DISEÑO CURRICULAR BASADO EN TAREAS

PARA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA Y BACHILLERATO



Autores: Lorena Patricia Timbila Toapanta, Sara Ximena Guevara Apupalo, Laura de los Ángeles Mejía Mena, Mónica Cecilia Ortega Castillo, Jefferson Daniel Fuentes Arcos

SABERES INTERNACIONALES EDITORIAL

DISEÑO CURRICULAR BASADO EN TAREAS

Para Educación General Básica y Bachillerato

Lorena Patricia Timbila Toapanta

Sara Ximena Guevara Apupalo

Laura de los Ángeles Mejía Mena

Mónica Cecilia Ortega Castillo

Jefferson Daniel Fuentes Arcos

Editorial Saberes Internacionales

Quito, Ecuador

2026

Créditos editoriales

Diseño curricular basado en tareas
Para Educación General Básica y Bachillerato

Autores:
Lorena Patricia Timbila Toapanta
Sara Ximena Guevara Apupalo
Laura de los Ángeles Mejía Mena
Mónica Cecilia Ortega Castillo
Jefferson Daniel Fuentes Arcos

© 2026 Los autores.
Primera edición digital: 25 de septiembre de 2026.
Editorial: Saberes Internacionales, Quito, Ecuador.
ISBN: 978-9907-9584-2-3

Revisión científica: Comité Editorial Saberes Internacionales.
La obra fue sometida a un proceso de revisión por pares ciegos.
Publicación autorizada por: Comité Editorial Saberes Internacionales.
Corrección de estilo y diseño: Comité Editorial Saberes Internacionales.

Imagen de cubierta: diseño del autor.

Esta obra se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Puede compartirse y adaptarse, incluso con fines comerciales, con atribución adecuada, enlace a la licencia e indicación de los cambios. Los materiales de terceros conservan sus condiciones de uso.

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

ISBN: 978-9907-9584-2-3

Identificación y uso de la obra

Cómo citar este libro

Timbila Toapanta, L. P., Guevara Apupalo, S. X., Mejía Mena, L. de los Á., Ortega Castillo, M. C., & Fuentes Arcos, J. D. (2026). *Diseño curricular basado en tareas: Para Educación General Básica y Bachillerato.* Editorial Saberes Internacionales. https://doi.org/10.5281/zenodo.22929783

Identificadores y acceso

ISBN: 978-9907-9584-2-3
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.22929783
Página oficial:
https://libros.saberesinternacionales.org/index.php/saberes/es/catalog/book/6

Alcance del manual

Este libro acompaña a docentes y equipos educativos en la planificación de tareas para Educación General Básica y Bachillerato. Presenta orientaciones, casos, retos, talleres y formatos que deben adaptarse al currículo, a los conocimientos del alumnado y a las condiciones de cada institución.

Las propuestas constituyen materiales de orientación pedagógica. No se presentan como resultados de una validación experimental. La revisión de trabajos y las observaciones de aula permiten decidir qué ajustar, sin atribuir automáticamente los cambios de aprendizaje a una sola estrategia.

Uso y adaptación

Al reutilizar los materiales, cite la obra e indique los cambios. Antes de difundir imágenes, entrevistas o trabajos del alumnado, revise las autorizaciones correspondientes y proteja los datos personales.

Resumen

Este manual orienta el diseño curricular basado en tareas para Educación General Básica y Bachillerato. Propone relacionar los aprendizajes previstos, las actividades de enseñanza y la evaluación mediante trabajos que permitan al alumnado resolver, elaborar o explicar algo con una finalidad comprensible. Sus trece capítulos abordan el conocimiento del grupo y su contexto, la formulación de una tarea principal, la integración de áreas, la secuenciación de las clases y la preparación de apoyos. También desarrollan la evaluación durante el proceso, la retroalimentación, la selección de recursos y la revisión de las decisiones docentes. La obra incluye cuatro casos de aplicación, un banco de retos por área y subnivel, talleres para equipos educativos y formatos de planificación. Las propuestas invitan a revisar respuestas y borradores, ajustar las ayudas y ofrecer oportunidades para corregir antes de la entrega final. Se trata de una guía práctica adaptable a las condiciones escolares, sin presentar una validación experimental de sus materiales. Está dirigida a docentes que buscan organizar unidades coherentes, favorecer la participación y utilizar el trabajo del alumnado para mejorar la enseñanza.

Palabras clave: diseño curricular; aprendizaje basado en tareas; educación básica; bachillerato; planificación docente; evaluación formativa.

Abstract

Task-based curriculum design for basic and upper secondary education

This handbook supports task-based curriculum design in basic and upper secondary education. It connects intended learning, teaching activities, and assessment through tasks that ask students to solve, produce, or explain something for a clear purpose. Its thirteen chapters address learners and their context, the formulation of a main task, interdisciplinary work, lesson sequencing, and learning support. They also examine assessment during the learning process, feedback, resource selection, and the review of teaching decisions. The book includes four application cases, a bank of challenges organized by subject and educational level, workshops for teaching teams, and planning formats. The proposed activities encourage teachers to examine students' responses and drafts, adjust support, and provide opportunities for revision before the final submission. This is a practical guide intended for adaptation to different school settings; it does not report an experimental validation of its materials. It is aimed at teachers seeking to organize coherent units, support participation, and use students' work to improve teaching.

Keywords: curriculum design; task-based learning; basic education; upper secondary education; instructional planning; formative assessment.

Índice

Créditos editoriales 3

Identificación y uso de la obra 4

Resumen 5

Abstract 6

Dedicatoria 11

Sobre los autores 12

Introducción 18

Capítulo 1. Fundamentos del diseño curricular basado en tareas 19

1.1 Utilizar los contenidos en una tarea 19

Taller práctico Punto de partida 20

1.2 Rasgos de una tarea escolar auténtica 21

1.3 Preparar realizar revisar y aplicar 21

1.4 Qué se enseña dentro de una tarea 22

1.5 Uso responsable del enfoque 23

Capítulo 2. Conocer al estudiante, el contexto y las oportunidades de aprendizaje 24

2.1 Reconocer las diferencias del grupo 24

2.2 Evidencia antes de la planificación 25

2.3 Intereses, territorio y pertinencia 25

Taller práctico Contexto y destinatario 27

2.4 Barreras de acceso y participación 28

2.5 Escuchar sin exponer 28

Capítulo 3. Análisis de necesidades y formulación de tareas meta 30

3.1 De la necesidad a la tarea meta 30

Taller práctico Formulación de la tarea principal 31

3.2 Preguntas que producen información útil 32

3.3 Elegir tareas posibles 32

3.4 Criterios de calidad desde el inicio 33

Índice (continuación)

3.5 Tareas meta por subnivel 34
Capítulo 4. Diseñar tareas auténticas e interdisciplinarias 35
4.1 El reto como organizador 35
4.2 Integración con propósito 35
Capítulo 5. Secuenciar: de la tarea meta a la unidad y a la sesión 37
5.1 Mirar la meta antes de decidir las actividades 37
Taller práctico Planificar desde el resultado 38
5.2 Tareas habilitantes 39
5.3 Progresión de complejidad y autonomía 39
5.4 Organizar una clase 40
Taller práctico Organización de una clase 42
5.5 Ajustar sin perder el rumbo 43
Capítulo 6. Andamiaje, diferenciación e inclusión 44
6.1 Qué significa andamiar 44
6.2 Apoyos cognitivos, lingüísticos, sociales y materiales 45
6.3 Diferenciar sin fragmentar el aula 45
6.4 Participación y roles cooperativos 46
Taller práctico Funciones del equipo 48
6.5 Retiro gradual del apoyo 49
Taller práctico Ayudas y revisión de su uso 50
Capítulo 7. Evaluación auténtica, retroalimentación y evidencias 51
7.1 Evaluar el desempeño, no solo el recuerdo 51
7.2 Evidencias distribuidas en el tiempo 52
Taller práctico Trabajos para revisar durante la unidad 53
7.3 Rúbricas que orientan 54
Taller práctico Preparar y probar una rúbrica 55
7.4 Comentarios para mejorar el trabajo 56
Taller práctico Preparar un comentario útil 57

Índice (continuación)

7.5 Autoevaluación y coevaluación 58
Capítulo 8. Recursos, tecnología y sostenibilidad del diseño 59
8.1 Lo esencial y lo conveniente 59
8.2 Diseñar con recursos del entorno 59
8.3 Tecnología con propósito 60
Taller práctico Materiales y plan B 62
8.4 Materiales reutilizables 63
8.5 Seguridad y cuidado 63
Taller práctico Cuidados y privacidad 65
Capítulo 9. Implementación: clima de aula, acompañamiento y ajustes 66
9.1 El clima como condición de la tarea 66
9.2 Rutinas de entrada, tránsito y cierre 67
9.3 Observar para intervenir 67
9.4 Manejar errores y desacuerdos 68
9.5 Acompañar al docente 69
Capítulo 10. Planificación general, monitoreo y mejora continua 70
10.1 Relacionar las unidades del año 70
10.2 Planificar con marcos y contexto 71
10.3 Señales para revisar la unidad 71
10.4 Ciclos de revisión 72
Taller práctico Mejora de la unidad 73
10.5 Una invitación a empezar 74
Capítulo 11. Casos prácticos de aplicación 75
11.1 EGB Elemental: La guía de los seres vivos del patio 75
11.2 EGB Media: Cartografía de rutas seguras 78
11.3 EGB Superior: Laboratorio de calidad del agua 80
11.4 Bachillerato: Propuesta de mejora de un espacio escolar 83

Índice (continuación)

Capítulo 12. Banco de retos por área y subnivel 85

Capítulo 13. Laboratorios de mejora docente 97

13.1 Distinguir tarea de actividad 97

13.2 Detectar una tarea disfrazada 98

13.3 Prever barreras sin reducir el desafío 99

13.4 Diseñar una buena pregunta 100

13.5 Hacer visible el criterio 101

13.6 Acordar cómo revisar los trabajos 102

13.7 Diseñar retroalimentación utilizable 103

13.8 Simplificar recursos 104

13.9 Planear transferencia 105

Conclusiones generales 106

Epílogo 107

Lista de revisión antes de aplicar una tarea 107

Glosario 108

Anexo. Formatos de planificación 110

Referencias 123

Colofón 124

Dedicatoria

Jefferson Fuentes

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

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

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.

Laura

Sobre los autores

Lorena Patricia Timbila Toapanta

Profesional de la educación ecuatoriana con una sólida trayectoria de 19 años de servicio en el Magisterio Nacional. Su carrera se inició en el noroccidente de Pichincha, donde se desempeñó inicialmente como docente de grado y, posteriormente, asumió funciones directivas, 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)

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.

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, 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.

Mónica Cecilia Ortega Castillo

Mónica Cecilia Ortega Castillo, nacida el 13 de agosto de 1963 en la ciudad de Quito, provincia de Pichincha, Ecuador. 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. 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 17D07 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.

Introducción

Planificar una unidad implica decidir qué deben aprender los estudiantes, en qué situación utilizarán ese conocimiento y cómo podrá reconocerse su avance. Este manual propone organizar esas decisiones alrededor de una tarea: un trabajo que exige resolver, elaborar o explicar algo para un destinatario y con un propósito comprensible.

La tarea principal orienta la selección de contenidos, ejemplos, ejercicios y apoyos. Durante su desarrollo, el docente enseña, observa las respuestas y ofrece oportunidades para corregir. El producto final permite revisar lo aprendido junto con los borradores, las explicaciones y las decisiones tomadas durante el proceso.

Los diez primeros capítulos recorren la planificación, la enseñanza, la evaluación y la mejora de las unidades. Los capítulos 11 y 12 ofrecen casos y retos para distintas áreas y subniveles. El capítulo 13 reúne talleres de trabajo entre docentes. El glosario y los formatos finales apoyan la consulta y la adaptación de las propuestas.

Para comenzar, seleccione una unidad próxima. Precise qué necesita aprender el grupo, formule la tarea principal y decida qué características deberá tener el trabajo. Prepare una ayuda y elija un momento para revisar una respuesta o un borrador. Después de la clase, utilice lo observado para decidir el siguiente ajuste.

Las propuestas requieren adecuaciones al contexto. Revise el currículo, los recursos, las condiciones de acceso y las necesidades del alumnado. La planificación se completa al contrastar lo previsto con lo que ocurre durante la enseñanza.

Capítulo 1. Fundamentos del diseño curricular basado en tareas

Diseñar a partir de tareas consiste en organizar la enseñanza alrededor de algo que los estudiantes deben resolver, elaborar o explicar. En este capítulo se distingue una tarea de un ejercicio aislado y se muestra cómo relacionarla con los contenidos y la evaluación.

1.1 Utilizar los contenidos en una tarea

Comience por decidir qué debe aprender el grupo y en qué situación utilizará ese conocimiento. Por ejemplo, aprender a comparar cantidades puede servir para decidir cómo repartir materiales del aula. Después prepare las explicaciones y los ejercicios que ayudarán a resolver esa tarea.

Relacionar el contenido con una situación cercana permite pedir decisiones y explicaciones. Si los estudiantes estudian residuos, pueden observar qué se desecha en el recreo y proponer cómo reducirlo. Necesitarán aprender conceptos y consultar información para justificar su propuesta. La experiencia cotidiana y las fuentes de estudio se complementan.

