Se ofrece como un modelo de decisiones conectadas: parte de una tarea meta concreta, organiza tareas habilitantes, prevé apoyos y recoge evidencias antes del producto final. El equipo debe adaptar calendario, destrezas, recursos, autorizaciones y experiencias previas del grupo.

Sesión 1. Del problema a una pregunta investigable

La unidad comienza con una necesidad reconocible: reducir desperdicio y mejorar comprensión sobre uso responsable. Los equipos formulan preguntas acotadas y éticas.

Apoyo y evidencia. Matriz de viabilidad, datos seguros y ejemplos de preguntas que no prometen medir lo que no pueden. La evidencia esperada es pregunta investigable, fuentes posibles y límites explícitos de la indagación. Esta muestra se revisa antes de decidir el paso siguiente; si aparece una barrera, se ajusta la representación, el apoyo o la agrupación, no la dignidad ni el propósito del estudiante.

Sesión 2. Recoger, representar e interpretar datos

Usan registros simples, datos institucionales autorizados o conjuntos preparados. Deciden qué representación permite responder su pregunta y qué afirmación puede sostenerse.

Apoyo y evidencia. Apoyos de escala, lectura de tendencias y ejemplos de conclusiones prudentes. La evidencia esperada es tabla o gráfico con interpretación y fuentes identificadas. Esta muestra se revisa antes de decidir el paso siguiente; si aparece una barrera, se ajusta la representación, el apoyo o la agrupación, no la dignidad ni el propósito del estudiante.

Sesión 3. Convertir evidencia en recomendación

Cada equipo redacta una recomendación que diferencia dato, explicación y llamado a la acción. Revisa si su destinatario entiende qué hacer y por qué.

Apoyo y evidencia. Estructura “afirmación-dato-explicación-acción” y revisión entre pares. La evidencia esperada es borrador de afiche, audio, infografía o demostración breve. Esta muestra se revisa antes de decidir el paso siguiente; si aparece una barrera, se ajusta la representación, el apoyo o la agrupación, no la dignidad ni el propósito del estudiante.

Sesión 4. Feria de evidencia

Los equipos presentan una pregunta, un dato y una recomendación. Los visitantes registran qué les resultó convincente y qué cambio consideran viable.

Apoyo y evidencia. Tarjeta de visitante, protocolo de diálogo y alternativas de participación. La evidencia esperada es producto final más una reflexión que relaciona evidencia, audiencia y revisión. Esta muestra se revisa antes de decidir el paso siguiente; si aparece una barrera, se ajusta la representación, el apoyo o la agrupación, no la dignidad ni el propósito del estudiante.

DECISIÓN DE AJUSTE. Al finalizar, seleccione una evidencia del proceso, una voz estudiantil y una observación docente. Decida una mejora específica que pueda comprobarse cuando vuelva a implementarse la unidad.

11.4 Bachillerato: Propuesta de mejora de un espacio escolar

Áreas sugeridas	Proyecto interdisciplinario: Matemática, Ciencias, Lengua y Literatura, Estudios Sociales y Educación Cultural y Artística
Tarea meta	Estudiantes de primer curso de Bachillerato investigan una necesidad concreta del establecimiento y elaboran una propuesta viable para un comité interno.
Audiencia	Comité de convivencia, directivos o comunidad escolar
Criterios de calidad	Comprensión de la situación, uso de evidencia, comunicación para la audiencia y revisión de la propuesta.

El caso no pretende ser una receta. Se ofrece como un modelo de decisiones conectadas: parte de una tarea meta concreta, organiza tareas habilitantes, prevé apoyos y recoge evidencias antes del producto final. El equipo debe adaptar calendario, destrezas, recursos, autorizaciones y experiencias previas del grupo.

Sesión 1. Delimitar el problema con actores

Realizan observación autorizada, consultan datos existentes y diseñan entrevistas breves. Distinguen un síntoma de un problema investigable y acotan el alcance.

Apoyo y evidencia. Protocolo de entrevistas, opción de caso simulado y pauta de consentimiento. La evidencia esperada es declaración de problema con usuarios, evidencia inicial y límites. Esta muestra se revisa antes de decidir el paso siguiente; si aparece una barrera, se ajusta la representación, el apoyo o la agrupación, no la dignidad ni el propósito del estudiante.

Sesión 2. Generar y comparar alternativas

Con la información reunida, diseñan dos o más alternativas y establecen criterios de decisión: beneficio, costo aproximado, sostenibilidad, accesibilidad y mantenimiento.

Apoyo y evidencia. Ejemplos de estimación, plantilla de comparación y roles de análisis. La evidencia esperada es matriz con una alternativa elegida de manera provisional y justificada. Esta muestra se revisa antes de decidir el paso siguiente; si aparece una barrera, se ajusta la representación, el apoyo o la agrupación, no la dignidad ni el propósito del estudiante.

Sesión 3. Prototipar y recibir crítica

Elaboran una maqueta, plano, simulación, cronograma, infografía o modelo digital y organizan una crítica con roles de usuario, administrador y defensor de accesibilidad.

Apoyo y evidencia. Guía de crítica específica, tiempo de observación silenciosa y apoyos de comunicación. La evidencia esperada es segunda versión del prototipo que explica qué comentario produjo cada cambio. Esta muestra se revisa antes de decidir el paso siguiente; si aparece una barrera, se ajusta la representación, el apoyo o la agrupación, no la dignidad ni el propósito del estudiante.

Sesión 4. Presentar una propuesta viable

Entregan la propuesta a un comité real o simulado. Deben explicar problema, evidencia, alternativas, decisión, restricciones y siguiente paso.

Apoyo y evidencia. Rúbrica de investigación, razonamiento, comunicación, viabilidad y revisión. La evidencia esperada es presentación y expediente breve de propuesta. Esta muestra se revisa antes de decidir el paso siguiente; si aparece una barrera, se ajusta la representación, el apoyo o la agrupación, no la dignidad ni el propósito del estudiante.

DECISIÓN DE AJUSTE. Al finalizar, seleccione una evidencia del proceso, una voz estudiantil y una observación docente. Decida una mejora específica que pueda comprobarse cuando vuelva a implementarse la unidad.

Capítulo 12. Banco de retos por área y subnivel

Este banco no sustituye la formulación contextualizada de una tarea meta. Ofrece disparadores para equipos que necesitan una primera idea y desean adaptarla a sus destrezas, preguntas locales, recursos, audiencias y criterios. Cada reto incluye acción, evidencia, apoyos y preguntas de adaptación.

Reto - Lengua y Literatura - EGB Elemental

Crear una audioguía de cuentos del aula para estudiantes que todavía no leen con fluidez.

Acción central	Seleccionar un relato, explicar personajes y ofrecer una pregunta para conversar.
Evidencia	Guion oral, ilustración o audio; claridad para el destinatario.
Apoyos y opciones	Tarjetas con imágenes, lectura compartida y opción de grabar por parejas.

Preguntas de adaptación. ¿Qué destinatario hace necesaria la tarea? ¿Qué contenido o destreza se vuelve indispensable? ¿Qué decisión debe tomar el estudiante? ¿Qué apoyo reduce una barrera sin bajar el criterio? ¿Qué evidencia intermedia permitirá ajustar antes del producto final?

Reto - Lengua y Literatura - EGB Media

Diseñar una carta argumentada para solicitar una mejora sencilla del rincón de lectura.

