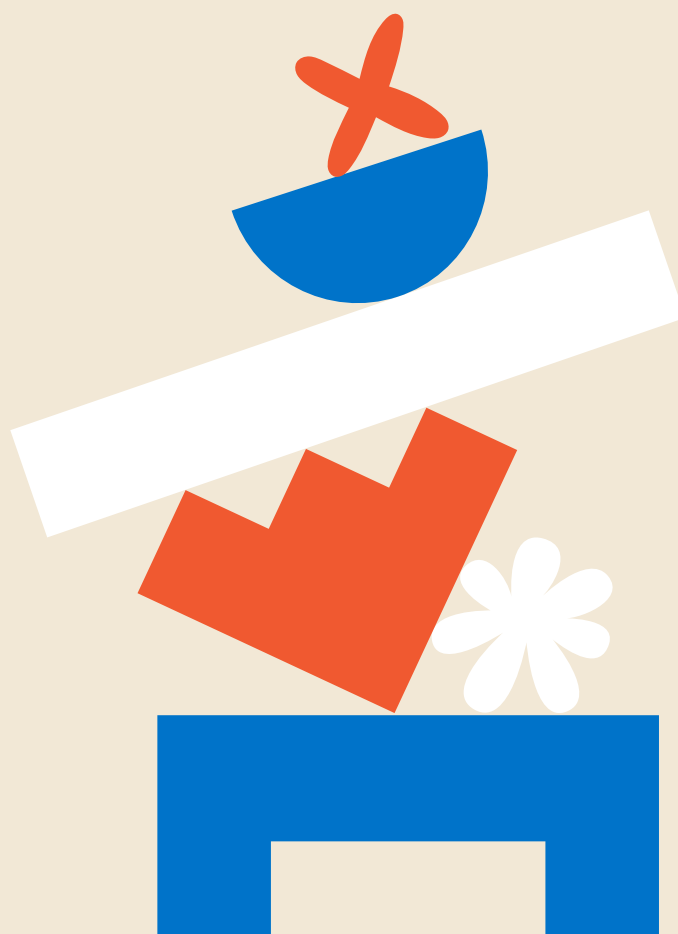
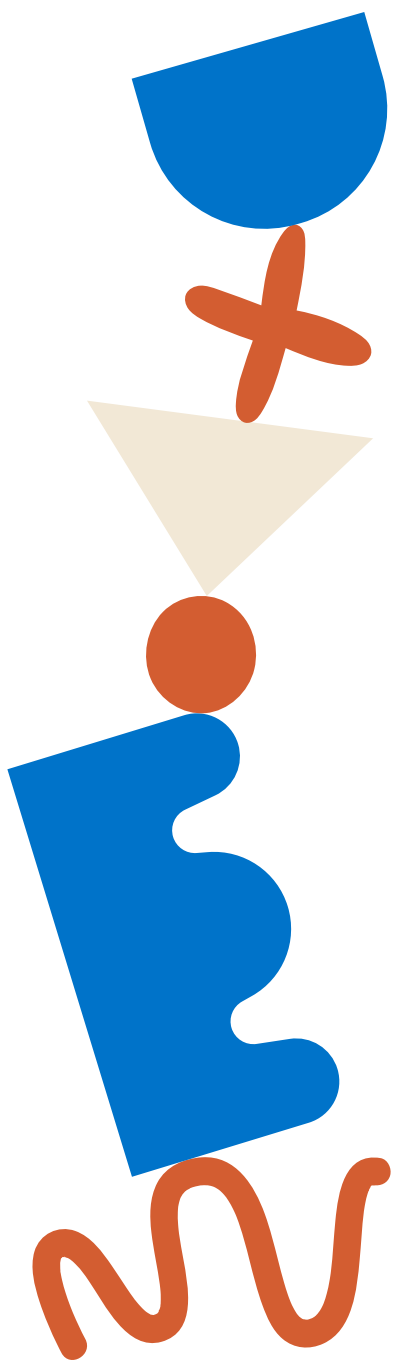