Definir qué hará el estudiante

Escriba la tarea con una acción clara: comparar, explicar, elaborar o proponer. Pregunte si otra persona podría entender qué harán los estudiantes y qué deberán entregar. Después elija las lecturas, los ejemplos y los ejercicios que necesitan para realizarla. Nunan (2004) desarrolla el enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas; este manual adapta algunas de esas ideas a otras áreas escolares.

- Seleccione la destreza y los conceptos que necesita enseñar.
- Elija una situación en la que los estudiantes puedan utilizarlos.
- Decida qué elaborarán y qué debe incluir ese trabajo.
- Prevea qué respuesta o borrador revisará antes de que terminen.

Taller práctico Punto de partida

Activación de la tarea microplanificación

Punto de partida

Anote lo que conoce del grupo antes de elegir la tarea.

Espacio de trabajo

Situación o pregunta cercana:

Qué saben y qué les interesa:

Materiales disponibles:

Qué puede dificultar participar:

Qué trabajo o respuesta revisará:

El cierre

Para retroalimentar la unidad

Al terminar, revise la ficha con un colega y elija qué probará en la siguiente clase.

Después anote qué ocurrió y qué necesita cambiar.

1.2 Rasgos de una tarea escolar auténtica

Antes de elegir actividades, explique qué se hará, para quién y con qué materiales y tiempo. Una tarea escolar auténtica plantea una situación que el estudiante puede comprender y le pide utilizar lo aprendido para resolverla. El destinatario puede ser una persona real o representada en una simulación de aula.

Por ejemplo, el grupo puede preparar una guía para que un curso más pequeño conozca la biblioteca. Tendrá que elegir qué información incluir, comprobarla y presentarla de forma comprensible. Otro equipo puede leer el borrador y señalar qué instrucciones necesita aclarar antes de compartirlo.

Una tarea con destinatario

Apartado	Orientaciones
Decisión docente	Indique qué harán, para quién y con qué tiempo y materiales.
Qué revisar	Un borrador que otro grupo pueda entender y utilizar.

- Indique si la tarea se realizará de forma individual, en parejas o en equipo.
- Explique qué materiales se usarán, cuánto tiempo habrá y qué se entregará.
- Aclare qué decisiones tomarán los estudiantes.
- Compruebe que puedan explicar para qué servirá su trabajo.

1.3 Preparar realizar revisar y aplicar

Reserve tiempo para preparar la tarea, realizarla, revisar el resultado y utilizar lo aprendido en otro caso. La duración de cada momento depende del grupo y de la dificultad. Observar las respuestas permite ajustar la planificación; seguir estos pasos no garantiza por sí solo un resultado.

Por ejemplo, muestre cómo comparar dos avisos de la biblioteca. Después las parejas revisan otros dos y explican cuál comunica mejor sus reglas. Al terminar, pídales que

utilicen lo aprendido para escribir un aviso sobre otro espacio de la escuela. Anote qué necesitaron revisar para preparar la siguiente clase.

Preparar realizar y revisar la tarea

Apartado	Orientaciones
Decisión docente	Reserve tiempo para explicar, trabajar, corregir y probar otro caso.
Qué revisar	Una respuesta corregida y una nota sobre qué debe practicar el grupo.

- Pregunte qué saben del tema y explique qué aprenderán.
- Muestre un ejemplo cuando haga falta para comenzar.
- Anote cómo resuelven la tarea sin interrumpir continuamente.
- Al terminar, señale qué pueden mejorar y dé tiempo para intentarlo.

1.4 Qué se enseña dentro de una tarea

Una tarea necesita conocimientos concretos. Identifique qué conceptos, palabras y procedimientos utilizarán los estudiantes para resolverla. Explíquelos en el momento oportuno y prepare práctica cuando haga falta. La tarea no reemplaza la enseñanza del contenido: ofrece una situación para comprenderlo y utilizarlo.

Para proponer cómo reducir residuos, por ejemplo, el grupo necesita distinguir tipos de materiales, registrar cantidades y consultar qué puede reutilizarse. Con esa información puede elegir una medida y explicar por qué sería útil. Revise si los datos y conceptos aparecen correctamente utilizados en la propuesta.

Elegir qué enseñar

Distinga lo que el grupo debe comprender de lo que puede consultar mientras trabaja. Si deben comparar cantidades, necesitan saber qué representa cada número. En cambio, una lista de materiales reciclables puede quedar disponible como apoyo. Revise si las dificultades vienen del concepto o de no saber dónde buscar la información.

- Anote los conocimientos necesarios para resolver la tarea.
- Decida en qué momento explicará cada concepto.
- Prepare ejemplos que muestren cómo utilizarlo.
- Pida que expliquen qué conocimiento les ayudó a decidir.

1.5 Uso responsable del enfoque

Ajuste la propuesta al tiempo disponible. Una tarea puede realizarse en una clase; una secuencia reúne varias tareas relacionadas; un proyecto requiere más tiempo y coordinación. Elija el alcance según lo que deben aprender y las ayudas que podrá ofrecer.

Empiece con una tarea breve. Por ejemplo, antes de preparar una campaña sobre residuos, pruebe una clase de observación y registro. Revise si el grupo comprende cómo contar y clasificar. Esa información permite decidir qué explicar antes de continuar con una propuesta más extensa.

Ajustar la tarea al tiempo

Calcule el tiempo necesario para presentar la tarea, trabajar y corregir. Si el grupo aún está aprendiendo el procedimiento, pida un resultado sencillo. Amplíe las fuentes, los destinatarios o el formato cuando puedan realizar la primera versión y explicar sus decisiones.

- Mida el tiempo de preparación, producción y revisión.
- Pida un trabajo sencillo cuando el procedimiento sea nuevo.
- Incorpore otras áreas solo si sus conocimientos son necesarios para la tarea.
- Registre qué parte puede continuar en otra unidad.

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

Antes de planificar, conozca qué sabe el grupo, qué le interesa y qué recursos puede utilizar. Observe también qué instrucciones, materiales o condiciones dificultan participar. Con esa información podrá preparar ayudas adecuadas.

2.1 Reconocer las diferencias del grupo

Los estudiantes tienen experiencias y formas de aprender diferentes. Planifique opciones para entender la información y responder. Por ejemplo, puede acompañar una explicación oral con imágenes y dejar tiempo para conversar antes de escribir. Compruebe qué ayuda necesita cada estudiante durante la tarea.

Si el objetivo es explicar una comparación, pueden utilizar palabras, un esquema o una demostración con objetos. Revise en todas las opciones si identifican semejanzas y diferencias. Cuando el objetivo sea escribir o leer un tipo de texto, conserve una respuesta que permita practicar esa habilidad.

Preparar opciones para el grupo

Apartado	Orientaciones
Decisión docente	Prepare opciones para comprender la información y mostrar lo aprendido.
Qué revisar	Trabajos en distintos formatos que permitan revisar el mismo aprendizaje.

- Anote fortalezas, intereses y experiencias previas observables.
- Defina qué deben aprender todos con la actividad.
- Ofrezca maneras de comprender y responder que permitan mostrar ese aprendizaje.
- Compruebe qué aprende cada estudiante con la opción elegida.

2.2 Evidencia antes de la planificación

Antes de preparar las instrucciones definitivas, revise algunos trabajos previos y converse con los estudiantes. Anote qué pueden hacer y en qué paso necesitan ayuda. Evite describir al grupo con etiquetas como «no puede» o «no tiene interés» sin comprobar qué está ocurriendo.

Puede pedir una explicación breve de cómo resolvieron un problema y revisar el dibujo o cálculo que utilizaron. Si conocen el procedimiento, pero no entienden una palabra de la instrucción, aclare esa palabra. Si la dificultad está en comparar las cantidades, prepare una demostración con objetos.

Revisar trabajos antes de planificar

Recoja información que permita tomar una decisión de enseñanza. Un trabajo breve, una conversación o una observación pueden mostrar qué necesita practicar el grupo. No hace falta reunir muchos registros. Elija los que le ayuden a preparar la siguiente explicación o apoyo.

- Revise más de una respuesta antes de sacar conclusiones.
- Examine qué estrategias ya usan los alumnos.
- Distinga una dificultad de la instrucción de una dificultad con el tema.
- Renueve el registro después de la primera sesión.

2.3 Intereses, territorio y pertinencia

Elija situaciones cercanas que puedan estudiarse con los recursos y el tiempo disponibles. Antes de llevar una tarea del libro de texto al aula, revise qué conocimientos pide y si el grupo ya los ha trabajado. Modifique las instrucciones o prepare una explicación adicional cuando sea necesario.

Por ejemplo, una actividad de movilidad puede utilizar un plano del barrio y datos preparados por el docente para comparar rutas. El grupo debe decidir qué recorrido recomendar a un visitante y explicar su elección. No es necesario recoger domicilios ni realizar recorridos que expongan a los estudiantes.

Utilizar información del entorno

Utilice el contexto cuando aporte información necesaria para decidir. En una comparación de rutas, los cruces y las distancias deben influir en la elección. Antes de comenzar, compruebe de dónde vienen los datos y qué permisos se necesitan. También puede trabajar con un caso ficticio que permita practicar la misma comparación.

- Identifique una situación cercana sin exponer información privada.
- Compruebe el origen de las fuentes y acuerde cómo se utilizarán.
- Explique qué información del lugar necesitan para resolver la tarea.
- Piense qué tendría que cambiar si realizara la actividad con otro grupo.

Taller práctico Contexto y destinatario

Activación de la tarea microplanificación

Contexto y destinatario

Relacione una situación cercana con la información que necesitará el grupo.

Espacio de trabajo

Situación que se estudiará:

Fuentes disponibles y permisos:

Quién recibirá el trabajo:

Información que debe protegerse:

Qué cambiaría con otro grupo:

El cierre

Para retroalimentar la unidad

Al terminar, revise la ficha con un colega y elija qué probará en la siguiente clase.

Después anote qué ocurrió y qué necesita cambiar.

2.4 Barreras de acceso y participación

Una barrera es una condición que dificulta participar o mostrar lo aprendido. Puede ser una instrucción larga, un texto que no se alcanza a leer, poco tiempo o materiales fuera del alcance. Revise esas condiciones antes de atribuir la dificultad a la capacidad o la actitud del estudiante.

Si el tema incluye violencia o consumo de drogas, utilice casos ficticios o fuentes públicas adecuadas a la edad. Evite pedir entrevistas o investigaciones que puedan exponer a estudiantes y familias. La tarea puede enseñar a comparar información sin recoger testimonios personales ni investigar situaciones de riesgo.

Barreras que se pueden remover

Apartado	Orientaciones
Decisión docente	Compruebe las palabras, los materiales, los turnos y el tiempo de la tarea.
Qué revisar	Una respuesta que muestre qué pudo hacer después de recibir la ayuda.

- Revise si se entienden las palabras, los pasos y el tiempo de la tarea.
- Añada una imagen, una lectura en voz alta o una demostración cuando ayuden.
- Mantenga los apoyos que necesiten para acceder a la actividad.
- Compruebe si con el cambio pueden comprender y realizar la tarea.

2.5 Escuchar sin exponer

Solicite únicamente información necesaria para aprender el tema. Explique para qué se usará y quién la conocerá. Los estudiantes pueden hablar de una situación general o ficticia sin contar experiencias íntimas. La participación no debe depender de revelar información personal.

Por ejemplo, para conversar sobre convivencia pueden analizar un conflicto inventado o comentar acuerdos del curso. Quien prefiera no compartir una experiencia propia

debe poder trabajar con el caso propuesto. Evalúe cómo explican el problema y sus alternativas, sin juzgar su vida familiar.

Escuchar con cuidado

Al conocer al grupo, pregunte por intereses y recursos que quieran compartir. Ofrezca otra opción a quienes prefieran reservar esa información. Guarde los registros necesarios y limite su uso a la planificación y el acompañamiento educativo.

- Declare para qué se solicita cada dato.
- No solicite relatos personales que no son necesarios para aprender.
- Brinde siempre una alternativa equivalente.
- Resguarde y limite el uso de los datos recabados.

Capítulo 3. Análisis de necesidades y formulación de tareas meta

La tarea meta es el trabajo principal que el grupo realizará al finalizar una secuencia. Puede ser una guía, una propuesta o una explicación. Para formularla, identifique qué necesitan aprender los estudiantes y qué deberán mostrar en el resultado.

3.1 De la necesidad a la tarea meta

Escriba la tarea meta en una oración que indique qué harán, en qué situación y qué entregarán. Cuando corresponda, añada para quién se prepara el trabajo y con qué condiciones. La descripción debe permitir que el estudiante comprenda cómo comenzar y que el docente sepa qué revisar.

«Aprender sobre residuos» nombra un tema, pero todavía no indica una tarea. Puede concretarse así: «Preparar una propuesta para reducir un residuo de la escuela, utilizando un registro de cantidades y una explicación de la medida elegida». Con esa formulación se puede planificar qué conocimientos enseñar y qué revisar.

Formular la tarea meta

Apartado	Orientaciones
Decisión docente	Indique la acción, la situación y el trabajo que se entregará.
Qué revisar	Una instrucción que otro docente pueda entender sin explicaciones adicionales.