Acción central	Usar una evidencia breve y dos razones verificables para justificar una petición.
Evidencia	Carta revisada y explicación de una decisión de escritura.
Apoyos y opciones	Modelos contrastados, banco de conectores y dictado al compañero.

Preguntas de adaptación. ¿Qué destinatario hace necesaria la tarea? ¿Qué contenido o destreza se vuelve indispensable? ¿Qué decisión debe tomar el estudiante? ¿Qué apoyo reduce una barrera sin bajar el criterio? ¿Qué evidencia intermedia permitirá ajustar antes del producto final?

Reto - Lengua y Literatura - EGB Superior

Elaborar un dossier de divulgación que traduzca una investigación escolar para una audiencia definida.

Acción central	Seleccionar información, explicar fuentes y organizar un formato comprensible.
Evidencia	Dossier, versión revisada y respuesta a una pregunta de la audiencia.
Apoyos y opciones	Plantilla de estructura, ejemplos y formatos texto, audio o infografía.

Preguntas de adaptación. ¿Qué destinatario hace necesaria la tarea? ¿Qué contenido o destreza se vuelve indispensable? ¿Qué decisión debe tomar el estudiante? ¿Qué apoyo reduce una barrera sin bajar el criterio? ¿Qué evidencia intermedia permitirá ajustar antes del producto final?

Reto - Lengua y Literatura - Bachillerato

Producir un pódcast breve que compare dos perspectivas sobre una cuestión local.

Acción central	Distinguir evidencia, interpretación y postura; citar fuentes responsables.
Evidencia	Guion, audio o simulación y reflexión de revisión.
Apoyos y opciones	Matriz de fuentes, roles de producción y alternativa de lectura dramatizada.

Preguntas de adaptación. ¿Qué destinatario hace necesaria la tarea? ¿Qué contenido o destreza se vuelve indispensable? ¿Qué decisión debe tomar el estudiante? ¿Qué apoyo reduce una barrera sin bajar el criterio? ¿Qué evidencia intermedia permitirá ajustar antes del producto final?

Reto - Matemática - EGB Elemental

Organizar materiales del aula y proponer una forma justa de distribuirlos para una actividad cooperativa.

Acción central	Registrar cantidades, comparar opciones y explicar una decisión.
Evidencia	Representación, explicación oral o cartel de reparto.
Apoyos y opciones	Material manipulable, tablas simples y frases modelo.

Preguntas de adaptación. ¿Qué destinatario hace necesaria la tarea? ¿Qué contenido o destreza se vuelve indispensable? ¿Qué decisión debe tomar el estudiante? ¿Qué apoyo reduce una barrera sin bajar el criterio? ¿Qué evidencia intermedia permitirá ajustar antes del producto final?

Reto - Matemática - EGB Media

Diseñar un juego de patio que use medidas y reglas claras para que otra pareja pueda reproducirlo.

Acción central	Medir, representar y comprobar si las reglas son precisas y seguras.
Evidencia	Guía del juego, diagrama y prueba con otro equipo.
Apoyos y opciones	Cinta métrica, croquis, roles y demostración física.

Preguntas de adaptación. ¿Qué destinatario hace necesaria la tarea? ¿Qué contenido o destreza se vuelve indispensable? ¿Qué decisión debe tomar el estudiante? ¿Qué apoyo reduce una barrera sin bajar el criterio? ¿Qué evidencia intermedia permitirá ajustar antes del producto final?

Reto - Matemática - EGB Superior

Analizar datos de uso de un recurso escolar y justificar una recomendación de mejora.

Acción central	Elegir una representación adecuada, reconocer límites y comunicar una conclusión.
Evidencia	Gráfico, recomendación y explicación de fuentes.
Apoyos y opciones	Datos preparados, calculadora opcional y modelos de interpretación.

Preguntas de adaptación. ¿Qué destinatario hace necesaria la tarea? ¿Qué contenido o destreza se vuelve indispensable? ¿Qué decisión debe tomar el estudiante? ¿Qué apoyo reduce una barrera sin bajar el criterio? ¿Qué evidencia intermedia permitirá ajustar antes del producto final?

Reto - Matemática - Bachillerato

Comparar escenarios de presupuesto para una propuesta institucional y defender una alternativa viable.

Acción central	Estimar costos, explicitar supuestos y priorizar con criterios.
Evidencia	Matriz de alternativas, presupuesto y defensa oral.
Apoyos y opciones	Formatos de estimación, casos simulados y revisión entre equipos.

Preguntas de adaptación. ¿Qué destinatario hace necesaria la tarea? ¿Qué contenido o destreza se vuelve indispensable? ¿Qué decisión debe tomar el estudiante? ¿Qué apoyo reduce una barrera sin bajar el criterio? ¿Qué evidencia intermedia permitirá ajustar antes del producto final?

Reto - Ciencias Naturales - EGB Elemental

Preparar una explicación con imágenes sobre cómo una planta obtiene lo que necesita en un espacio cercano.

Acción central	Observar, representar relaciones y proponer un cuidado posible.
Evidencia	Lámina, modelo o explicación guiada.
Apoyos y opciones	Recorrido breve, pictogramas y frases incompletas.

Preguntas de adaptación. ¿Qué destinatario hace necesaria la tarea? ¿Qué contenido o destreza se vuelve indispensable? ¿Qué decisión debe tomar el estudiante? ¿Qué apoyo reduce una barrera sin bajar el criterio? ¿Qué evidencia intermedia permitirá ajustar antes del producto final?

Reto - Ciencias Naturales - EGB Media

Construir un modelo de cambio de estado y usarlo para explicar un fenómeno cotidiano.

Acción central	Relacionar observación, representación y explicación.
Evidencia	Modelo, demostración o audio con un ejemplo.
Apoyos y opciones	Materiales simples, modelo docente y secuencia visual.

Preguntas de adaptación. ¿Qué destinatario hace necesaria la tarea? ¿Qué contenido o destreza se vuelve indispensable? ¿Qué decisión debe tomar el estudiante? ¿Qué apoyo reduce una barrera sin bajar el criterio? ¿Qué evidencia intermedia permitirá ajustar antes del producto final?

Reto - Ciencias Naturales - EGB Superior

Diseñar una campaña basada en evidencia para reducir un impacto ambiental en la institución.

Acción central	Seleccionar fuentes, analizar causas y proponer acciones realistas.
Evidencia	Campaña, evidencia citada y plan de revisión.
Apoyos y opciones	Banco de fuentes, organizador causa-efecto y roles.

Preguntas de adaptación. ¿Qué destinatario hace necesaria la tarea? ¿Qué contenido o destreza se vuelve indispensable? ¿Qué decisión debe tomar el estudiante? ¿Qué apoyo reduce una barrera sin bajar el criterio? ¿Qué evidencia intermedia permitirá ajustar antes del producto final?

Reto - Ciencias Naturales - Bachillerato

Presentar un informe de indagación que diferencie observación, explicación, incertidumbre y recomendación.

Acción central	Defender una conclusión proporcional a los datos disponibles.
Evidencia	Informe, visualización y respuesta a preguntas.
Apoyos y opciones	Protocolo seguro, datos autorizados y ejemplos de límites.

Preguntas de adaptación. ¿Qué destinatario hace necesaria la tarea? ¿Qué contenido o destreza se vuelve indispensable? ¿Qué decisión debe tomar el estudiante? ¿Qué apoyo reduce una barrera sin bajar el criterio? ¿Qué evidencia intermedia permitirá ajustar antes del producto final?