Diseñar para aprender mejor

Una compilación de reflexiones
del blog *Qué tal si...*



**LEA SULMONT
2025**



Índice

Prólogo	4
Recomendaciones para su uso	7
01. ¿Qué tal si revisamos las teorías de aprendizaje?	8
02. ¿Qué tal si diseñamos al revés?	15
03. ¿Qué tal si una escalera nos ayuda a aprender?	21
04. ¿Qué tal si revisamos cómo redactar un logro de aprendizaje?	25
05. ¿Qué tal si combinamos métodos y técnicas para aprender?	31
06. ¿Qué tal si seguimos nueve pasos para diseñar secuencias de aprendizaje?	43
07. ¿Qué tal si el aprendizaje es un peregrinaje?	48
08. ¿Qué tal si creamos situaciones de evaluación desafiantes?	53
09. ¿Qué tal si articulamos competencias?	61
10. ¿Qué tal si diseñamos evidencias de aprendizaje retadoras?	71
11. ¿Qué tal si examinamos cómo aprendemos los adultos?	78
12. ¿Qué tal si diseñamos una estrategia digital didáctica?	86

Prólogo

Estimados
colegas:



Me complace compartir con ustedes el presente fascículo, un recurso valioso dedicado al la **planificación y el diseño de experiencias de aprendizaje**. Este material recopila diversos posts publicados originalmente en el blog *Qué tal si...*, alojado en la comunidad de Educared.

He organizado los textos de manera lógica para ayudarles a comprender el **proceso de diseño del aprendizaje**, desde un enfoque centrado en la persona, que va más allá de la simple transmisión de contenido, creando condiciones para desarrollar un aprendizaje significativo. Comenzamos explorando los principios fundamentales sobre **cómo aprendemos**, seguido de modelos de **diseño instruccional**. Finalmente, presento marcos de referencia para **combinar métodos, técnicas y actividades** con el objetivo de generar **experiencias de aprendizaje significativas para los estudiantes**.

Este fascículo está pensado como una **lectura interactiva y participativa**, aprovechando la tecnología. Se les invita a escanear códigos QR para acceder a los posts originales, observar videos introductorios, identificar conceptos claves, compartir sus comentarios en la comunidad de Educared, profundizar al revisar referencias y enlaces, y poner a prueba sus conocimientos con cuestionarios en línea.

A lo largo de estas páginas, encontrarán temas cruciales para enriquecer su práctica pedagógica, tales como:

-
- Una revisión de diversas **teorías de aprendizaje** que explican cómo las personas adquieren, retienen y recuerdan el conocimiento. Se exploran enfoques como el conductismo, cognitivismo, constructivismo, socioconstructivismo, construccionismo y conectivismo, y se analiza su evolución e influencia en las prácticas docentes.
 - El enfoque del **diseño inverso** (Backward Design) propuesto por Wiggins y McTighe. Este método sugiere definir primero los **resultados de aprendizaje** y las **evaluaciones** antes de planificar las actividades, asegurando la alineación con los objetivos. Se detallan sus tres fases: identificar resultados deseados, determinar evidencia de aprendizaje y planificar actividades de aprendizaje.
 - La utilidad de la **taxonomía de Benjamin Bloom** como una «escalera» para transitar los niveles de complejidad del dominio cognitivo. Esta herramienta ayuda a definir el nivel de habilidad que se busca alcanzar y promueve el desarrollo de **habilidades cognitivas complejas**.
 - Pautas claras sobre **cómo redactar logros de aprendizaje**, prefiriendo este término para expresar lo que el estudiante alcanza de manera personalizada. Se señalan errores comunes a evitar y se presentan los cinco elementos clave (temporalidad, sujeto, acción, contenido, condición) para formular logros de manera consistente.
 - Una exploración del **ecosistema de métodos y técnicas didácticas**. Se distingue entre el **método** como estrategia general y la **técnica** como herramienta específica, presentando diversas categorías según su propósito.
 - Los **9 eventos instruccionales de Robert Gagné** como una «receta» útil para diseñar secuencias de aprendizaje efectivas, entendiendo el aprendizaje como un proceso sistemático. Se describen cada uno de los pasos, desde captar la atención hasta reforzar el aprendizaje.
 - La importancia de crear **tareas auténticas** que reproduzcan el uso del conocimiento en situaciones reales, conectadas con el contexto del estudiante. Esto se vincula directamente con el concepto de **evaluación auténtica**, centrada en testear desempeños reales.
 - La herramienta **GRASPS** como apoyo para crear **situaciones de evaluación desafiantes** en el marco del diseño inverso. Se detallan sus componentes: meta (goal), rol (role), audiencia (audience), situación (situation), producto o desempeño (product, performance), y estándares y criterios (standards).
 - La necesidad de **articular diferentes competencias del Currículo**, ya que estas actúan de manera integrada en la vida real. Se explica el concepto de articulación curricular como un diseño estratégico para alinear componentes del Currículo y se presentan opciones para llevarla a cabo.
 - El diseño de **evidencias de aprendizaje retadoras** que permitan valorar el nivel de competencia de un estudiante, mostrando no solo lo que sabe, sino cómo lo usa en situaciones prácticas. Se destacan sus características (articula competencias, pertinente, demanda desempeño complejo, basada en situación retadora, facilita monitoreo y retroalimentación).
 - Una mirada a la **andragogía**, el arte y ciencia de ayudar en el aprendizaje de los adultos. Se examinan principios como el aprendizaje