- Comience con una acción que se pueda observar, como comparar, explicar o elaborar.
- Nombre la situación y las fuentes cuando aporten sentido a la tarea.
- Defina qué trabajo entregarán y qué debe incluir.

Taller práctico Formulación de la tarea principal

Activación de la tarea microplanificación

Formulación de la tarea principal

Escriba qué harán, para quién y qué entregarán.

Espacio de trabajo

Acción y situación:

Destinatario y condiciones:

Trabajo o explicación final:

Qué debe incluir el resultado:

Borrador que revisará antes de terminar:

El cierre

Para retroalimentar la unidad

Al terminar, revise la ficha con un colega y elija qué probará en la siguiente clase.

Después anote qué ocurrió y qué necesita cambiar.

3.2 Preguntas que producen información útil

Prepare preguntas que ayuden a conocer qué información falta para resolver la tarea. Si el grupo debe recomendar una ruta, pregunte qué lugares debe conectar, qué cruces aparecen en el plano y qué distancias se conocen. Las respuestas permiten elegir las fuentes y las ayudas necesarias.

También puede utilizar una simulación, como una entrevista de trabajo o la preparación de una miniclase. Explique qué papel representa cada estudiante y qué debe decidir. Después converse sobre qué información utilizó y qué conocimientos necesita practicar para responder mejor.

Preguntas que abren información

Revise si la pregunta obliga a consultar o comparar información. «¿Cómo cuidamos el agua?» puede resultar muy amplia. «¿Qué medida reduciría el desperdicio en los lavamanos de la escuela y con qué datos la justificaríamos?» permite delimitar qué observar y qué proponer.

- Evite preguntas que solo admiten una respuesta genérica.
- Indique qué objetos, lugares o fuentes se revisarán.
- Contraste lo que se dice con lo que se observa.
- Utilice lo encontrado para decidir qué enseñar o cambiar en la tarea.

3.3 Elegir tareas posibles

Elija pocas tareas que puedan realizarse con seguridad y tiempo para revisar. Una propuesta demasiado extensa puede dejar sin espacio la explicación y la corrección. Compare las opciones antes de comprometer materiales, permisos o trabajo de varias asignaturas.

Para elegir entre tres propuestas, revise qué enseñan, qué información necesitan y cuánto tiempo requieren. Anote las razones de la decisión en una tabla. Conserve las otras ideas para otra unidad y vuelva a revisarlas si cambian los recursos o las condiciones.

Priorizar con criterios

Acuerde con el equipo docente qué aspectos tendrán prioridad: aprendizaje, tiempo, recursos y cuidado del grupo. Compare las propuestas con esos aspectos y explique por qué selecciona una. No es necesario asignar números si una descripción permite tomar la decisión con claridad.

- Precise criterios antes de discutir las opciones.
- Pondere seguridad, edad y recursos disponibles.
- Conserve las ideas no seleccionadas en un banco de tareas futuro.
- Revise la elección si cambian el tiempo o los recursos disponibles.

3.4 Criterios de calidad desde el inicio

Antes de empezar, explique qué debe incluir un trabajo bien resuelto. Esas condiciones se llaman criterios de calidad. Por ejemplo, una recomendación puede necesitar un dato comprobable, una razón y una indicación comprensible para el lector. Utilice los mismos criterios al acompañar y revisar.

Muestre una recomendación breve y pida que identifiquen qué propone, en qué dato se apoya y para quién está escrita. Después muestre otra a la que le falte una razón. Compararlas ayuda a entender qué deben revisar en su propio borrador.

Criterios visibles desde el inicio

Apartado	Orientaciones
Decisión docente	Explique qué debe incluir el trabajo antes de que comiencen.
Qué revisar	Una lista breve de aspectos que los estudiantes puedan utilizar para corregir.

- Elija entre tres y cinco criterios importantes.
- Explique qué significa cada criterio; evite palabras sueltas como «excelente» o «completo».
- Muestre un ejemplo, un contraejemplo o un modelo incompleto.
- Pregunte qué entienden por cada criterio antes de comenzar.

3.5 Tareas meta por subnivel

Ajuste la dificultad a la edad y a lo que el grupo ya sabe. Puede cambiar la cantidad de información, la independencia para buscarla o la extensión del trabajo. Prepare ayudas cuando sean necesarias y compruebe cómo las utilizan.

Para comunicar un hallazgo, un grupo de EGB Elemental puede preparar un cartel con apoyo de imágenes. En EGB Superior puede organizar datos en un informe, y en Bachillerato, defender una propuesta con fuentes. Estas son posibilidades de adaptación; la dificultad debe decidirse según el aprendizaje previsto y las respuestas del grupo.

Escalar el reto

Conserve lo que desea enseñar y ajuste el modo de trabajar. Para comparar información, algunos grupos pueden recibir dos textos seleccionados; otros pueden buscar y justificar sus propias fuentes. Explique qué se espera en cada caso y revise si las ayudas permiten avanzar.

- Conserve la acción central y modifique el nivel de independencia.
- Aumente poco a poco las fuentes o las decisiones que exige la tarea.
- Utilice lenguaje, materiales y tiempos acordes con la edad.
- Decida qué ayuda podrá reducir cuando el estudiante ya pueda continuar solo.

Capítulo 4. Diseñar tareas auténticas e interdisciplinarias

Una tarea puede reunir conocimientos de distintas áreas cuando los necesita para resolver una pregunta. Defina qué aporta cada asignatura y qué trabajo elaborará el grupo. Revise que las actividades estén relacionadas entre sí y con el aprendizaje previsto.

4.1 El reto como organizador

Presente una pregunta o necesidad que organice el trabajo. Los estudiantes deben comprender qué tienen que resolver y por qué necesitan las actividades propuestas. Antes de preparar materiales, escriba qué decisión tomarán y cómo explicarán su respuesta.

Por ejemplo, el grupo puede preparar indicaciones para cuidar un espacio del plantel. Primero observa cómo se utiliza; después consulta información y elige recomendaciones. La tarea final debe explicar qué hacer y por qué. Cada actividad previa debe aportar información o práctica para escribir esas indicaciones.

El reto que organiza

Apartado	Orientaciones
Decisión docente	Explique qué deben resolver y para qué servirá su respuesta.
Qué revisar	Un encargo que relacione las actividades con el trabajo final.

- Escriba el encargo con palabras que el grupo comprenda.
- Identifique qué necesitan aprender antes de resolverlo.
- Elija una tarea que pueda realizarse con los recursos disponibles.
- Compruebe qué aporta cada actividad al trabajo final.

4.2 Integración con propósito

El trabajo interdisciplinario reúne conocimientos de varias asignaturas para resolver una misma tarea. Explique qué aporta cada área. Una lista de nombres de asignaturas

no muestra esa relación: las actividades y la evaluación deben permitir utilizar sus conocimientos en una propuesta común.

En una propuesta para reducir residuos, Ciencias Naturales puede ayudar a comprender los materiales; Matemática, a contar y comparar cantidades; Lengua y Literatura, a organizar la recomendación. El resultado puede ser una sola propuesta que utilice esos aportes y explique por qué se eligió la medida.

Integración con propósito

Revise con los docentes qué conocimiento necesita la tarea de cada asignatura. Acuerden cómo se utilizará y qué se evaluará. Si el trabajo termina dividido en partes que no se relacionan, reformule la pregunta o simplifique la participación de las áreas.

- Defina qué pregunta requiere conocimientos de más de un área.
- Explique para qué se utilizará el aporte de cada asignatura.
- Organice un resultado común que relacione esos aportes.
- Revise cómo se utilizaron los conocimientos para resolver la tarea.

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

Primero decida qué deben aprender los estudiantes y qué trabajo permitirá comprobarlo. Después prepare las clases necesarias para llegar a ese resultado. Reserve tiempo para explicar, practicar y revisar antes de la entrega final.

5.1 Mirar la meta antes de decidir las actividades

Planificar desde el resultado esperado se conoce como diseño inverso. Consiste en definir qué se quiere enseñar, cómo se reconocerá lo aprendido y qué actividades lo harán posible (Wiggins & McTighe, 2005). Esta secuencia ayuda a elegir las explicaciones y prácticas necesarias.

Si el grupo debe recomendar cómo reducir residuos, revise primero qué debe incluir la propuesta. Después prepare actividades para clasificar materiales, interpretar cantidades y escribir razones. Observe un borrador antes de la entrega para saber qué explicación o ayuda todavía hace falta.

Diseñar hacia atrás

Apartado	Orientaciones
Decisión docente	Decida qué aprenderán, cómo lo mostrarán y qué prácticas necesitan.
Qué revisar	Una secuencia de clases con momentos para revisar borradores.

- Describa el trabajo final y lo que debe incluir.
- Anticipe qué partes pueden resultar difíciles.
- Prepare prácticas breves para aprender esas partes.
- Revise o retire las actividades que no ayudan a alcanzar el aprendizaje previsto.

Taller práctico Planificar desde el resultado

Activación de la tarea microplanificación

Planificar desde el resultado

Decida qué deben mostrar al finalizar y qué necesitan practicar antes.

Espacio de trabajo

Trabajo final y condiciones:

Conceptos y procedimientos necesarios:

Prácticas para cada clase:

Errores que pueden aparecer:

Ayudas y cuándo revisarlas:

El cierre

Para retroalimentar la unidad

Al terminar, revise la ficha con un colega y elija qué probará en la siguiente clase.

Después anote qué ocurrió y qué necesita cambiar.

5.2 Tareas habilitantes

Las tareas habilitantes son prácticas breves que preparan una parte del trabajo final. Si deben elaborar una recomendación con datos, necesitarán practicar cómo leer una tabla y explicar qué muestra. El resultado de cada práctica debe poder utilizarse después en la tarea principal.

Antes de escribir una propuesta completa, los equipos pueden interpretar un gráfico, comparar dos fuentes y ensayar una explicación. Revise esas respuestas y utilícelas para saber qué parte necesitan practicar de nuevo. Evite añadir ejercicios que no aporten a la tarea prevista.

Tareas habilitantes

Prepare una práctica para cada dificultad importante: leer una fuente, organizar datos o explicar una elección. Por ejemplo, antes del informe pida un párrafo con un dato y su explicación. Revíselo con el grupo y permita corregirlo. Después podrán utilizar esa forma de escribir en el trabajo final.

- Determine qué parte del reto habilita cada actividad.
- Finalice cada práctica con una decisión o explicación.
- Omita utilización de ejercicios repetidos sin transferencia.
- Registre qué tarea necesita apoyo adicional.

5.3 Progresión de complejidad y autonomía

Aumente la dificultad de forma gradual. Puede pedir más independencia, otra fuente o una explicación más completa. Cambie un aspecto cada vez para reconocer qué puede hacer el grupo y qué apoyo necesita todavía.

En un primer intento, el grupo puede comparar dos textos con un ejemplo guiado. En el siguiente, utiliza otros textos y elige qué información incluir. Más adelante, presenta su

recomendación y responde preguntas de otro equipo. Cada paso permite practicar antes de asumir una tarea más difícil.

Progresión deliberada

Escriba qué será más difícil en cada etapa. Si aumenta la cantidad de fuentes, mantenga una guía para compararlas. Si el grupo ya utiliza la guía sin ayuda, puede reducir algunas indicaciones. Observe las respuestas antes de cambiar otra condición.

- Anote qué cambia en cada etapa y qué se mantiene.
- Mantenga apoyos cuando la complejidad aumenta.
- Retome el procedimiento con un caso diferente para seguir practicando.
- Compruebe si el grupo está preparado para la siguiente tarea.

5.4 Organizar una clase

Organice la clase con tiempo para presentar el objetivo, explicar lo necesario, trabajar y corregir. Termine con una pregunta que permita reconocer lo aprendido. No todos los momentos necesitan durar lo mismo; ajuste su duración según la tarea y las respuestas del grupo.

Por ejemplo, comience mostrando una recomendación breve. Explique cómo utiliza un dato para apoyar una idea y pida a las parejas que preparen otra. Mientras trabajan, haga un comentario sobre sus razones. Al terminar, pregunte cómo usarían esa forma de explicar en otra situación.

Organizar el tiempo de clase

Apartado	Orientaciones
Decisión docente	Organice la presentación, la explicación, el trabajo y la corrección.
Qué revisar	Un plan que deje tiempo para escuchar respuestas y revisar lo aprendido.

- Escriba el objetivo desde la apertura.

• Dé una explicación breve y compruebe si permite comenzar.

• Observe durante el desempeño y no solo al final de la tarea.

• Al cerrar, pida que expliquen qué hicieron y cómo podrían utilizarlo en otro caso.

Taller práctico Organización de una clase

Activación de la tarea microplanificación

Organización de una clase

Distribuya el tiempo y deje espacio para utilizar los comentarios.

Espacio de trabajo

Inicio y objetivo:

Explicación o ejemplo:

Trabajo de los estudiantes:

Qué revisará y cómo ayudará:

Cierre y aplicación en otro caso:

El cierre

Para retroalimentar la unidad

Al terminar, revise la ficha con un colega y elija qué probará en la siguiente clase.

Después anote qué ocurrió y qué necesita cambiar.

5.5 Ajustar sin perder el rumbo

Durante la clase, ajuste el tiempo, los materiales o la forma de agrupar según lo que observe. Si varios estudiantes no entienden un paso, vuelva a explicarlo con otro ejemplo. Conserve lo que desea enseñar y aclare qué se revisará en el trabajo.