Reto - Estudios Sociales - EGB Elemental

Elaborar un recorrido ilustrado por lugares de servicio de la comunidad y explicar cómo se cuidan esos espacios.

Acción central	Ubicar, describir funciones y formular acuerdos de cuidado.
Evidencia	Mapa ilustrado y explicación para otra clase.
Apoyos y opciones	Mapas simples, imágenes y recorrido virtual si es necesario.

Preguntas de adaptación. ¿Qué destinatario hace necesaria la tarea? ¿Qué contenido o destreza se vuelve indispensable? ¿Qué decisión debe tomar el estudiante? ¿Qué apoyo reduce una barrera sin bajar el criterio? ¿Qué evidencia intermedia permitirá ajustar antes del producto final?

Reto - Estudios Sociales - EGB Media

Crear una línea de tiempo que conecte cambios locales con testimonios y fuentes públicas.

Acción central	Seleccionar evidencia, ordenar acontecimientos y explicar una relación.
Evidencia	Línea de tiempo comentada y fuente identificada.
Apoyos y opciones	Fuentes curadas, tarjetas de fecha y organizador de causa.

Preguntas de adaptación. ¿Qué destinatario hace necesaria la tarea? ¿Qué contenido o destreza se vuelve indispensable? ¿Qué decisión debe tomar el estudiante? ¿Qué apoyo reduce una barrera sin bajar el criterio? ¿Qué evidencia intermedia permitirá ajustar antes del producto final?

Reto - Estudios Sociales - EGB Superior

Diseñar un acuerdo de participación para resolver una necesidad del curso.

Acción central	Comparar derechos, responsabilidades y consecuencias de alternativas.
Evidencia	Acuerdo argumentado, acta y revisión por el grupo.
Apoyos y opciones	Casos breves, roles de mediación y lenguaje accesible.

Preguntas de adaptación. ¿Qué destinatario hace necesaria la tarea? ¿Qué contenido o destreza se vuelve indispensable? ¿Qué decisión debe tomar el estudiante? ¿Qué apoyo reduce una barrera sin bajar el criterio? ¿Qué evidencia intermedia permitirá ajustar antes del producto final?

Reto - Estudios Sociales - Bachillerato

Analizar una política o problema público desde distintas perspectivas y proponer una pregunta de deliberación.

Acción central	Distinguir afirmaciones, intereses, evidencia y límites.
Evidencia	Mapa de perspectivas y propuesta de diálogo.
Apoyos y opciones	Fuentes contrapuestas, protocolo de conversación y opción escrita.

Preguntas de adaptación. ¿Qué destinatario hace necesaria la tarea? ¿Qué contenido o destreza se vuelve indispensable? ¿Qué decisión debe tomar el estudiante? ¿Qué apoyo reduce una barrera sin bajar el criterio? ¿Qué evidencia intermedia permitirá ajustar antes del producto final?

Reto - Educación Cultural y Artística - EGB Elemental

Crear señales visuales para cuidar materiales del aula y explicar a otra clase qué decisión ayudan a tomar.

Acción central	Relacionar imagen, símbolo y propósito de cuidado.
Evidencia	Señal, explicación y prueba de comprensión.
Apoyos y opciones	Plantillas, materiales reutilizables y modelos visuales.

Preguntas de adaptación. ¿Qué destinatario hace necesaria la tarea? ¿Qué contenido o destreza se vuelve indispensable? ¿Qué decisión debe tomar el estudiante? ¿Qué apoyo reduce una barrera sin bajar el criterio? ¿Qué evidencia intermedia permitirá ajustar antes del producto final?

Reto - Educación Cultural y Artística - EGB Media

Diseñar una muestra de identidad local con rótulos que atribuyan fuentes y respeten diversas voces.

Acción central	Seleccionar, representar y comunicar con sensibilidad cultural.
Evidencia	Muestra, rótulos y curaduría explicada.
Apoyos y opciones	Banco de imágenes autorizadas, opciones de formato y guía de atribución.

Preguntas de adaptación. ¿Qué destinatario hace necesaria la tarea? ¿Qué contenido o destreza se vuelve indispensable? ¿Qué decisión debe tomar el estudiante? ¿Qué apoyo reduce una barrera sin bajar el criterio? ¿Qué evidencia intermedia permitirá ajustar antes del producto final?

Reto - Educación Cultural y Artística - EGB Superior

Producir una intervención artística que comunique un problema ambiental y justifique elecciones de material, símbolo y audiencia.

Acción central	Vincular investigación, decisión estética y comunicación responsable.
Evidencia	Obra, ficha de intención y comentario de la audiencia.
Apoyos y opciones	Matriz de materiales, bocetos y crítica respetuosa.

Preguntas de adaptación. ¿Qué destinatario hace necesaria la tarea? ¿Qué contenido o destreza se vuelve indispensable? ¿Qué decisión debe tomar el estudiante? ¿Qué apoyo reduce una barrera sin bajar el criterio? ¿Qué evidencia intermedia permitirá ajustar antes del producto final?

Reto - Educación Cultural y Artística - Bachillerato

Curar una exposición breve que relacione obras, contexto y una pregunta contemporánea.

Acción central	Documentar decisiones de selección y construir un recorrido para visitantes.
Evidencia	Guion curatorial, cédulas y revisión de audiencia.
Apoyos y opciones	Fuentes confiables, roles de curaduría y alternativa digital.

Preguntas de adaptación. ¿Qué destinatario hace necesaria la tarea? ¿Qué contenido o destreza se vuelve indispensable? ¿Qué decisión debe tomar el estudiante? ¿Qué apoyo reduce una barrera sin bajar el criterio? ¿Qué evidencia intermedia permitirá ajustar antes del producto final?

Reto - Educación Física - EGB Elemental

Inventar un juego cooperativo con reglas claras y comprobar si otra pareja puede jugarlo de forma segura.

Acción central	Explicar reglas, probar, observar y ajustar.
Evidencia	Guía visual del juego y demostración.
Apoyos y opciones	Modelado corporal, pictogramas y roles rotativos.

Preguntas de adaptación. ¿Qué destinatario hace necesaria la tarea? ¿Qué contenido o destreza se vuelve indispensable? ¿Qué decisión debe tomar el estudiante? ¿Qué apoyo reduce una barrera sin bajar el criterio? ¿Qué evidencia intermedia permitirá ajustar antes del producto final?

Reto - Educación Física - EGB Media

Diseñar una pausa activa inclusiva, registrar cómo se adapta a diferentes necesidades y enseñarla a un curso paralelo.

Acción central	Tomar decisiones de seguridad, ritmo y participación.
Evidencia	Secuencia guiada, registro de adaptación y retroalimentación.
Apoyos y opciones	Opciones de movimiento, señales visuales y ensayo en grupos pequeños.

Preguntas de adaptación. ¿Qué destinatario hace necesaria la tarea? ¿Qué contenido o destreza se vuelve indispensable? ¿Qué decisión debe tomar el estudiante? ¿Qué apoyo reduce una barrera sin bajar el criterio? ¿Qué evidencia intermedia permitirá ajustar antes del producto final?

Reto - Educación Física - EGB Superior

Elaborar una campaña de uso responsable de espacios deportivos escolares.

Acción central	Observar, priorizar riesgos y comunicar acuerdos de cuidado.
Evidencia	Afiche, video o demostración y propuesta de seguimiento.
Apoyos y opciones	Pauta de observación, protocolos y formatos de comunicación diversos.

Preguntas de adaptación. ¿Qué destinatario hace necesaria la tarea? ¿Qué contenido o destreza se vuelve indispensable? ¿Qué decisión debe tomar el estudiante? ¿Qué apoyo reduce una barrera sin bajar el criterio? ¿Qué evidencia intermedia permitirá ajustar antes del producto final?

Reto - Proyecto interdisciplinario - Bachillerato

Proponer una solución viable para una necesidad institucional mediante investigación, prototipo, crítica de usuarios y presentación.

Acción central	Integrar datos, restricciones, criterios y revisión.
Evidencia	Expediente de propuesta, prototipo y defensa ante comité.
Apoyos y opciones	Plan de proyecto, roles, fuentes autorizadas e hitos de revisión.

Preguntas de adaptación. ¿Qué destinatario hace necesaria la tarea? ¿Qué contenido o destreza se vuelve indispensable? ¿Qué decisión debe tomar el estudiante? ¿Qué apoyo reduce una barrera sin bajar el criterio? ¿Qué evidencia intermedia permitirá ajustar antes del producto final?

Capítulo 13. Laboratorios de mejora docente

Los laboratorios pueden realizarse en reuniones de 35 a 50 minutos. Cada uno se concentra en una decisión concreta y produce un artefacto breve: una tarea reformulada, una pauta, una rúbrica o un ajuste de unidad. Trabajar sobre evidencias reales protege la conversación de opiniones abstractas.

13.1 Distinguir tarea de actividad

El equipo convierte una actividad conocida en una formulación que tenga propósito, destinatario, decisión y producto.

Preparación	Consigna, plan de clase y tres ejemplos de productos estudiantiles.
Tiempo sugerido	5 minutos para describir la evidencia, 20 para analizar y producir, 10 para acordar el ajuste y 5 para definir el registro.
Producto	Una tarea meta revisada.

Ruta de trabajo

- Describir la actividad actual.
- Identificar qué decisión falta.
- Rediseñar la consigna en una oración.
- Contrastar la nueva versión con un criterio de autenticidad.

Cierre. El producto del laboratorio queda archivado con la unidad correspondiente. En la siguiente reunión, el equipo revisa si la decisión se implementó y qué evidencia muestra su efecto.

13.2 Detectar una tarea disfrazada

Se revisan unidades que parecen proyectos, pero no dejan una decisión relevante al estudiante.

Preparación	Planificación de unidad, rúbrica y muestras de evidencias.
Tiempo sugerido	5 minutos para describir la evidencia, 20 para analizar y producir, 10 para acordar el ajuste y 5 para definir el registro.
Producto	Una decisión de rediseño documentada.

Ruta de trabajo

- Localizar dónde decide el docente por completo.
- Definir una elección con criterios y límites.
- Ajustar producto o audiencia.
- Acordar cómo observar la agencia.

Cierre. El producto del laboratorio queda archivado con la unidad correspondiente. En la siguiente reunión, el equipo revisa si la decisión se implementó y qué evidencia muestra su efecto.

13.3 Prever barreras sin reducir el desafío

El equipo anticipa obstáculos de acceso, comprensión, participación y expresión y diseña opciones equivalentes.

Preparación	Consigna, recursos y datos de observación.
Tiempo sugerido	5 minutos para describir la evidencia, 20 para analizar y producir, 10 para acordar el ajuste y 5 para definir el registro.
Producto	Una matriz de apoyos y retiro gradual.

Ruta de trabajo

- Leer la experiencia desde distintas necesidades.
- Nombrar la barrera sin etiquetar al estudiante.
- Seleccionar un apoyo temporal.
- Definir la evidencia de autonomía.

Cierre. El producto del laboratorio queda archivado con la unidad correspondiente. En la siguiente reunión, el equipo revisa si la decisión se implementó y qué evidencia muestra su efecto.

13.4 Diseñar una buena pregunta

Se transforman preguntas que solo piden repetir información en preguntas que exigen comparar, decidir, explicar o revisar.

Preparación	Preguntas de clase, fuentes y producto esperado.
Tiempo sugerido	5 minutos para describir la evidencia, 20 para analizar y producir, 10 para acordar el ajuste y 5 para definir el registro.
Producto	Un banco de preguntas productivas.

Ruta de trabajo

- Clasificar las preguntas por la acción que provocan.
- Reescribir una pregunta para abrir evidencia.
- Ensayar con una respuesta posible.
- Definir cómo la pregunta ayuda a la tarea.

Cierre. El producto del laboratorio queda archivado con la unidad correspondiente. En la siguiente reunión, el equipo revisa si la decisión se implementó y qué evidencia muestra su efecto.

13.5 Hacer visible el criterio

Los participantes convierten adjetivos vagos en descriptores de desempeño que pueden observarse.

Preparación	Rúbrica, dos muestras anónimas y un producto de referencia.
Tiempo sugerido	5 minutos para describir la evidencia, 20 para analizar y producir, 10 para acordar el ajuste y 5 para definir el registro.
Producto	Una rúbrica breve calibrada.

Ruta de trabajo

- Seleccionar tres criterios esenciales.
- Describir evidencia de calidad en cada uno.
- Aplicar la rúbrica a una muestra.
- Revisar palabras ambiguas o innecesarias.

Cierre. El producto del laboratorio queda archivado con la unidad correspondiente. En la siguiente reunión, el equipo revisa si la decisión se implementó y qué evidencia muestra su efecto.

13.6 Moderar evidencias

Docentes aplican los mismos criterios a muestras anónimas y conversan sobre diferencias de interpretación.

Preparación	Dos o tres productos, rúbrica y registro de observación.
Tiempo sugerido	5 minutos para describir la evidencia, 20 para analizar y producir, 10 para acordar el ajuste y 5 para definir el registro.
Producto	Criterios compartidos y una mejora de instrumento.

Ruta de trabajo

- Revisar individualmente.
- Comparar evidencia antes de asignar nivel.
- Ajustar descriptores si aparecen ambigüedades.
- Acordar una retroalimentación posible.

Cierre. El producto del laboratorio queda archivado con la unidad correspondiente. En la siguiente reunión, el equipo revisa si la decisión se implementó y qué evidencia muestra su efecto.

13.7 Diseñar retroalimentación utilizable

El equipo transforma comentarios generales en mensajes que mencionan evidencia, criterio y siguiente paso.

Preparación	Borradores, comentarios habituales y rúbrica.
Tiempo sugerido	5 minutos para describir la evidencia, 20 para analizar y producir, 10 para acordar el ajuste y 5 para definir el registro.
Producto	Un banco de retroalimentación para una unidad.

Ruta de trabajo

- Subrayar palabras de juicio sin evidencia.
- Reescribir un comentario descriptivo.
- Verificar que el siguiente paso sea alcanzable.
- Definir cómo se comprobará su uso.

Cierre. El producto del laboratorio queda archivado con la unidad correspondiente. En la siguiente reunión, el equipo revisa si la decisión se implementó y qué evidencia muestra su efecto.

13.8 Simplificar recursos

Se identifica una tarea dependiente de materiales o tecnología difíciles de sostener y se conserva su función pedagógica mediante alternativas.

Preparación	Lista de recursos, tarea y condiciones de acceso.
Tiempo sugerido	5 minutos para describir la evidencia, 20 para analizar y producir, 10 para acordar el ajuste y 5 para definir el registro.
Producto	Una versión sostenible de la experiencia.