Si la mayoría confunde de dónde viene un dato, haga una pausa para mostrar cómo comprobar su fuente. Si solo un equipo necesita ayuda, acompáñelo mientras los demás continúan. Anote qué ocurrió para preparar mejor las instrucciones en la siguiente aplicación.

Ajustar con evidencia

Antes de cambiar la dificultad, averigüe qué está impidiendo avanzar. Puede tratarse de una palabra, del formato, del tiempo o de un concepto que falta aprender. Modifique esa condición y compruebe la respuesta. Si se requieren adaptaciones curriculares individuales, organícelas mediante los procedimientos de la institución.

- Compruebe si la dificultad afecta a una persona, a un equipo o al curso completo.
- Mantenga el desafío de aprendizaje, aunque cambie el apoyo.
- Indique al grupo la razón de realizar el ajuste.
- Anote qué conviene cambiar en la próxima implementación.

Capítulo 6. Andamiaje, diferenciación e inclusión

El andamiaje es una ayuda temporal para realizar algo que todavía cuesta hacer sin apoyo. Puede ser un ejemplo, una pregunta o una guía de pasos. Se reduce cuando el estudiante ya puede continuar por sí mismo (Wood et al., 1976). Las ayudas de accesibilidad se mantienen mientras sean necesarias.

6.1 Qué significa andamiar

Observe en qué paso se detiene el estudiante y ofrezca una ayuda concreta. Si no sabe cómo comenzar una comparación, muestre cómo revisar una característica y pida que continúe con otra. Acompañe el intento sin resolver toda la tarea.

Por ejemplo, compare dos objetos frente al grupo y explique en qué se parecen. Deje una lista breve de preguntas para que las parejas comparen otros. Cuando puedan explicar sus respuestas sin consultar toda la lista, reduzca las indicaciones que ya no necesitan.

Andamiaje temporal

Apartado	Orientaciones
Decisión docente	Muestre el paso que necesita y reduzca la ayuda cuando pueda continuar solo.
Qué revisar	Un intento que muestre qué puede hacer con menos indicaciones.

- Defina qué obstáculo resuelve el apoyo.
- Elija una ayuda breve, visible y reutilizable.
- Observe qué puede hacer solo antes de reducir la ayuda.
- Evite convertir el apoyo en una respuesta dada.

6.2 Apoyos cognitivos, lingüísticos, sociales y materiales

Las ayudas pueden facilitar distintas partes de la tarea: comprender una idea, utilizar vocabulario, conversar con compañeros o manipular materiales. Elija la que responda a la dificultad observada. No es necesario ofrecer todas a la vez.

Si deben comparar dos fuentes, puede mostrar una tabla con preguntas, aclarar palabras del texto y organizar turnos de explicación. Para representar cantidades, puede ofrecer objetos. Después pregunte qué ayuda utilizaron y compruebe qué pudieron resolver con ella.

Apoyos con función

El Diseño Universal para el Aprendizaje propone anticipar dificultades y ofrecer distintas formas de acceder a la información y comunicar lo aprendido (CAST, 2024). Por ejemplo, puede acompañar un texto con lectura oral o permitir una explicación con imágenes. Compruebe que la opción permita trabajar el aprendizaje previsto; no toda ayuda de acceso tiene que retirarse.

- Relacione cada apoyo con una barrera concreta.
- No ofrezca todos los apoyos por defecto.
- Permita que el estudiante elija cuando sea pertinente.
- Compruebe qué pudo hacer el estudiante después de utilizar la ayuda.

6.3 Diferenciar sin fragmentar el aula

Prepare distintas maneras de aprender y responder cuando el grupo lo necesite. La diferenciación ajusta la enseñanza según las respuestas de los estudiantes (Tomlinson, 2017). Puede variar los materiales, el tiempo o la ayuda sin perder de vista lo que deben aprender.

Si deben justificar una recomendación, algunos equipos pueden presentar un texto y otros un audio acompañado de datos. En ambos casos deben explicar su propuesta y apoyarla con información. Si el objetivo es aprender a escribir, conserve también una parte escrita que permita practicar y revisar esa habilidad.

Diferenciar sin separar

Apartado	Orientaciones
Decisión docente	Ofrezca opciones adecuadas al objetivo y a las necesidades del grupo.
Qué revisar	Trabajos que puedan revisarse según el mismo aprendizaje previsto.

- Defina qué aprendizaje revisará en todas las respuestas.
- Ajuste el material, el formato o la ayuda según lo que necesiten.
- Mantenga la relación entre las tareas del grupo y las adaptaciones individuales.
- Compruebe que cada estudiante pueda pensar, decidir y explicar una parte.

6.4 Participación y roles cooperativos

En el trabajo cooperativo, cada integrante necesita una tarea que aporte al resultado. Explique qué hará y cambie las funciones durante la unidad. Observe si alguien acumula el trabajo mientras los demás esperan y reorganice la actividad cuando ocurra. Puede asignar funciones de leer, comparar datos, comprobar una fuente y presentar una explicación. Quien cuide el tiempo también debe tener oportunidad de comprender y explicar el tema. Revise el resultado del equipo y una respuesta de cada integrante para conocer qué aprendió.

Roles que hacen visible la participación

Relacione cada función con una acción concreta. Quien compara fuentes anota una coincidencia o diferencia; quien revisa comprueba si el texto incluye los datos

acordados. Después cambien de función. Evite asignar siempre tareas de copia o decoración a quienes necesitan más ayuda.

- Determine la función y el producto de cada rol.
- Rote roles en la unidad.
- No use roles para excluir a quien tiene dificultad.
- Ofrezca una pregunta, un ejemplo o un compañero de apoyo cuando haga falta.
- Pregunte qué ajuste permite una contribución más equitativa.

Taller práctico Funciones del equipo

Activación de la tarea microplanificación

Funciones del equipo

Compruebe que todos puedan comprender y explicar una parte.

Espacio de trabajo

Trabajo y decisión del equipo:

Qué hará cada integrante:

Ayudas para participar:

Cómo escucharán los desacuerdos:

Respuesta individual que recogerá:

El cierre

Para retroalimentar la unidad

Al terminar, revise la ficha con un colega y elija qué probará en la siguiente clase.

Después anote qué ocurrió y qué necesita cambiar.

6.5 Retiro gradual del apoyo

Reduzca la ayuda cuando el estudiante muestre que puede continuar solo. No la retire únicamente porque haya pasado una semana o terminado una etapa. Observe si recuerda los pasos, utiliza la pauta y explica sus decisiones. Si vuelve a necesitar apoyo, ofrézcalo de nuevo.

Al principio puede mostrar un ejemplo completo. Después, deje una lista de pasos y más adelante solo algunas preguntas para revisar. Este cambio depende de lo que el estudiante puede hacer, no de una secuencia obligatoria para todos. Mantenga los recursos que necesita para acceder a la información.

Retiro gradual

Antes de retirar una ayuda, pida que el estudiante realice otro intento. Si lo resuelve y puede explicarlo, reduzca una indicación. Si todavía se detiene en el mismo paso, conserve el apoyo o pruebe otro. Anote lo que observa para decidir cómo acompañarlo después.

- Identifique si el estudiante anticipa pasos y usa criterios.
- Reduzca una ayuda cada vez y compruebe si puede continuar.
- Brinde a quien lo necesite nuevamente una ayuda sin sanción.
- Tenga a la mano una alternativa si se encuentra frente a nuevos obstáculos.

Taller práctico Ayudas y revisión de su uso

Activación de la tarea microplanificación

Ayudas y revisión de su uso

Relacione cada ayuda con una dificultad concreta.

Espacio de trabajo

Dificultad observada:

Ayuda que ofrecerá:

Cómo se utilizará:

Qué podrá hacer después sin esa ayuda:

Qué mantendrá o cambiará:

El cierre

Para retroalimentar la unidad

Al terminar, revise la ficha con un colega y elija qué probará en la siguiente clase.

Después anote qué ocurrió y qué necesita cambiar.

Capítulo 7. Evaluación auténtica, retroalimentación y evidencias

La evaluación auténtica revisa cómo utilizan los estudiantes lo aprendido para resolver una tarea. Puede incluir una propuesta, una demostración o una explicación. Conviene revisar trabajos durante el proceso para ofrecer ayuda antes de la entrega final.

7.1 Evaluar el desempeño, no solo el recuerdo

Defina qué debe poder hacer el estudiante con lo aprendido. Si el objetivo es comparar fuentes, pida que señale coincidencias y diferencias y explique cuál resulta útil para la tarea. Revisar únicamente definiciones no permite conocer cómo utiliza ese conocimiento.

Por ejemplo, para recomendar una medida de cuidado del agua, el grupo elige una fuente y explica qué dato respalda su propuesta. Escuche las razones y revise si corresponden a la información consultada. Utilice la respuesta para decidir qué deben volver a leer o practicar.

Revisar lo que pueden hacer

Apartado	Orientaciones
Decisión docente	Pida utilizar lo aprendido para resolver o explicar la tarea.
Qué revisar	Una respuesta que incluya una decisión y las razones que la apoyan.

- Indique qué se observará durante la tarea.
- Use una pregunta o prueba breve cuando ayude a comprobar un conocimiento necesario.
- Valore lo aprendido; la presentación estética solo cuenta si forma parte del objetivo.
- Explique qué revisará en cada trabajo y para qué utilizará esa información.

7.2 Evidencias distribuidas en el tiempo

Recoja respuestas en distintos momentos para saber cuándo intervenir. Un primer trabajo muestra qué sabe el grupo; un borrador permite comentar lo que falta; la versión final muestra qué pudo hacer después. Elija pocos registros y utilícelos para preparar la ayuda siguiente.

Puede guardar una respuesta inicial, un borrador comentado y la corrección final. Pida al estudiante que explique un cambio. Si todavía no puede dar razones, converse sobre el dato que utilizó o vuelva al texto con él. La información recogida debe servir para orientar la enseñanza.

Evidencias distribuidas

Black y Wiliam (1998) relacionan la evaluación formativa con el uso de información sobre el aprendizaje para modificar la enseñanza. En la práctica, revise un trabajo antes de que termine la unidad y decida qué aclaración o ayuda hace falta. Después compruebe cómo utiliza el estudiante ese comentario.

- Escoja pocas evidencias con propósito claro.
- Identifique las muestras por fecha y conserve los nombres solo en registros de uso docente.
- Brinde información y retroalimentación antes de cerrar la tarea.
- Utilice los registros para planificar el siguiente apoyo.

Taller práctico Trabajos para revisar durante la unidad

Activación de la tarea microplanificación

Trabajos para revisar durante la unidad

Elija pocos registros y explique para qué servirán.

Espacio de trabajo

Trabajo y momento de revisión:

Qué aprendizaje comprobará:

Cómo y quién lo recogerá:

Qué información espera obtener:

Qué comentario o ayuda podrá ofrecer:

El cierre

Para retroalimentar la unidad

Al terminar, revise la ficha con un colega y elija qué probará en la siguiente clase.

Después anote qué ocurrió y qué necesita cambiar.

7.3 Rúbricas que orientan

Una rúbrica describe qué se revisará en un trabajo y cómo reconocer distintos grados de logro. Utilice pocos criterios y palabras que el grupo entienda. Por ejemplo, para una recomendación puede valorar si incluye datos, explica la elección y se entiende qué hacer.

Muestre dos recomendaciones y aplique la rúbrica con el grupo. Pregunte dónde aparece el dato y si se explica por qué apoya la propuesta. Si un descriptor como «argumenta bien» produce dudas, sustitúyalo por una descripción: «Explica cómo el dato respalda la medida elegida».

Rúbricas que orientan

Apartado	Orientaciones
Decisión docente	Describa qué debe incluir el trabajo y cómo se reconocerá cada nivel.
Qué revisar	Una pauta probada con ejemplos que permita orientar la corrección.

- Elabore los criterios en lenguaje adecuado, claro.
- Describa qué se observa en cada nivel de la rúbrica.
- Pruebe la rúbrica con un trabajo y ajuste las palabras que produzcan dudas.
- Evite evaluar criterios que no se relacionan con la tarea.

Taller práctico Preparar y probar una rúbrica

Activación de la tarea microplanificación

Preparar y probar una rúbrica

Describa qué debe mostrar el trabajo en cada criterio.

Espacio de trabajo

Criterios que revisará:

Qué mostrará cada nivel de logro:

Trabajo con el que probará la pauta:

Palabras que necesitan aclaración:

Cambios después de probarla:

El cierre

Para retroalimentar la unidad

Al terminar, revise la ficha con un colega y elija qué probará en la siguiente clase.

Después anote qué ocurrió y qué necesita cambiar.

7.4 Comentarios para mejorar el trabajo

La retroalimentación es información que ayuda a reconocer qué está logrado y qué se puede mejorar. Señale una parte del trabajo y una acción posible. El comentario necesita llegar a tiempo para que el estudiante pueda utilizarlo.

Por ejemplo: «Incluyeron la cantidad de agua registrada, pero falta explicar cómo ese dato apoya la recomendación». Pida que agreguen la razón y dé tiempo para corregir. Otro docente puede revisar con usted si los criterios y comentarios resultan comprensibles.