Ruta de trabajo

- Nombrar la función de cada recurso.
- Distinguir lo esencial de lo conveniente.
- Crear una alternativa de baja tecnología.
- Probar si mantiene el mismo criterio.

Cierre. El producto del laboratorio queda archivado con la unidad correspondiente. En la siguiente reunión, el equipo revisa si la decisión se implementó y qué evidencia muestra su efecto.

13.9 Planear transferencia

Al final de una unidad, se diseñan situaciones nuevas donde la estrategia aprendida puede aplicarse con cambios razonables.

Preparación	Tarea meta, productos y próximos contenidos.
Tiempo sugerido	5 minutos para describir la evidencia, 20 para analizar y producir, 10 para acordar el ajuste y 5 para definir el registro.
Producto	Una salida de transferencia viable.

Ruta de trabajo

- Identificar la estrategia que se quiere transferir.
- Ordenar nuevas situaciones de cercanas a distantes.
- Definir una restricción o audiencia nueva.
- Elegir evidencia de transferencia.

Cierre. El producto del laboratorio queda archivado con la unidad correspondiente. En la siguiente reunión, el equipo revisa si la decisión se implementó y qué evidencia muestra su efecto.

Capítulo 14. Implementación institucional y evaluación de impacto

El DCBT se sostiene cuando deja de ser el esfuerzo aislado de un docente y se convierte en una práctica compartida que puede revisarse. La finalidad de este capítulo es establecer una planificación breve de acompañamiento que no burocratice el trabajo, pero que permita aprender de las implementaciones.

14.1 Ciclo de cuatro semanas

Semana 1: seleccionar una unidad y formular una tarea meta. Semana 2: construir tareas habilitantes y criterios. Semana 3: implementar una sesión y recoger evidencia. Semana 4: revisar productos, observaciones y voces estudiantiles. El ciclo termina con una decisión documentada para la siguiente iteración.

Preguntas para el equipo

- ¿Qué evidencia tenemos y qué decisión depende de ella?
- ¿Quién necesita participar y qué apoyo o tiempo requiere la implementación?
- ¿Cómo sabremos si el cambio mejoró la experiencia de aprendizaje?
- ¿Qué respuesta breve quedará registrada antes de la siguiente reunión?

14.2 Co-planificación con foco

Una reunión breve debe terminar con un producto concreto: una consigna, una rúbrica, un apoyo o una pauta de observación. Antes de iniciar, se define qué pregunta se quiere responder y qué evidencia permitirá responderla. Esta precisión evita que la reunión se reduzca a intercambios administrativos.

Preguntas para el equipo

- ¿Qué evidencia tenemos y qué decisión depende de ella?
- ¿Quién necesita participar y qué apoyo o tiempo requiere la implementación?
- ¿Cómo sabremos si el cambio mejoró la experiencia de aprendizaje?
- ¿Qué respuesta breve quedará registrada antes de la siguiente reunión?

14.3 Observación entre pares

La persona observadora acuerda un foco y registra evidencia descriptiva: preguntas formuladas, formas de participación, momentos de apoyo, productos revisados o uso de criterios. Después conversa con el docente desde lo observado, no desde impresiones globales. Una observación útil termina con una decisión pequeña que puede probarse.

Preguntas para el equipo

- ¿Qué evidencia tenemos y qué decisión depende de ella?
- ¿Quién necesita participar y qué apoyo o tiempo requiere la implementación?
- ¿Cómo sabremos si el cambio mejoró la experiencia de aprendizaje?
- ¿Qué respuesta breve quedará registrada antes de la siguiente reunión?

14.4 Moderación de evidencias

Dos o más docentes revisan productos anónimos con una misma rúbrica. Primero aplican criterios de forma individual; después comparan interpretaciones y ajustan descriptores si hay ambigüedad. La moderación no busca uniformar al estudiantado, sino mejorar la claridad de las expectativas y la justicia de las decisiones.

Preguntas para el equipo

- ¿Qué evidencia tenemos y qué decisión depende de ella?
- ¿Quién necesita participar y qué apoyo o tiempo requiere la implementación?
- ¿Cómo sabremos si el cambio mejoró la experiencia de aprendizaje?
- ¿Qué respuesta breve quedará registrada antes de la siguiente reunión?

14.5 Archivo vivo y tableros razonables

Cada unidad se guarda con tarea meta, calendario, recursos, criterios, muestras de evidencia, ajustes y una nota de implementación. El equipo monitorea pocos indicadores: calidad de la formulación, presencia de evidencias intermedias, variedad de apoyos y participación estudiantil. Los datos se usan para acompañar y aprender, no para sancionar.

Preguntas para el equipo

- ¿Qué evidencia tenemos y qué decisión depende de ella?
- ¿Quién necesita participar y qué apoyo o tiempo requiere la implementación?

- ¿Cómo sabremos si el cambio mejoró la experiencia de aprendizaje?
- ¿Qué respuesta breve quedará registrada antes de la siguiente reunión?

14.6 Cierre de ciclo

Al cierre del período, el equipo identifica una práctica que conservará, una que simplificará y una que dejará de hacer. Decide qué formación, recurso o ajuste necesita y comunica la mejora con claridad. Un currículo mejora cuando sus decisiones se sostienen con evidencia, tiempo de colaboración y una visión compartida de calidad e inclusión.

Preguntas para el equipo

- ¿Qué evidencia tenemos y qué decisión depende de ella?
- ¿Quién necesita participar y qué apoyo o tiempo requiere la implementación?
- ¿Cómo sabremos si el cambio mejoró la experiencia de aprendizaje?
- ¿Qué respuesta breve quedará registrada antes de la siguiente reunión?

14.7 Alineación situada con el currículo

Planificar una tarea no significa traducir el currículo en una lista de actividades. Significa tomar una destreza, un criterio o un aprendizaje prioritario y situarlo en una acción que el estudiantado pueda realizar, explicar y revisar. La alineación se vuelve visible cuando el producto exige usar el aprendizaje seleccionado y cuando la evidencia permite reconocer con qué nivel de comprensión se lo usó.

En Educación General Básica conviene partir de la progresión entre subniveles: qué forma de representación, autonomía y lenguaje es razonable pedir ahora, y qué se preparará para el paso siguiente. En Bachillerato, la tarea puede ampliar la investigación, la argumentación, el trabajo interdisciplinario y la relación con decisiones de mayor alcance. El portal curricular oficial distingue recursos por subnivel y para Bachillerato; esa organización ayuda a ajustar el reto sin perder la continuidad de la trayectoria (Ministerio de Educación, Deporte y Cultura, s.f.).

El diseño inverso ofrece una forma práctica de sostener esa relación: primero se imagina qué evidencia final mostraría comprensión; después se seleccionan las comprensiones indispensables y, por último, se construyen las experiencias que las hacen posibles. Wiggins y McTighe plantean este recorrido para evitar que los contenidos, las actividades y la evaluación avancen por caminos separados (Wiggins & McTighe, 2005). En este manual, la tarea meta cumple la función de mantener conectados esos elementos.

Puntos de control para el equipo

- Escriba en una línea qué aprendizaje curricular cambia una decisión dentro de la tarea.
- Compruebe que la evidencia final no puede producirse sin usar ese aprendizaje.
- Ajuste la autonomía, las fuentes y las formas de expresión al subnivel sin cambiar el criterio central.
- Conserve una nota que explique qué se retomará o profundizará en la siguiente unidad.

14.8 Protocolo para interpretar evidencias

Interpretar evidencias no es acumular muestras ni resumirlas en una calificación. Es un momento de conversación profesional en el que el equipo mira pocos productos representativos, contrasta lo que ve con criterios conocidos y decide qué cambiará. El protocolo debe ser breve para que pueda repetirse: una reunión extensa que termina sin una decisión comprobable agrega carga, pero no mejora la experiencia de aprendizaje.

Seleccione una evidencia de inicio, una intermedia y una final. Pregunte primero qué acción o estrategia aparece; después, qué criterio permite leerla; finalmente, qué aspecto del diseño pudo favorecerla o dificultarla. Esta secuencia evita atribuir el resultado a características fijas del estudiante. También ayuda a distinguir una dificultad que requiere apoyo de una oportunidad para elevar el desafío.

La conversación gana calidad cuando las personas describen antes de juzgar. Por ejemplo, en lugar de decir que una explicación es débil, el equipo puede señalar que usa una fuente sin relacionarla con la recomendación final. A partir de ahí, decide si la siguiente versión necesita un modelo de conexión, una fuente más accesible, un criterio mejor explicado o una instancia de revisión entre pares. La evidencia se convierte así en una herramienta de ajuste y no en una fotografía del resultado.

La evaluación formativa tiene sentido precisamente cuando la información recogida modifica las decisiones posteriores de docentes y estudiantes (Black & Wiliam, 1998). Para que esa modificación ocurra, la retroalimentación debe llegar con tiempo de uso y proponer un siguiente paso alcanzable. Una observación breve, un comentario específico y una nueva oportunidad de revisar suelen ser más útiles que una devolución extensa al final de la unidad.

Puntos de control para el equipo

- Describa una evidencia antes de asignarle una interpretación o una calificación.
- Nombre el criterio que permite afirmar que hay avance, dificultad o necesidad de apoyo.

- Elija una sola mejora del diseño para la siguiente implementación y asigne una fecha de revisión.
- Registre qué cambió para que el equipo pueda comprobar si el ajuste tuvo efecto.

14.9 Condiciones para una mejora sostenible

Una mejora sostenible requiere que el equipo pueda usar el mismo lenguaje para hablar de propósito, evidencia, apoyo y revisión. No necesita un formato único para todas las áreas; necesita acuerdos mínimos que permitan comparar decisiones y aprender de ellas. Los documentos de planificación, las muestras y los registros de observación deben estar al servicio de una conversación pedagógica concreta, no de un archivo que nadie vuelve a consultar.

La inclusión también debe formar parte de esa conversación. Las pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje proponen anticipar barreras y ofrecer opciones que mantengan el desafío y amplíen la agencia del estudiante (CAST, 2024). Por eso, una decisión de mejora no se considera completa hasta que el equipo pregunta quién podría quedar fuera, qué alternativa equivalente existe y cómo sabrá si el apoyo permitió participar sin sustituir la acción central.

Cierre cada ciclo con una decisión pequeña y recuperable: conservar una consigna, modificar un criterio, cambiar un apoyo o retirar un recurso que no añadió valor. La continuidad se construye cuando esas decisiones se documentan, se vuelven a mirar y se explican a las personas que implementarán la unidad siguiente.

Puntos de control para el equipo

- Mantenga una carpeta o repositorio con versiones revisadas, no solo con productos finales.
- Programe tiempos breves de co-planificación y observación con un foco acordado.
- Revise de manera periódica si los apoyos amplían la participación y conservan la exigencia.
- Comparta una mejora verificable por ciclo en lugar de perseguir muchos cambios simultáneos.

COMPROMISO DE IMPLEMENTACIÓN. Seleccione una unidad, una evidencia y una mejora verificable. Empiece con un ciclo posible y amplíelo a partir de lo que el estudiantado haga, comunique y revise.

Anexo B. Lista de cotejo para una primera implementación

Use esta lista antes de iniciar una unidad basada en tareas. No busca aprobar una planificación perfecta; ayuda a verificar que el reto, los apoyos, las evidencias y los acuerdos de cuidado puedan sostener una primera experiencia real.

Propósito y tarea meta

- La tarea nombra una acción, una situación y un resultado verificable.
- El destinatario, condición o restricción aportan sentido al reto.
- Las destrezas y criterios curriculares se relacionan con una decisión observable.
- El producto no depende solo de una plantilla o de la evaluación docente.

Secuencia y apoyos

- Cada sesión prepara, realiza o revisa una parte indispensable de la tarea.
- Se anticiparon errores, barreras y recursos que pueden aparecer.
- Los apoyos son temporales y existe una señal para retirarlos o transformarlos.
- Las opciones de acceso, participación y expresión conservan una meta común.

Evidencia y retroalimentación

- Se eligieron pocas evidencias intermedias con una decisión asociada.
- Los criterios de calidad son breves, observables y comprensibles para el grupo.
- La retroalimentación puede usarse antes de cerrar el producto.
- Se reservó un momento para revisar una versión o explicar un cambio.

Recursos, cuidado y colaboración

- Los recursos tienen una función didáctica y existe una alternativa viable.
- Se revisaron autorizaciones, privacidad, seguridad y participación equivalente.
- Roles, tiempos y rutinas permiten que el trabajo se distribuya.
- El equipo docente acordó qué observará y qué decisión documentará al cierre.

DECISIÓN DE INICIO. Si falta una condición esencial, no es necesario cancelar la unidad: elija un ajuste concreto, regístrelo y compruebe su efecto durante la implementación.

Anexo A. Glosario de decisiones DCBT

Este glosario reúne términos de trabajo usados en el manual. No pretende reemplazar la discusión pedagógica; ayuda a que equipos docentes nombren de la misma manera las decisiones que toman al diseñar, implementar y revisar una unidad.

Acceso. Condiciones, recursos y representaciones que permiten que el estudiantado reciba información, comprenda la consigna y pueda iniciar la tarea sin que se reduzca su meta.

Andamiaje. Apoyo temporal que permite realizar una parte de la tarea que aún no se resuelve de manera independiente. Debe responder a una barrera concreta y tener una vía de retiro gradual.

Audiencia. Persona, grupo o instancia que necesita comprender, usar, valorar o preguntar por el producto. Puede ser real o simulada, siempre que tenga una función definida.

Autenticidad. Relación entre una tarea, una necesidad reconocible, decisiones de estudiante, restricciones razonables y un producto con sentido. No equivale a complejidad ni a espectacularidad.

Criterio de calidad. Aspecto observable que permite reconocer si un desempeño responde a la meta. Se expresa con descriptores interpretables, no con adjetivos vacíos.

Decisión de diseño. Elección docente que afecta propósito, secuencia, recurso, apoyo, evidencia o participación. Debe poder justificarse mediante información del grupo y de la tarea.

Diferenciación. Variación planificada en formas de acceso, apoyo, participación o expresión que conserva una meta y criterios comunes. No implica diseñar un currículo aislado para cada persona.

Evidencia intermedia. Muestra que aparece antes del producto final y ayuda a decidir un apoyo, una retroalimentación o un ajuste de enseñanza. Puede ser un borrador, una observación, una explicación o una selección de fuentes.

Observación descriptiva. Registro de acciones, decisiones, productos o frases relevantes sin atribuir etiquetas globales a una persona. Se usa para orientar intervenciones proporcionales.