Retroalimentación utilizable

Hattie y Timperley (2007) organizan la retroalimentación según lo que se espera lograr, lo realizado y el siguiente paso. Un comentario puede decir: «La propuesta indica qué cambiar; ahora explica con qué dato la apoyas». Después de darlo, observe qué modifica el estudiante.

- Describa la parte del trabajo que está revisando.
- Indique un aspecto prioritario, no una lista interminable.
- Especifique una acción alcanzable.
- Pida que el estudiante explique qué entendió del comentario y qué cambiará.

Taller práctico Preparar un comentario útil

Activación de la tarea microplanificación

Preparar un comentario útil

Señale una parte del trabajo y una mejora posible.

Espacio de trabajo

Qué parte observará:

Qué está logrado:

Qué necesita revisión:

Qué acción propondrá:

Cuándo corregirá y cómo lo comprobará:

El cierre

Para retroalimentar la unidad

Al terminar, revise la ficha con un colega y elija qué probará en la siguiente clase.

Después anote qué ocurrió y qué necesita cambiar.

7.5 Autoevaluación y coevaluación

En la autoevaluación, el estudiante revisa su propio trabajo; en la coevaluación, comenta el de un compañero. Ambas necesitan criterios comprensibles y ejemplos. Sirven para reconocer avances y decidir mejoras. Por sí solas no miden la autoestima ni reemplazan la valoración docente.

Al terminar un borrador, cada estudiante puede señalar dónde cumple un criterio y qué necesita mejorar. Después, un compañero formula una pregunta sobre una parte que no entiende. Antes de comenzar, practiquen cómo comentar con respeto y sin juzgar a la persona.

Reflexión con criterios

Empiece con preguntas sobre el trabajo: «¿Qué dato utilizaste?» o «¿Qué parte necesitas explicar mejor?». Muestre cómo responder con un ejemplo. Después pida que realicen una corrección y cuenten qué cambiaron. No es necesario comenzar asignando notas entre compañeros.

- Prepare preguntas que ayuden a revisar partes concretas del trabajo.
- 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

Elija los recursos por lo que permiten hacer y aprender. Compruebe quién puede utilizarlos, cuánto cuesta prepararlos y cómo se guardarán. Prepare una alternativa para continuar si una herramienta no está disponible.

8.1 Lo esencial y lo conveniente

Distinga los materiales necesarios de los que solo ofrecen otra forma de presentar la actividad. Si el grupo necesita comparar cantidades, unas fichas o una tabla pueden ser suficientes. Una pantalla será útil cuando facilite observar, compartir o revisar la información.

Antes de comprar una herramienta o preparar muchas impresiones, compruebe que la tarea esté clara y que las fuentes sean accesibles. Revise qué ayuda aportará el recurso y si podrá utilizarse con el tiempo y los dispositivos disponibles.

Lo esencial primero

Apartado	Orientaciones
Decisión docente	Explique qué permite hacer cada recurso y prepare una alternativa.
Qué revisar	Una lista de materiales con su función y las condiciones de uso.

- Cuestione qué función cumple cada recurso.
- Suprima lo que no mejora comprensión ni participación.
- Tenga a la mano una alternativa de baja tecnología.
- Mida el mantenimiento y reutilización.

8.2 Diseñar con recursos del entorno

Los materiales del entorno pueden aportar información para una tarea: mapas, avisos públicos, objetos o datos de la institución. Selecciónelos según lo que desea enseñar y

compruebe su origen. Si participan personas de la comunidad, acuerde qué información compartirán y cómo se utilizará.

Por ejemplo, para preparar una guía escolar, el grupo puede revisar un plano del plantel, los horarios públicos y fotografías autorizadas. Esos materiales permiten comprobar ubicaciones e instrucciones. También pueden utilizarse versiones ficticias si no es posible acceder a los datos reales.

Recursos del entorno

Antes de elegir un recurso, explique qué harán con él y qué alternativa tendrá. Un plano puede ayudar a comparar recorridos; una entrevista, a conocer necesidades. Solicite los permisos correspondientes y devuelva a los participantes una explicación del trabajo cuando sea pertinente.

- Compruebe el origen, permiso y actualidad de las fuentes.
- Explique qué información aporta el recurso para resolver la tarea.
- Utilice datos del entorno que sean necesarios para comprender el problema.
- Acuerde cómo guardar y reutilizar el material.

8.3 Tecnología con propósito

Incorpore tecnología cuando facilite una acción de aprendizaje. Puede ayudar a comparar gráficos, escuchar una grabación o revisar cambios en un texto. Compruebe antes quién tendrá acceso y cuánto tiempo necesita el grupo para aprender a utilizarla.

Si una herramienta permite comparar datos, prepare también las tablas en papel. Así podrá continuar cuando falle la conexión. Si solo necesita explicar una idea y recoger respuestas, el pizarrón puede cumplir esa función. Elija según la tarea y las condiciones del aula.

Tecnología con propósito

Pruebe la herramienta antes de la clase y prepare otra forma de realizar la misma tarea. Aclare qué información deben buscar y qué respuesta elaborarán. Revise si la tecnología facilita ese trabajo o si su manejo ocupa el tiempo previsto para aprender el tema.

- Liste la función didáctica antes de elegir la herramienta.
- Practique con el recurso y la alternativa.
- Revise los permisos y los datos que solicita la herramienta; evite cuentas infantiles o información personal innecesaria.
- Tenga a la mano un segundo material en caso de fallos.

Taller práctico Materiales y plan B

Activación de la tarea microplanificación

Materiales y plan B

Elija los recursos por la ayuda que ofrecen.

Espacio de trabajo

Material y para qué sirve:

Preparación y mantenimiento:

Alternativa sin tecnología:

Momento de uso:

Qué observará para saber si ayudó:

El cierre

Para retroalimentar la unidad

Al terminar, revise la ficha con un colega y elija qué probará en la siguiente clase.

Después anote qué ocurrió y qué necesita cambiar.

8.4 Materiales reutilizables

Guarde los materiales que pueda volver a utilizar: tarjetas, plantillas, preguntas y ejemplos de trabajos sin datos personales. Anote para qué curso y actividad sirvieron. Antes de reutilizarlos, compruebe qué debe cambiar según el nuevo grupo.

Puede conservar una plantilla de comparación y cambiar los textos o los datos de cada unidad. Guarde una versión vacía y otra con un ejemplo. Organice los archivos para que otro docente pueda encontrarlos y entender cómo utilizarlos.

Materiales que permanecen

Al guardar un recurso, incluya instrucciones breves, el aprendizaje para el que se utilizó y las ayudas necesarias. Conserve el archivo editable cuando lo tenga. Revise permisos de uso y elimine datos personales de los trabajos que compartirá con colegas.

- 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

Antes de aplicar una tarea, revise si requiere salidas, fotografías, entrevistas o datos personales. Acuerde responsables, permisos y límites. Prepare una alternativa de aula que permita practicar el mismo aprendizaje cuando alguien no pueda participar en la actividad prevista.

Antes de una entrevista, por ejemplo, explique qué preguntas se harán, cómo se pedirá autorización y qué información no se recogerá. Un estudiante que no pueda entrevistar puede analizar un testimonio público adecuado o una conversación simulada. Revise también cómo se guardarán los registros.

Seguridad y cuidado

Apartado	Orientaciones
Decisión docente	Revise las salidas, las entrevistas, las imágenes y los datos que se utilizarán.
Qué revisar	Un acuerdo de responsables, permisos y alternativas de participación.

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

Taller práctico Cuidados y privacidad

Activación de la tarea microplanificación

Cuidados y privacidad

Revise las condiciones antes de aplicar la actividad.

Espacio de trabajo

Riesgo que debe evitarse:

Permiso o acuerdo necesario:

Responsable y acompañamiento:

Alternativa para participar:

Cómo guardará o eliminará los datos:

El cierre

Para retroalimentar la unidad

Al terminar, revise la ficha con un colega y elija qué probará en la siguiente clase.

Después anote qué ocurrió y qué necesita cambiar.

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

Al llevar la planificación al aula, explique cómo se trabajará y qué ayudas estarán disponibles. Observe las respuestas durante la actividad y cambie lo necesario. Los acuerdos de convivencia y los pasos de organización permiten dedicar tiempo a aprender.

9.1 El clima como condición de la tarea

Prepare un ambiente en el que se pueda preguntar, equivocarse y corregir con respeto. Explique las reglas de participación y cómo pedir ayuda. Si aparecen burlas o exclusiones, intervenga y reorganice la tarea para que todos tengan oportunidad de continuar.

Al comenzar una unidad, acuerde cómo pedirán la palabra, cómo expresarán un desacuerdo y dónde encontrarán ayuda. Practique esos acuerdos con una tarea breve. Después revise si permiten trabajar y escuchar las explicaciones de los compañeros.

Clima que permite intentar

Presente lo que espera del trabajo y cómo acompañará las dificultades. Por ejemplo, si alguien no entiende una instrucción, puede pedir que se muestre el primer paso. Si discrepa de una respuesta, debe explicar su razón. Observe cómo funcionan los acuerdos y revíselos con el grupo.

- 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

Organice rutinas breves para comenzar, cambiar de actividad y terminar. Indique dónde estarán los materiales, qué se debe guardar y cómo sabrán qué sigue. Si la organización consume mucho tiempo, simplifique un paso y observe si facilita el trabajo.

Cada equipo puede comenzar leyendo la tarea y repartiendo las funciones. Antes de cambiar de mesa, anota qué terminó y qué le falta. Al cerrar, entrega el trabajo y señala el siguiente paso. Explique estas rutinas y compruebe si los estudiantes pueden utilizarlas sin recordatorios continuos.

Rutinas al servicio del trabajo

Apartado	Orientaciones
Decisión docente	Explique cómo comenzar, cambiar de actividad y cerrar el trabajo.
Qué revisar	Notas sobre el tiempo de espera y la ayuda que hizo falta para organizarse.

- Prepare materiales y roles antes de la clase.
- Utilice una señal clara para indicar cuándo cambiar de actividad.
- Conserve las rutinas que faciliten comenzar, trabajar y terminar.
- Revise si la rutina permite autonomía creciente.

9.3 Observar para intervenir

Mientras los estudiantes trabajan, observe uno o dos aspectos concretos. Puede fijarse en si entienden la instrucción, cómo utilizan una fuente o quién explica las decisiones. Anote hechos y respuestas que le ayuden a decidir a quién acompañar.

Recorra los equipos con una hoja breve. Si varios no encuentran de dónde viene un dato, muestre un ejemplo al curso. Si una pareja necesita una aclaración, ofrézcala sin detener a todos. Anote qué ayuda utilizó para comprobar después si les permitió continuar.

Observar para intervenir

Apartado	Orientaciones
Decisión docente	Anote qué hacen y dicen los estudiantes en una parte de la tarea.
Qué revisar	Un registro breve que permita decidir qué ayuda ofrecer.

- Anote qué hicieron o dijeron, en lugar de calificarlos con etiquetas.
- Compruebe si la dificultad se repite en varios trabajos o momentos.
- Ofrezca una pregunta o ejemplo relacionado con esa dificultad.
- No interrumpa una estrategia que está funcionando.

9.4 Manejar errores y desacuerdos

Utilice los errores para reconocer qué necesita aclaración. Ante un desacuerdo, pida que cada equipo explique en qué dato o parte del texto se apoya. Mantenga la conversación sobre las respuestas y detenga las descalificaciones personales.

Si dos equipos interpretan de manera distinta un gráfico, pida que señalen qué valores compararon. Revisen la escala y la pregunta antes de elegir una conclusión. Si faltan datos para decidir, anoten qué información necesitan buscar.

Error y desacuerdo como información

Pida que expliquen qué respuesta proponen, qué dato la respalda y qué duda queda. Si la discusión se vuelve personal, recuerde los acuerdos y distribuya los turnos. Algunas diferencias pueden resolverse al revisar una fuente; otras necesitan una pregunta nueva o más información.

- 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

Reserve reuniones breves para preparar y revisar actividades con otros docentes. Acuerden qué observarán y qué trabajos compartirán. El acompañamiento resulta más útil cuando termina con un cambio concreto que pueda probarse en la siguiente clase.

Por ejemplo, un colega observa si las parejas comprenden la instrucción inicial. Después comparan sus notas con los trabajos y deciden dividir la consigna en dos pasos. Anotan quién preparará la nueva versión y cuándo comprobarán si ayudó.

Acompañamiento docente

Antes de observar la clase, acuerden una pregunta concreta sobre la participación o el uso de una ayuda. Registren lo que ocurre y, después, elijan un cambio para probar. La conversación debe centrarse en esa práctica.

- Acuerde qué práctica observarán y para qué.
- Use una pauta breve y compartida.
- Registre una mejora verificable.
- Vuelva a observar la actividad después del cambio.

Capítulo 10. Planificación general, monitoreo y mejora continua

La planificación general permite relacionar las unidades del año y compartir lo aprendido entre docentes. Revise qué conocimientos se retoman, qué dificultades aumentan y qué ayudas necesitará el grupo. Conserve las decisiones que puedan servir en la siguiente aplicación.

10.1 Relacionar las unidades del año

Ordene las unidades para que los estudiantes retomen y amplíen lo aprendido. Al principio pueden trabajar con fuentes seleccionadas y una guía; después, comparar información y explicar sus elecciones con más independencia. Ajuste ese avance a las respuestas del grupo.