Producto. Resultado comunicable o verificable de la tarea: explicación, recomendación, modelo, propuesta, guía, presentación, demostración o creación. El producto no reemplaza el proceso que lo sostiene.

Retroalimentación. Información que vincula evidencia, criterio y siguiente paso mientras existe oportunidad de revisión. Es útil cuando el estudiante comprende qué cambiar y puede ponerlo en práctica.

Rúbrica. Herramienta breve que organiza criterios y descriptores de desempeño. Ayuda a interpretar calidad, orientar revisiones y conversar sobre evidencias sin reducir el trabajo a una calificación.

Tarea habilitante. Práctica con propósito que prepara una parte indispensable de la tarea meta: interpretar una fuente, comparar datos, ensayar una explicación, acordar roles o revisar un borrador.

Tarea meta. Desempeño central que combina acción, situación, destinatario o condición y resultado verificable. Organiza tareas habilitantes, criterios, recursos, apoyos y evidencias.

Transferencia. Uso de una estrategia, comprensión o criterio en una situación nueva, con un destinatario, formato, recurso o restricción diferente. Permite comprobar si el aprendizaje viaja a otros contextos.

Unidad basada en tareas. Secuencia de sesiones que se organiza alrededor de una tarea meta y no como acumulación de ejercicios. Incluye preparación, producción, revisión, evidencia y una oportunidad de transferencia.

Validación con audiencia. Momento en que otra persona o grupo formula preguntas, usa el producto o responde a la propuesta. La interacción ofrece información para revisar antes de cerrar.

Ciclo de mejora. Proceso breve de planificar, implementar, observar, revisar evidencias y decidir un cambio verificable. Su valor está en la continuidad y en la documentación de lo aprendido por el equipo.

Planificación recomendada

PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR					
DATOS INFORMATIVOS:					
Grado/Curso:	Quinto de Básica	Paralelo:	Único	Trimestre:	Primero
Nivel:	Básica Media	Asignatura:	Lengua y Literatura – Matemática – Ciencias Naturales	Fecha Inicio:	18 de septiembre del 2026
Subnivel:	Elemental	Nombre Docente:		Fecha Fin:	23 de septiembre del 2026
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE: Reconocer y relacionar los principales elementos de una planificación curricular mediante actividades sencillas de Lengua y Literatura, Matemática y Ciencias Naturales.					
EJES TRANSVERSALES: • Interculturalidad • Formación de una ciudadanía democrática • Protección del medio ambiente • Cuidado de la salud y los hábitos de recreación de los estudiantes Educación sexual en los jóvenes.					
DESARROLLO DE UNIDADES DE PLANIFICACIÓN:					

DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO	INDICADORES DE EVALUACIÓN	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ACTIVAS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	ACTIVIDADES EVALUATIVAS
LL.3.3.1. Establecer las relaciones explícitas entre los contenidos de dos o más textos, comparar y contrastar fuentes.	I.LL.3.3.1. Establece relaciones explícitas entre los contenidos de dos o más textos, los compara, contrasta sus fuentes al monitorear y autorregular su comprensión mediante el uso de estrategias cognitivas.	DISEÑO CURRICULAR Sesión 1: Experiencia / Exploración: “La mochila del docente” 	✓ Reconoce los principales elementos necesarios para organizar una clase. ✓ Identifica el objetivo, las actividades, los recursos y la evaluación. ✓ Relaciona cada elemento con su función. ✓ Ordena correctamente los elementos de una planificación sencilla. ✓ Participa en la construcción de una mini clase. ✓ Explica, de manera oral, gráfica o escrita, qué aprendió sobre la planificación.

		Los estudiantes reciben imágenes o tarjetas con diferentes elementos que puede utilizar un docente durante una clase: objetivo, actividad, recursos, evaluación y estudiantes. En equipos, observan las tarjetas y seleccionan cuáles consideran necesarias para desarrollar una clase. Los estudiantes explican: • ¿Qué necesita un docente para preparar una clase? • ¿Qué debe aprender el estudiante? • ¿Cómo podemos saber si aprendió? Reflexión Preguntar: ¿Qué falta en mi clase? Se presenta a los estudiantes una pequeña situación: “La profesora llega al aula, explica un tema y entrega una actividad, pero no sabe qué quiere que aprendan los estudiantes ni cómo comprobar si aprendieron.” Los estudiantes observan la situación y responden: • ¿Qué hizo bien la profesora? • ¿Qué le faltó? • ¿Por qué es importante saber qué queremos que aprendan? • ¿Cómo podría comprobar el aprendizaje? Conceptualización	
--	--	---	--

		“Arma tu clase” Los estudiantes reciben tarjetas con los principales elementos de una planificación: Objetivo - Destreza - Contenido – Actividad -Recursos - Evaluación. Deben unir cada elemento con una explicación sencilla. Ejemplo: Objetivo: ¿Qué queremos que aprendan? Actividad: ¿Qué harán para aprender? Recursos: ¿Qué materiales utilizarán? Evaluación: ¿Cómo sabremos qué aprendieron? Aplicación “Mi mini clase” Cada equipo recibe un tema sencillo, por ejemplo: • Los animales • Las plantas • Los números • Los medios de transporte Con una plantilla, deben crear una pequeña clase incluyendo: 1. Tema.	
--	--	---	--

		2. Objetivo. 3. Actividad. 4. Recursos. 5. Evaluación. Después presentan su propuesta al grupo. Cierre “El dado del diseñador curricular” Se lanza un dado con preguntas relacionadas con la clase. Al obtener un número, el estudiante responde: • ¿Qué es un objetivo? • ¿Para qué sirven las actividades? • ¿Qué son los recursos? • ¿Cómo evaluamos? • ¿Por qué debemos planificar? • ¿Qué elemento consideras más importante para organizar una clase y por qué? Finalmente, cada estudiante completa oralmente: “Hoy aprendí que para preparar una clase necesito...” 	
ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS: En esta sección se plasman las estrategias dirigidas a los estudiantes con necesidades educativas específicas ligadas o no a la discapacidad.			
DESTREZAS CON CRITERIOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ACTIVAS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	ACTIVIDADES EVALUATIVAS

DE DESEMPEÑO			
LL.3.3.1. Establecer las relaciones explícitas entre los contenidos de dos o más textos, comparar y contrastar fuentes.	I.LL.3.3.1. Establece relaciones explícitas entre los contenidos de dos o más textos, los compara, contrasta sus fuentes al monitorear y autorregular su comprensión mediante el uso de estrategias cognitivas.	Experiencia / Exploración: Observa tarjetas con imágenes de los elementos de una clase y selecciona cuáles necesita el docente. Reflexión: Observa una situación sencilla e identifica qué elemento falta en la clase, con apoyo de imágenes. Conceptualización: Relaciona objetivo, actividad, recursos y evaluación con su significado mediante tarjetas visuales. Aplicación: Elabora una mini clase seleccionando imágenes para completar tema, objetivo, actividad, recursos y evaluación. Cierre: Participa en el dado de preguntas y responde señalando, oralmente o seleccionando imágenes. 	Se observará si reconoce y relaciona los elementos básicos de una planificación y participa en su elaboración con apoyo visual.

PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR

DATOS INFORMATIVOS:

Grado/Curso:	Octavo de Básica	Paralelo:	Único	Trimestre:	Primero
Nivel:	Básica Superior	Asignatura:	Lengua y Literatura – Matemática – Ciencias Naturales	Fecha Inicio:	18 de septiembre del 2026
Subnivel:	Superior	Nombre Docente:		Fecha Fin:	23 de septiembre del 2026

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE: Identificar los principales elementos de una planificación curricular y reconocer, con apoyo visual, posibles errores o elementos faltantes.

EJES TRANSVERSALES:

- Interculturalidad
 - Formación de una ciudadanía democrática
 - Protección del medio ambiente
 - Cuidado de la salud y los hábitos de recreación de los estudiantes
- Educación sexual en los jóvenes.

DESARROLLO DE UNIDADES DE PLANIFICACIÓN:

DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO	INDICADORES DE EVALUACIÓN	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ACTIVAS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	ACTIVIDADES EVALUATIVAS
LL.4.3. (8, 9): valorar el contenido explícito e implícito de	I.LL.4.5.1. Compara, bajo criterios preestablecidos, las relaciones explícitas entre los contenidos de	Experiencia / Exploración “Detectives del currículo”	✓ Identifica los principales componentes del Diseño Curricular.

textos identificando contradicciones, ambigüedades y falacias, contrastándolos con fuentes adicionales.	dos o más textos y contrasta sus fuentes; autorregula la comprensión mediante el uso de estrategias cognitivas autoseleccionadas, de acuerdo con el propósito de lectura y las dificultades identificadas, y valora el contenido explícito al identificar contradicciones y ambigüedades. (J.4., I.4.)	Los estudiantes reciben una planificación de clase breve que contiene varios errores. Por ejemplo: Objetivo: Resolver problemas matemáticos Actividad: Leer un cuento sobre animales Evaluación: Dibujar un paisaje. En equipos deberán encontrar las inconsistencias y responder: ¿Qué elementos no tienen relación? ¿La actividad permite alcanzar el objetivo?	✓ Explica la función de cada elemento dentro de una planificación. ✓ Detecta inconsistencias entre objetivo, destreza, actividad y evaluación. ✓ Establece relaciones coherentes entre los diferentes elementos curriculares. ✓ Diseña una mini planificación considerando los componentes trabajados. ✓ Justifica las decisiones tomadas al elaborar su propuesta. ✓ Propone mejoras cuando identifica errores en una planificación.
--	---	--	--

		¿La evaluación permite comprobar lo aprendido? ¿Qué cambiarían? Reflexión “¿Todo debe estar conectado?” Cada grupo recibe tarjetas con: Objetivo Destreza Contenido Metodología Recursos Evaluación Deben construir diferentes combinaciones y analizar cuáles son coherentes. Después reflexionan: ¿Qué ocurre cuando el objetivo dice una cosa, la actividad trabaja otra y la evaluación mide algo diferente?	
--	--	--	--

		Se concluye que los elementos curriculares deben mantener coherencia y relación entre sí. Conceptualización “Rompecabezas curricular” Los estudiantes reciben las definiciones y funciones de los elementos del Diseño Curricular. Deben relacionarlos correctamente: Objetivo: aprendizaje que se espera alcanzar. Destreza/competencia: capacidad que se busca desarrollar. Contenido: conocimientos que serán trabajados. Metodología: cómo se desarrollará el aprendizaje. Recursos: medios y materiales utilizados. Evaluación: evidencias que permiten valorar el aprendizaje. Luego construyen un esquema del proceso de diseño de una clase	
--	--	---	--

		Aplicación “Diseñadores curriculares” Cada equipo recibe un tema, por ejemplo: • Uso responsable de las redes sociales. • Contaminación ambiental. • Alimentación saludable. • Convivencia escolar. Deberán elaborar una mini planificación que contenga: Tema, Objetivo, Destreza, Contenido, Metodología, Actividad, Recursos, Evaluación Después deberán revisar su planificación utilizando estas preguntas: • ¿La actividad permite alcanzar el objetivo? • ¿La destreza se desarrolla realmente? • ¿Los recursos son adecuados? • ¿La evaluación permite comprobar el aprendizaje? Cierre “Semáforo curricular” Cada equipo presenta su mini planificación. Los demás estudiantes utilizan tres tarjetas:	
--	--	--	--

		Verde: existe coherencia entre los elementos. Amarillo: existe algún elemento que podría mejorarse. Rojo: existe una contradicción que debe corregirse. 	
ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS: En esta sección se plasman las estrategias dirigidas a los estudiantes con necesidades educativas específicas ligadas o no a la discapacidad.			
DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO	INDICADORES DE EVALUACIÓN	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ACTIVAS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	ACTIVIDADES EVALUATIVAS
LL.4.3. (8, 9): valorar el contenido explícito e implícito de textos identificando contradicciones, ambigüedades y falacias, contrastándolos con fuentes adicionales.	I.LL.4.5.1. Compara, bajo criterios preestablecidos, las relaciones explícitas entre los contenidos de dos o más textos y contrasta sus fuentes; autorregula la comprensión mediante el uso de estrategias cognitivas autoseleccionadas, de acuerdo con el propósito de lectura y las dificultades identificadas, y valora el contenido explícito al identificar contradicciones y ambigüedades. (J.4., I.4.)	Experiencia / Exploración: Observa una planificación sencilla con imágenes e identifica qué elementos reconoce. Reflexión: Con apoyo visual, selecciona qué elemento está presente o cuál falta. Conceptualización: Relaciona objetivo, actividad, recurso y evaluación mediante tarjetas. Aplicación: Revisa una mini planificación y señala, encierra o coloca una tarjeta sobre el elemento que necesita corregirse.	Reconoce los elementos curriculares y detecta, con apoyo, una relación incorrecta o un elemento faltante.

		Cierre: Explica o señala qué elemento encontró y qué debería cambiarse.	
--	--	---	--

Bibliografía

Las fuentes siguientes respaldan los principios de diseño, andamiaje, evaluación, diferenciación y retroalimentación que orientan este manual. Las decisiones curriculares deben complementarse con el marco normativo, las destrezas y los protocolos vigentes de cada institución.

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- CAST. (2024). CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0.
<https://udlguidelines.cast.org>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Stabback, P. (2016). What makes a quality curriculum? UNESCO International Bureau of Education.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (Expanded 2nd ed.). ASCD.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (s.f.). Currículo vigente.
<https://educacion.gob.ec/curriculo-priorizado/>



Este manual propone una forma de diseñar experiencias de **aprendizaje en Educación General Básica y Bachillerato** a partir de **tareas con propósito**. Su centro no es una lista de actividades, sino un desempeño situado: el estudiantado debe **comprender, decidir, crear, comunicar y revisar** frente a una necesidad reconocible, con criterios claros y apoyos que aumentan su autonomía.

La propuesta conserva la enseñanza explícita, el currículo oficial y la **evaluación**; los conecta alrededor de **productos, decisiones y explicaciones** que permiten ver para qué sirven los saberes. Está pensado para equipos docentes que desean convertir una unidad próxima en una experiencia más coherente, inclusiva y revisable.



CÓMO USAR ESTE MANUAL.

Los capítulos 1 a 3 ayudan a construir el punto de partida; los capítulos 4 a 7 orientan el diseño de la unidad; los capítulos 8 a 10 acompañan recursos, implementación y mejora. Los capítulos 11 a 15 ofrecen casos completos, herramientas, retos por área, laboratorios de acompañamiento e implementación institucional.



PLANIFICACIÓN GENERAL SUGERIDA



9 786075 482931