En el plan anual, anote las tareas principales y los aprendizajes que se retomarán. Por ejemplo, describir un lugar puede preparar la comparación de dos espacios y, más adelante, una propuesta de mejora. Señale qué trabajos revisará para reconocer el avance.

Relacionar las unidades

Apartado	Orientaciones
Decisión docente	Señale qué conocimientos se retoman y qué dificultad aumenta.
Qué revisar	Un plan anual con las tareas principales y los trabajos que se revisarán.

- Defina una tarea integradora por período.
- Anote qué procedimiento volverán a utilizar y qué aprenderán después.
- Evite ordenar solo por listas de temas.
- Compruebe cómo una unidad prepara el trabajo de la siguiente.

10.2 Planificar con marcos y contexto

Consulte las destrezas y los criterios del currículo aplicable antes de preparar la tarea. Relaciónelos con una situación que pueda trabajarse en su institución. Compruebe el tiempo, los materiales y los permisos necesarios.

Si una destreza pide comparar fuentes, elija una tarea que obligue a leer al menos dos y explicar sus coincidencias o diferencias. Después decida qué parte del entorno puede aportar información. La tarea debe permitir practicar y revisar la destreza seleccionada.

Marcos y contexto

Stabback (2016) relaciona la calidad curricular con la coherencia, la pertinencia y la inclusión. En la planificación, compruebe la relación entre lo que desea enseñar, la tarea y la evaluación. Utilice el contexto para elegir situaciones posibles y consulte las orientaciones curriculares de la institución.

- 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 en una frase cómo la tarea permite practicar la destreza elegida.

10.3 Señales para revisar la unidad

Elija pocos aspectos para revisar el aprendizaje y la organización de la unidad. Un indicador es una señal que ayuda a reconocer qué ocurre. Por ejemplo: cuántos estudiantes justifican su respuesta con un dato o cuántos necesitan otra explicación para empezar.

En una reunión docente, revisen algunos trabajos y las notas de participación. Si los estudiantes citan datos, pero no explican su relación con la propuesta, preparen

preguntas para practicar esa explicación. Anoten el cambio y comprueben sus resultados en la siguiente clase.

Indicadores para aprender

Apartado	Orientaciones
Decisión docente	Elija qué trabajos y observaciones necesita para responder una pregunta de mejora.
Qué revisar	Una decisión de cambio con su razón y fecha de revisión.

- Seleccione indicadores que permitan decidir qué explicar, apoyar o cambiar.
- Revise trabajos junto con las observaciones de clase.
- No compare grupos sin contexto.
- Revise la información con quienes implementan.

10.4 Ciclos de revisión

Reserve tiempo para revisar la unidad mientras se realiza y después de terminarla. Observe qué instrucciones se entienden y qué ayudas sirven. Elija un cambio posible y anótelo junto a la planificación para comprobarlo después.

Al cerrar, compare la instrucción, dos trabajos y una nota de observación. Pregunte también al grupo qué ayudó y qué confundió. Con esa información, decida qué conservar o simplificar antes de repetir la unidad.

Ciclos de revisión

Acuerde un momento breve para revisar la unidad con el equipo. Cada docente puede llevar dos trabajos sin nombres y una dificultad observada. Elijan una mejora, preparen el cambio y fijen cuándo volverán a revisarlo. Guarden la decisión con la planificación.

- Decida qué trabajos y observaciones revisará.
- Escuche qué explican los estudiantes y qué observaron los docentes.
- Elija una o dos mejoras prioritarias.
- Archive la decisión junto a la unidad.

Taller práctico Mejora de la unidad

Activación de la tarea microplanificación

Mejora de la unidad

Utilice trabajos y observaciones para elegir el siguiente cambio.

Espacio de trabajo

Trabajo que conservará:

Instrucción o condición que dificultó trabajar:

Ayuda que permitió continuar:

Cambio para la próxima aplicación:

Responsable y fecha de revisión:

El cierre

Para retroalimentar la unidad

Al terminar, revise la ficha con un colega y elija qué probará en la siguiente clase.

Después anote qué ocurrió y qué necesita cambiar.

10.5 Una invitación a empezar

Para empezar, elija una unidad próxima y una dificultad que pueda atender. Defina la tarea principal y explique qué debe incluir el trabajo. Prepare una ayuda y decida qué observará para saber si permite avanzar.

Por ejemplo, elija una unidad de lectura y prepare una comparación de textos. Guarde una respuesta inicial, revise un borrador y pida una explicación final. Si prueba una guía de preguntas, observe cómo la utiliza el grupo y qué partes necesita aclarar.

Empezar con una unidad

La primera prueba puede concentrarse en un cambio pequeño: aclarar la instrucción, mostrar un ejemplo o revisar un borrador antes de entregar. Al terminar, anote qué ocurrió y qué hará en la siguiente clase. Utilice los registros para mejorar la propuesta poco a poco.

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

Capítulo 11. Casos prácticos de aplicación

Los cuatro casos siguientes 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 pretende 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	Interpretación del contexto, empleo de la evidencia, adecuación del mensaje al destinatario y revisión crítica de lo propuesto.

El caso no aspira a funcionar como una receta. Ilustra, más bien, cómo se encadenan las decisiones: arranca de una tarea meta precisa, ordena las tareas habilitantes, anticipa los apoyos y reúne evidencias con anterioridad al producto final. Cada equipo habrá de acomodar a su propia realidad las destrezas del grupo, el calendario, los recursos disponibles, la trayectoria previa y las autorizaciones pertinentes.

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.

Apoyos y evidencia. Se emplean tarjetas visuales, una pareja de observación y la plantilla de frase "Veo..., necesita...". Como evidencia se aguarda un cuaderno de campo que reúna observaciones junto con una pregunta que el grupo aspire a responder. Dicha muestra se contrasta antes de resolver cuál será la acción subsiguiente; si aparece un obstáculo, lo que corresponde modificar es la representación, el apoyo o la agrupación, jamás 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.

Medios de apoyo. Se dispone de imágenes, objetos del entorno y, de manera opcional, un banco de vocabulario. En cuanto a la evidencia, se espera una tabla o un esquema comparativo que incluya una afirmación sustentada en lo observado. El análisis de la muestra se anticipa a cualquier determinación sobre la fase siguiente; ante cualquier barrera, se reajustan la representación, el apoyo o la agrupación, sin tocar 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 opción de dictar, dibujar o escribir. La evidencia prevista consiste en un borrador de página revisado por otra pareja. Dicha muestra se examina antes de decidir el paso siguiente; ante la aparición de

una barrera, se ajustan la representación, el apoyo o la agrupación, mas 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.

Soportes previstos y evidencia. Se cuenta con una rúbrica de tres criterios y con la posibilidad de exponer oralmente, con imágenes o a través de un compañero. La evidencia contemplada consiste en una guía colectiva y una breve reflexión sobre qué cambio mejoró la claridad. Ningún paso ulterior se resuelve sin haber examinado previamente la muestra; cuando sobreviene una barrera, la representación, el apoyo o la agrupación se ajustan, mientras que la dignidad y el propósito del estudiante permanecen intactos.

DECISIÓN DE AJUSTE. Al concluir, seleccione una evidencia del proceso, una voz estudiantil y una observación docente. Determine una mejora concreta que pueda comprobarse al implementar nuevamente 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	Lectura de la situación; recurso a la evidencia; comunicación adaptada al público; y examen de la propuesta elaborada.

Este caso no constituye un recetario ni una fórmula cerrada. Su utilidad estriba en mostrar decisiones que se articulan entre sí: toma como punto de partida una tarea meta concreta, dispone las tareas habilitantes, contempla los apoyos y acopia evidencias antes de llegar al producto final. Los responsables de cada equipo tendrán que amoldar las capacidades del alumnado, los materiales disponibles, el cronograma, los permisos requeridos y la experiencia acumulada por el 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 prevista es un mapa inicial con preguntas sobre seguridad, accesibilidad y orientación. Dicha muestra se examina antes de decidir el paso siguiente; si surge una barrera, se ajustan 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. Se aportan frases para citar fuentes, una guía de observación y un tiempo de conversación estructurada. Evidencia. Se prevé una matriz que vincule evidencia, riesgo o necesidad y posible medida. Solo después de contrastar la muestra se decide cómo avanzar; si una barrera se presenta, se ajustan la representación, el apoyo o la agrupación, y no así 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.

Recursos de apoyo y evidencia prevista. Un modelo de párrafo, una lista de criterios y opciones de audio o infografía. La evidencia prevista es un borrador de guía o mapa comentado por otro equipo. La muestra se examina primero, y la elección del paso siguiente viene después; en caso de que aparezca una barrera, lo que se ajusta es la representación, el apoyo o la agrupación, nunca 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.

Andamiaje y evidencia. Pauta de escucha, alternativa de simulación y protocolo de privacidad. Constituye la evidencia la versión final que incorpora al menos una mejora explicada. La revisión de la muestra condiciona la determinación del paso siguiente; si

se presenta una barrera, la representación, el apoyo o la agrupación sufren ajustes, no la dignidad ni el propósito del estudiante.

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

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	Se atiende al contexto, se recurre a las pruebas disponibles, se comunica pensando en la audiencia y se somete a revisión la propuesta.

El caso no persigue erigirse en receta. Sirve de referencia sobre cómo se enlazan las decisiones: su punto de arranque es una tarea meta definida; a continuación distribuye las tareas habilitantes, tiene previstos los apoyos y acumula evidencias con anterioridad al producto final. Queda en manos de cada grupo reajustar los medios disponibles, los tiempos previstos, las habilidades requeridas, los consentimientos necesarios y los antecedentes del conjunto.

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.

Apoyos contemplados; evidencia. Matriz de viabilidad, datos seguros y ejemplos de preguntas que no prometen medir aquello que no pueden. La evidencia consiste en una pregunta investigable, las fuentes posibles y los límites explícitos de la indagación. Con carácter previo a la elección del paso siguiente, la muestra es objeto de revisión; cuando surge una barrera, se modifican la representación, el apoyo o la agrupación, pero nunca 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.

Soporte y evidencia. Se ofrecen apoyos de escala, lectura de tendencias y ejemplos de conclusiones prudentes. Se documenta con una tabla o gráfico que incluya interpretación y fuentes identificadas. Resulta imprescindible examinar la muestra para poder fijar el paso siguiente; si una barrera se hace presente, se ajustan la representación, el apoyo o la agrupación, sin menoscabo de la dignidad ni del 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. El andamiaje articula la secuencia «afirmación-dato-explicación-acción» con la valoración entre pares. Como evidencia se aguarda un borrador: afiche,

audio, infografía o demostración de breve duración. Nadie avanza sin haber contrastado ese material. Si se advierte un obstáculo, lo que se modifica es la representación, el respaldo o la agrupación de los estudiantes; jamás su dignidad ni la finalidad que persiguen.

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. Se dispone de una tarjeta de visitante, un protocolo para el diálogo y diversas alternativas de participación. La evidencia esperada es el producto definitivo, acompañado por una reflexión que enlaza evidencia, audiencia y revisión. Antes de fijar el rumbo, ese material se somete a escrutinio. Si surge una barrera, se reajustan la representación, el respaldo o la agrupación; la dignidad y el propósito del estudiante permanecen intactos.

DECISIÓN DE AJUSTE. Al finalizar, seleccione una evidencia del proceso, una voz estudiantil y una observación docente. Determine una mejora específica que pueda comprobarse al implementar de nuevo 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	Lectura del contexto, manejo de las pruebas, adecuación del mensaje al destinatario y evaluación de la propuesta.

El caso no aspira a funcionar como receta. Ilustra, más bien, un entramado de decisiones encadenadas: arranca de una tarea meta concreta, ordena las tareas habilitantes, anticipa los apoyos y reúne evidencias con anterioridad al producto final. A cada equipo le toca adecuar el calendario, las destrezas, los recursos, las autorizaciones y la trayectoria previa 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. Se facilitan un protocolo de entrevistas, la opción de un caso simulado y una pauta de consentimiento. La evidencia prevista consiste en una declaración de problema elaborada con usuarios, evidencia inicial y límites. Sólo tras inspeccionar dicho conjunto procede cualquier avance. Cuando surge una barrera, cambian la representación, el apoyo o la agrupación; nunca 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. Hay ejemplos de estimación, una plantilla de comparación y roles de análisis. Debe presentarse, como evidencia, una matriz con una alternativa elegida de manera provisional y justificada. El material se estudia primero; sólo después se resuelve la continuidad. Ante la presencia de una barrera, corresponde modificar la representación, el apoyo o la agrupación, pero de ningún modo 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. Se cuenta con una guía de crítica específica, tiempo de observación silenciosa y apoyos de comunicación. La evidencia prevista es la segunda versión del prototipo, que explica qué comentario produjo cada cambio. El siguiente movimiento no se autoriza hasta que ese insumo haya pasado por revisión. Si se detecta una barrera, se modifican la representación, el apoyo o la agrupación, y quedan a salvo la dignidad y 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. Se emplea una rúbrica que abarca investigación, razonamiento, comunicación, viabilidad y revisión. La presentación y el expediente breve de la propuesta constituyen la evidencia esperada. Mientras esa evidencia no se examine, no hay decisión sobre lo que sigue. Cuando aparece una barrera, se reajustan representación, apoyo o agrupación; la dignidad y el propósito del estudiante quedan preservados.

DECISIÓN DE AJUSTE. Al concluir, elija una evidencia del proceso, una voz estudiantil y una observación docente. Determine una mejora concreta que pueda comprobarse cuando la unidad vuelva a implementarse.

Capítulo 12. Banco de retos por área y subnivel

Este banco no reemplaza la formulación contextualizada de una tarea meta. Proporciona disparadores para equipos que requieren una primera idea y desean adaptarla a sus destrezas, preguntas locales, recursos, audiencias y criterios. Cada reto comprende 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 torna 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 resulta 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 imprescindible? ¿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. ¿A qué interlocutor hay que dirigirse para que la tarea cobre sentido? ¿Cuál es el contenido o la destreza que se vuelve indispensable? ¿Qué elección compete al estudiante? ¿Con qué respaldo se atempera un obstáculo sin mengua del criterio? ¿Qué evidencia intermedia hará posible el ajuste 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 exige 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 adoptar 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 disminuye 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 receptor hace necesaria la tarea? ¿Qué contenido o destreza se vuelve indispensable? ¿Qué decisión debe tomar el estudiante? ¿Qué apoyo reduce una barrera sin rebajar 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 posibilitará 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 afinar 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 un obstáculo 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 aminora 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 menoscabar 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 exige la tarea? ¿Qué contenido o destreza se torna 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. Para que la tarea resulte pertinente, ¿a quién debe estar destinada? ¿Qué aprendizaje o capacidad deviene imprescindible? ¿Qué determinación ha de asumir el estudiante? ¿Qué clase de apoyo disminuye una barrera conservando el nivel exigido? ¿Cuál será la evidencia intermedia que habilite reajustes previos al 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 resulta imprescindible? ¿Qué decisión debe adoptar 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. ¿Quién ha de ser el destinatario para que la tarea se torne necesaria? ¿Qué contenido o destreza se considera absolutamente indispensable? Es el estudiante quien debe adoptar una decisión: ¿cuál? Frente a una barrera, ¿qué apoyo la atenúa sin que el criterio descienda? Y antes del producto final, ¿qué evidencia intermedia permitirá introducir ajustes con anterioridad al 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. ¿Cuál es el receptor que confiere necesidad a la tarea? ¿Qué saber o destreza no puede faltar bajo ningún concepto? ¿Sobre qué debe pronunciarse el estudiante? ¿De qué manera un apoyo aminora el obstáculo preservando el rigor del criterio? ¿Con qué evidencia intermedia se podrá rectificar el rumbo antes de alcanzar el 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. Conviene precisar qué destinatario hace necesaria la tarea; qué contenido o destreza ha de tenerse por irrenunciable; qué decisión debe adoptar el estudiante; qué apoyo reduce una barrera sin degradar el criterio; y qué evidencia intermedia permitirá corregir 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 receptor torna obligatoria la tarea? En cuanto al saber o la destreza: ¿qué elemento no admite supresión? Respecto de la decisión: ¿qué debe resolver el estudiante? Sobre el apoyo: ¿cuál atenúa una barrera sin que la exigencia ceda un ápice? En materia de evidencia intermedia: ¿cuál hará posible el ajuste previo al 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. ¿A qué receptor hay que atender para que la tarea cobre sentido? ¿Cuál es el contenido o la destreza que no admite omisión? ¿Qué determinación le compete adoptar al estudiante? ¿Con qué apoyo se remueve un obstáculo sin atenuar las exigencias? ¿Qué evidencia intermedia hará posible el ajuste previo al 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. El ajuste exige resolver cinco cuestiones: qué receptor torna imprescindible la tarea, cuál contenido o destreza deviene insustituible, qué decisión ha de asumir el estudiante, qué respaldo suprime un impedimento sin menguar las exigencias y qué evidencia intermedia permitirá corregir antes del producto final.

Capítulo 13. Laboratorios de mejora docente

Estos talleres pueden realizarse en reuniones docentes de 35 a 50 minutos. Cada uno permite revisar una parte de la planificación con trabajos reales o ejemplos sin nombres. Los tiempos de las tablas proponen una sesión de 40 minutos; ajústelos según la discusión y el número de participantes.

13.1 Distinguir tarea de actividad

Activación de la tarea microplanificación

Revise una actividad habitual y escriba una tarea que indique qué harán los estudiantes, para quién y qué deben explicar o entregar.

Preparación: Consigna, plan de clase y tres ejemplos de productos estudiantiles.

Tiempo sugerido: 40 minutos: 5 para revisar los trabajos, 20 para preparar el cambio, 10 para acordarlo y 5 para anotar cómo lo comprobarán.

Espacio de trabajo

Paso 1. Describa la actividad actual.

Paso 2. Identifique qué debe resolver o decidir el estudiante.

Paso 3. Reformule la consigna en una oración.

Paso 4. Compruebe si la nueva instrucción explica qué hacer y para qué.

El cierre

Producto del taller

Una tarea meta revisada.

Seguimiento: Guarde la tarea revisada con la planificación. Después de aplicarla, lleve un trabajo a la siguiente reunión y explique si los estudiantes comprendieron qué debían hacer.

13.2 Detectar una tarea disfrazada

Activación de la tarea microplanificación

Revise una actividad en la que el docente ya decidió todo. Busque qué elección puede realizar el estudiante utilizando lo que aprende, por ejemplo, seleccionar un dato para justificar una recomendación.

Preparación: Planificación de unidad, rúbrica y muestras de evidencias.

Tiempo sugerido: 40 minutos: 5 para revisar los trabajos, 20 para preparar el cambio, 10 para acordarlo y 5 para anotar cómo lo comprobarán.

Espacio de trabajo

Paso 1. Señale qué partes ya están resueltas en la instrucción.

Paso 2. Prepare una decisión que el estudiante pueda tomar con información y límites claros.

Paso 3. Ajuste producto o audiencia.

Paso 4. Acuerde qué observarán para saber cómo realizó esa elección.

El cierre

Producto del taller

Una decisión de rediseño documentada.

Seguimiento: Anote la decisión que incorporarán a la tarea. En la próxima reunión, revisen una respuesta para comprobar si los estudiantes pudieron elegir y explicar sus razones.

13.3 Prever barreras sin reducir el desafío

Activación de la tarea microplanificación

Revise qué instrucciones, materiales o formas de respuesta podrían dificultar la actividad. Prepare ayudas que permitan practicar el aprendizaje previsto.

Preparación: Consigna, recursos y datos de observación.

Tiempo sugerido: 40 minutos: 5 para revisar los trabajos, 20 para preparar el cambio, 10 para acordarlo y 5 para anotar cómo lo comprobarán.

Espacio de trabajo

Paso 1. Revise si todos podrán comprender la instrucción y utilizar los materiales.

Paso 2. Describa la barrera sin etiquetar al estudiante.

Paso 3. Seleccione un apoyo temporal.

Paso 4. Decida qué respuesta mostrará si la ayuda permitió continuar.

El cierre

Producto del taller

Una matriz de apoyos y retiro gradual.

Seguimiento: Guarden la ayuda preparada. Después de utilizarla, anoten qué pudo hacer el estudiante y si necesita conservarla o modificarla.

13.4 Diseñar una buena pregunta

Activación de la tarea microplanificación

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: 40 minutos: 5 para revisar los trabajos, 20 para preparar el cambio, 10 para acordarlo y 5 para anotar cómo lo comprobarán.

Espacio de trabajo

Paso 1. Clasifique las preguntas por la acción que provocan.

Paso 2. Reescriba una pregunta para que pida comparar, explicar o justificar.

Paso 3. Pruebe con una respuesta posible.

Paso 4. Compruebe qué parte del aprendizaje permite revisar la pregunta.

El cierre

Producto del taller

Un banco de preguntas productivas.

Seguimiento: Conserven la pregunta revisada. En la siguiente reunión, comparen algunas respuestas y decidan si permitió conocer mejor lo que comprendían los estudiantes.

13.5 Hacer visible el criterio

Activación de la tarea microplanificación

Sustituya palabras generales como «claro» o «completo» por descripciones de lo que debe incluir el trabajo.

Preparación: Rúbrica, dos muestras anónimas y un producto de referencia.

Tiempo sugerido: 40 minutos: 5 para revisar los trabajos, 20 para preparar el cambio, 10 para acordarlo y 5 para anotar cómo lo comprobarán.

Espacio de trabajo

Paso 1. Seleccione tres criterios esenciales.

Paso 2. Describa qué debe observarse en el trabajo para cumplir cada criterio.

Paso 3. Aplique la rúbrica a una muestra.

Paso 4. Revise palabras ambiguas o innecesarias.

El cierre

Producto del taller

Una rúbrica breve probada con ejemplos.

Seguimiento: Guarden la rúbrica revisada con un ejemplo de aplicación. Después comprueben si los estudiantes entienden los criterios y pueden usarlos para corregir.

13.6 Acordar cómo revisar los trabajos

Activación de la tarea microplanificación

Cada docente aplica la misma pauta a trabajos sin nombres. Después comparan sus valoraciones y explican en qué parte del trabajo se apoyaron.

Preparación: Dos o tres productos, rúbrica y registro de observación.

Tiempo sugerido: 40 minutos: 5 para revisar los trabajos, 20 para preparar el cambio, 10 para acordarlo y 5 para anotar cómo lo comprobarán.

Espacio de trabajo

Paso 1. Revise individualmente.

Paso 2. Compare qué encontraron antes de decidir el nivel de logro.

Paso 3. Ajuste descriptores si aparecen ambigüedades.

Paso 4. Acuerde una retroalimentación posible.

El cierre

Producto del taller

Criterios compartidos y una mejora de instrumento.

Seguimiento: Anoten los acuerdos y cambien los descriptores que produjeron dudas. En la próxima revisión, comprueben si la pauta permite valorar de manera consistente otros trabajos.

13.7 Diseñar retroalimentación utilizable

Activación de la tarea microplanificación

Revise comentarios generales y conviértalos en indicaciones que señalen qué está logrado y qué puede corregirse.

Preparación: Borradores, comentarios habituales y rúbrica.

Tiempo sugerido: 40 minutos: 5 para revisar los trabajos, 20 para preparar el cambio, 10 para acordarlo y 5 para anotar cómo lo comprobarán.

Espacio de trabajo

Paso 1. Señale comentarios que juzgan sin explicar, como «mal» o «incompleto».

Paso 2. Reescriba el comentario sobre una parte concreta del trabajo.

Paso 3. Compruebe que el siguiente paso sea alcanzable.

Paso 4. Decida cómo comprobará si el estudiante utilizó la sugerencia.

El cierre

Producto del taller

Un banco de retroalimentación para una unidad.

Seguimiento: Guarden los comentarios revisados y pruébenlos en clase. En la siguiente reunión, muestren qué cambió el estudiante después de recibir la sugerencia.

13.8 Simplificar recursos

Activación de la tarea microplanificación

Elija una actividad que dependa de materiales difíciles de conseguir. Prepare otra manera de realizarla y compruebe que permita aprender lo mismo.

Preparación: Lista de recursos, tarea y condiciones de acceso.

Tiempo sugerido: 40 minutos: 5 para revisar los trabajos, 20 para preparar el cambio, 10 para acordarlo y 5 para anotar cómo lo comprobarán.

Espacio de trabajo

Paso 1. Describa la función de cada recurso.

Paso 2. Distinga lo esencial de lo conveniente.

Paso 3. Prepare una opción con papel, pizarrón o materiales disponibles.

Paso 4. Compruebe si la alternativa permite revisar el mismo aprendizaje.

El cierre

Producto del taller

Una versión que pueda realizarse con los materiales disponibles.

Seguimiento: Guarden la versión alternativa con sus instrucciones. Después de probarla, revisen si permitió realizar la tarea y qué apoyo necesitó el grupo.

13.9 Planear transferencia

Activación de la tarea microplanificación

Elija algo aprendido en una unidad y prepare otro caso donde pueda utilizarse.

Aplicar lo aprendido en una situación diferente se llama transferencia.

Preparación: Tarea meta, productos y próximos contenidos.

Tiempo sugerido: 40 minutos: 5 para revisar los trabajos, 20 para preparar el cambio, 10 para acordarlo y 5 para anotar cómo lo comprobarán.

Espacio de trabajo

Paso 1. Identifique qué procedimiento o idea volverán a utilizar.

Paso 2. Comience con un caso parecido y después pruebe uno con otras condiciones.

Paso 3. Cambie una condición, como la cantidad de datos o el destinatario.

Paso 4. Decida qué respuesta mostrará si pudieron utilizar lo aprendido.

El cierre

Producto del taller

Un nuevo caso para aplicar lo aprendido.

Seguimiento: Guarden el nuevo caso y una respuesta esperada. Después de aplicarlo, revisen si los estudiantes pudieron explicar qué procedimiento retomaron y qué debieron cambiar.

Conclusiones generales

El diseño curricular basado en tareas relaciona el aprendizaje previsto con un trabajo que exige utilizar conocimientos. Definir qué deben resolver, elaborar o explicar los estudiantes ayuda a seleccionar contenidos, organizar las clases y decidir cómo revisar sus avances.

Una tarea necesita preparación. Las explicaciones, los ejemplos y los ejercicios permiten practicar los procedimientos que después se utilizarán en el trabajo principal. La secuencia debe ofrecer tiempo para comprender, intentar, recibir ayuda y corregir.

La evaluación acompaña ese recorrido. Los criterios permiten comunicar qué se espera, mientras que las respuestas y los borradores muestran qué necesita atención. La retroalimentación debe señalar una acción posible y contar con un momento para aplicarla.

Los apoyos se deciden según las barreras observadas. Una guía, un material concreto o una forma alternativa de responder pueden facilitar la participación. El acompañamiento se ajusta a los avances, manteniendo las condiciones de accesibilidad que cada estudiante necesita.

La revisión entre docentes permite comparar decisiones y mejorar los materiales. Conviene empezar con una unidad, conservar algunas muestras de trabajo y registrar qué cambió durante su aplicación. Los casos y talleres del manual ofrecen puntos de partida para ese proceso, sujetos a las necesidades de cada grupo.

Epilogo

El diseño basado en tareas comienza por el aprendizaje que se quiere alcanzar. Defina qué resolverán o elaborarán los estudiantes y qué deben explicar. Después seleccione los contenidos, las prácticas y los materiales que necesitan para hacerlo.

Durante el trabajo, revise respuestas y borradores para saber qué ayuda ofrecer. Explique las sugerencias con acciones concretas y dé tiempo para corregir. Escuche también una explicación individual cuando la tarea se realice en equipo.

Ajuste los apoyos según lo observado y mantenga las condiciones de accesibilidad necesarias. Las distintas formas de responder deben permitir practicar el aprendizaje previsto. Antes de aplicar una propuesta, compruebe sus recursos, permisos y alternativas.

El equipo docente puede comenzar con una unidad breve. Guarde algunos trabajos y una nota sobre lo que cambiará. Al revisar la siguiente aplicación, utilice esos registros para decidir qué conservar y qué volver a enseñar.

Lista de revisión antes de aplicar una tarea

- ¿Se entiende qué deben hacer y para qué?
- ¿La tarea permite practicar la destreza seleccionada?
- ¿Está claro qué debe incluir el trabajo?
- ¿Hay tiempo para explicar, trabajar y corregir?
- ¿Todos pueden acceder a los materiales y participar?
- ¿Las ayudas permiten pensar sin resolver toda la respuesta?
- ¿Las funciones del equipo dan a todos oportunidad de aprender?
- ¿Las salidas, imágenes, entrevistas y datos tienen los permisos necesarios?
- ¿Existe otra manera de continuar si falla un recurso?
- ¿Está decidido qué trabajo se revisará y qué pregunta orientará la mejora?

Glosario

Andamiaje. Ayuda temporal, como un ejemplo o una guía de pasos, que se ajusta a lo que el estudiante puede realizar y se reduce cuando logra continuar con mayor autonomía.

Audiencia o destinatario. Persona o grupo para quien se elabora un trabajo. Ayuda a decidir qué información incluir y cómo comunicarla.

Criterio de evaluación. Característica observable del trabajo que permite valorar el aprendizaje, como justificar una decisión con información pertinente.

Diferenciación. Ajuste de apoyos, recursos o formas de trabajo según las necesidades del alumnado y el aprendizaje previsto.

Evidencia de aprendizaje. Respuesta, producción o actuación que permite reconocer qué comprende el estudiante y qué necesita practicar.

Interdisciplinariedad. Relación entre conocimientos de distintas áreas que contribuyen a resolver una misma tarea.

Glosario (continuación)

Retroalimentación. Información sobre un trabajo que permite reconocer lo logrado y decidir qué revisar o completar.

Rúbrica. Instrumento que describe criterios y distintos niveles de logro para orientar la elaboración y valoración de un trabajo.

Tarea auténtica. Trabajo con una finalidad y un contexto comprensibles que requiere utilizar conocimientos para resolver, producir o explicar algo.

Tarea habilitante. Actividad de preparación que permite aprender o practicar un conocimiento necesario para realizar la tarea principal.

Tarea meta. Trabajo principal que se espera realizar al terminar una secuencia. Orienta la preparación de las clases y la evaluación.

Transferencia. Aplicación de lo aprendido en una situación diferente, reconociendo qué procedimiento sirve y qué necesita ajustarse.

Anexo. Formatos de planificación

Los formatos siguientes permiten observar cómo se relacionan objetivos, destrezas, indicadores, estrategias y actividades de evaluación. Incluyen propuestas para distintos grados y apoyos para estudiantes con necesidades educativas específicas.

Antes de utilizarlos, revise la correspondencia entre el grado, el subnivel, las destrezas y el trabajo solicitado. Complete los datos del docente y adecue las fechas al calendario de aplicación. Compruebe también que las actividades y los indicadores permitan valorar el mismo aprendizaje.

Los cuadros se presentan en orientación horizontal para facilitar su lectura. Pueden utilizarse como material de consulta y como punto de partida para el trabajo de los equipos docentes. Su aplicación requiere ajustar los contenidos, el tiempo y los recursos a las condiciones de cada grupo.

Formatos planificaciones

<table>
<tr><td colspan="6">PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR</td></tr>
<tr><td colspan="6">DATOS INFORMATIVOS:</td></tr>
<tr><td>Grado/Curso:</td><td>Quinto de Básica</td><td>Paralelo:</td><td>Único</td><td>Trimestre:</td><td>Primero</td></tr>
<tr><td>Nivel:</td><td>Básica Media</td><td>Asignatura:</td><td>Lengua y Literatura – Matemática – Ciencias Naturales</td><td>Fecha Inicio:</td><td>18 de septiembre del 2026</td></tr>
<tr><td>Subnivel:</td><td>Elemental</td><td>Nombre Docente:</td><td></td><td>Fecha Fin:</td><td>23 de septiembre del 2026</td></tr>
<tr><td colspan="6">OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:
Reconocer y relacionar los principales elementos de una planificación curricular mediante actividades sencillas de Lengua y Literatura, Matemática y Ciencias Naturales.</td></tr>
<tr><td colspan="6">EJES TRANSVERSALES:</td></tr>
<tr><td colspan="6">• 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.</td></tr>
<tr><td colspan="6">DESARROLLO DE UNIDADES DE PLANIFICACIÓN:</td></tr>
<tr><td>DESTREZAS CON CRITERIOS DE DESEMPEÑO</td><td>INDICADORES DE EVALUACIÓN</td><td colspan="2">ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ACTIVAS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE</td><td colspan="2">ACTIVIDADES EVALUATIVAS</td></tr>
<tr><td>LL.3.3.1.</td><td>I.LL.3.3.1.</td><td colspan="2">DISEÑO CURRICULAR</td><td colspan="2">✓ Reconoce los</td></tr>
</table>

Establecer las relaciones explícitas entre los contenidos de dos o más textos, comparar y contrastar fuentes.	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.	**Sesión 1:** **Experiencia / Exploración:** **"La mochila del docente"**  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	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.

		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 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.	**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.

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	I.LL.4.5.1. Compara, bajo criterios preestablecidos, las relaciones explícitas	**Experiencia / Exploración “Detectives del currículo”**	✓ Identifica los principales

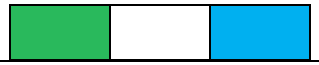
implícito de textos identificando contradicciones, ambigüedades y falacias, contrastándolos con fuentes adicionales.	entre los contenidos de dos o más textos y contrasta sus fuentes; autorregula la comprensión mediante el uso de estrategias cognitivas autoseleccionadas, de acuerdo con el propósito de lectura y las dificultades identificadas, y valora el contenido explícito al identificar contradicciones y ambigüedades. (J.4., I.4.)	 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?	componentes del Diseño Curricular. ✓ 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.

		¿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	✓ Justifica las decisiones tomadas al elaborar su propuesta. ✓ Propone mejoras cuando identifica errores en una planificación.

		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. **Cierre:** Explica o señala qué elemento encontró y qué debería cambiarse. 	Reconoce los elementos curriculares y detecta, con apoyo, una relación incorrecta o un elemento faltante.

Referencias

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

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura. (s. f.). *Currículo vigente*. https://educacion.gob.ec/curriculo-priorizado/

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336

Stabback, P. (2016). *What makes a quality curriculum?*. UNESCO International Bureau of Education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975

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

Colofón

Diseño curricular basado en tareas: Para Educación General Básica y Bachillerato fue publicado por Editorial Saberes Internacionales, en Quito, Ecuador.

Primera edición digital: 25 de septiembre de 2026.

Esta versión incorpora la corrección de la fecha de publicación y la ampliación de los paratextos. La maquetación y la actualización del archivo corresponden a octubre de 2026.

ISBN: 978-9907-9584-2-3.
Licencia: Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

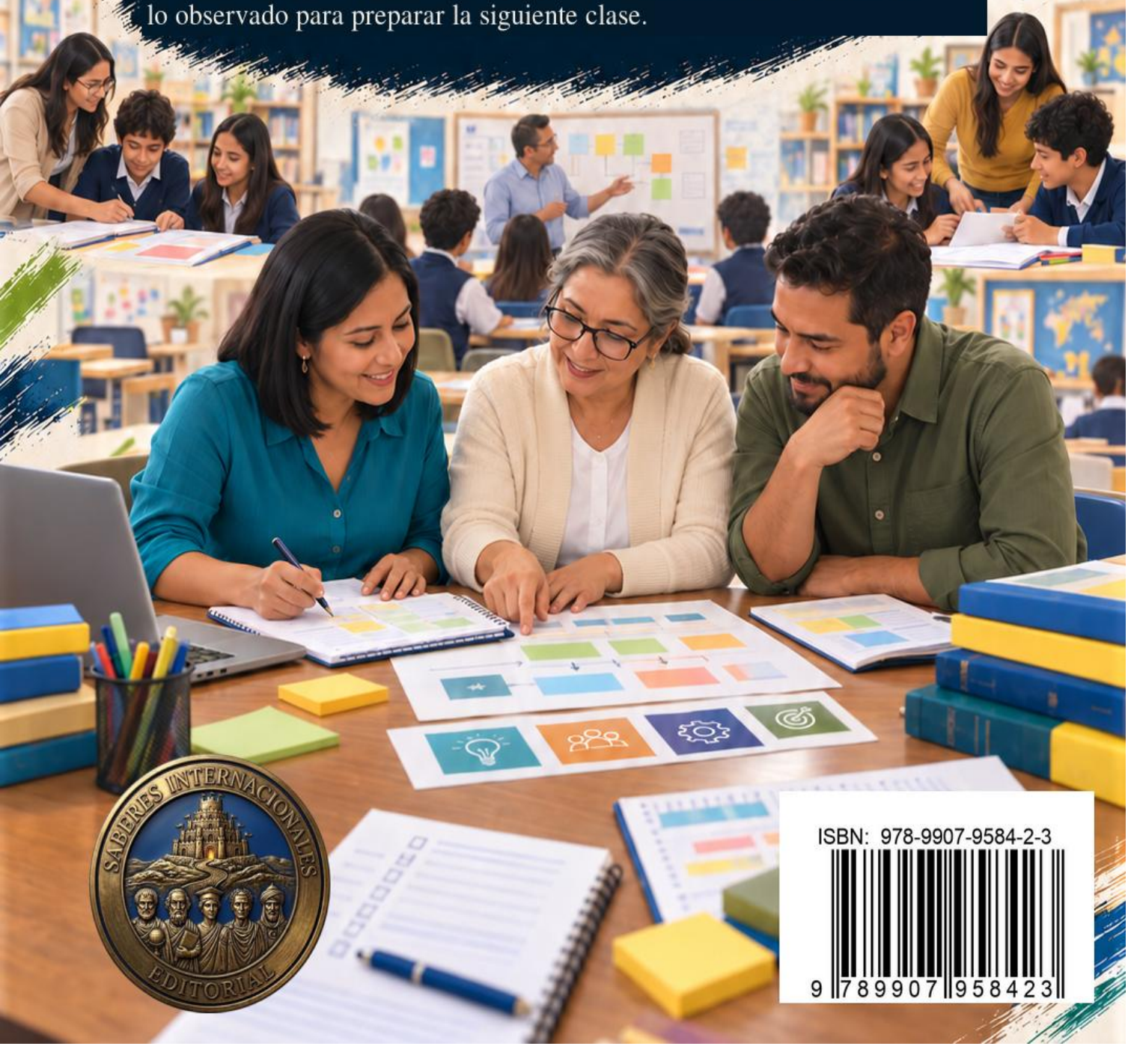
Página oficial del libro:
https://libros.saberesinternacionales.org/index.php/saberes/es/catalog/book/6

DEL PLAN AL AULA

Este manual acompaña a docentes de Educación General Básica y Bachillerato a preparar tareas con una finalidad clara. Explica cómo decidir qué aprenderán los estudiantes, qué harán y cómo revisar sus trabajos para ofrecer la ayuda que necesitan.

Sus trece capítulos incluyen cuatro casos de aula, 24 retos por área y subnivel y nueve talleres para equipos docentes. Las propuestas abordan la guía de seres vivos del patio, las rutas en un plano, el cuidado del agua y la mejora de un espacio escolar.

Contiene fichas editables, ejemplos de planificación, un glosario y una lista de revisión. Invita a probar una propuesta, escuchar al grupo y utilizar lo observado para preparar la siguiente clase.



SABERES INTERNACIONALES EDITORIAL

ISBN: 978-9907-9584-2-3

9 789907 958423