autodirigido, la confrontación de experiencias, la aplicabilidad inmediata y el proceso de aprendizaje continuo. Se propone el **ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb** como un modelo adecuado para la formación de adultos.

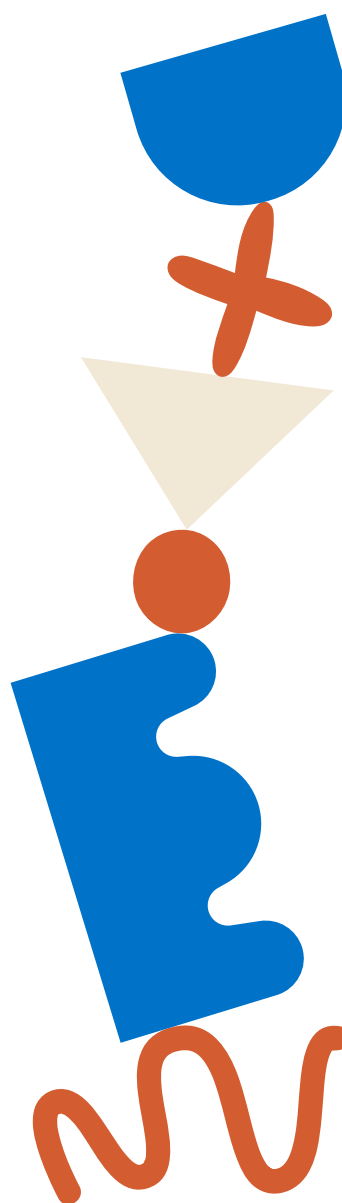
- El modelo **TPACK** (Technological Pedagogical Content Knowledge) como un marco para diseñar una **estrategia digital didáctica** que integre conocimientos disciplinares (CK), pedagógicos (PK) y tecnológicos (TK) de manera efectiva. Se enfatiza la interacción entre estos tipos de conocimiento y se sugiere una secuencia de pasos para aplicar el modelo.

Este texto es una invitación a la reflexión y a la acción. Te animo a **explorar estos conceptos**, a **experimentar en su práctica** y a **compartir sus hallazgos e ideas** con otros colegas a través de la comunidad de Educared.

Espero que este fascículo se convierta en una brújula útil en su camino de diseño, guiándolos hacia la **creación de experiencias de aprendizaje que transformen y enriquezcan** la vida de sus estudiantes.

Lea Sulmont

Lima, 2025



Recomendaciones para su uso

Esta será una lectura interactiva y participativa, con ayuda de la tecnología:

- Para comenzar, escanea el código QR para acceder al post original.
- Observa el video que introduce el tema.
- Continúa con el texto, identificando los conceptos claves.
- Comparte tus comentarios y reflexiones en la comunidad de Educared.
- Profundiza en el tema revisando las referencias y los enlaces de interés.



¿Qué tal si revisamos las teorías de aprendizaje?

#Teorías #Aprendizaje

Parte importante de la formación de todo docente es conocer cómo sucede el aprendizaje. En las teorías del aprendizaje encontramos esta explicación, a través de paradigmas que proporcionan una perspectiva sobre cómo las personas adquieren, retienen y recuerdan el conocimiento y el aprendizaje. A lo largo del tiempo, diversas teorías han procurado explicar **qué es el aprendizaje**, apoyados en las ciencias cognitivas, la psicología y, más recientemente, en la neurociencia.



¿Qué tal si revisamos las teorías de aprendizaje?

Observa [el video](#) para identificar las ideas claves de las principales teorías de aprendizaje. A continuación, ubícalas cronológicamente junto a sus referentes más renombrados:

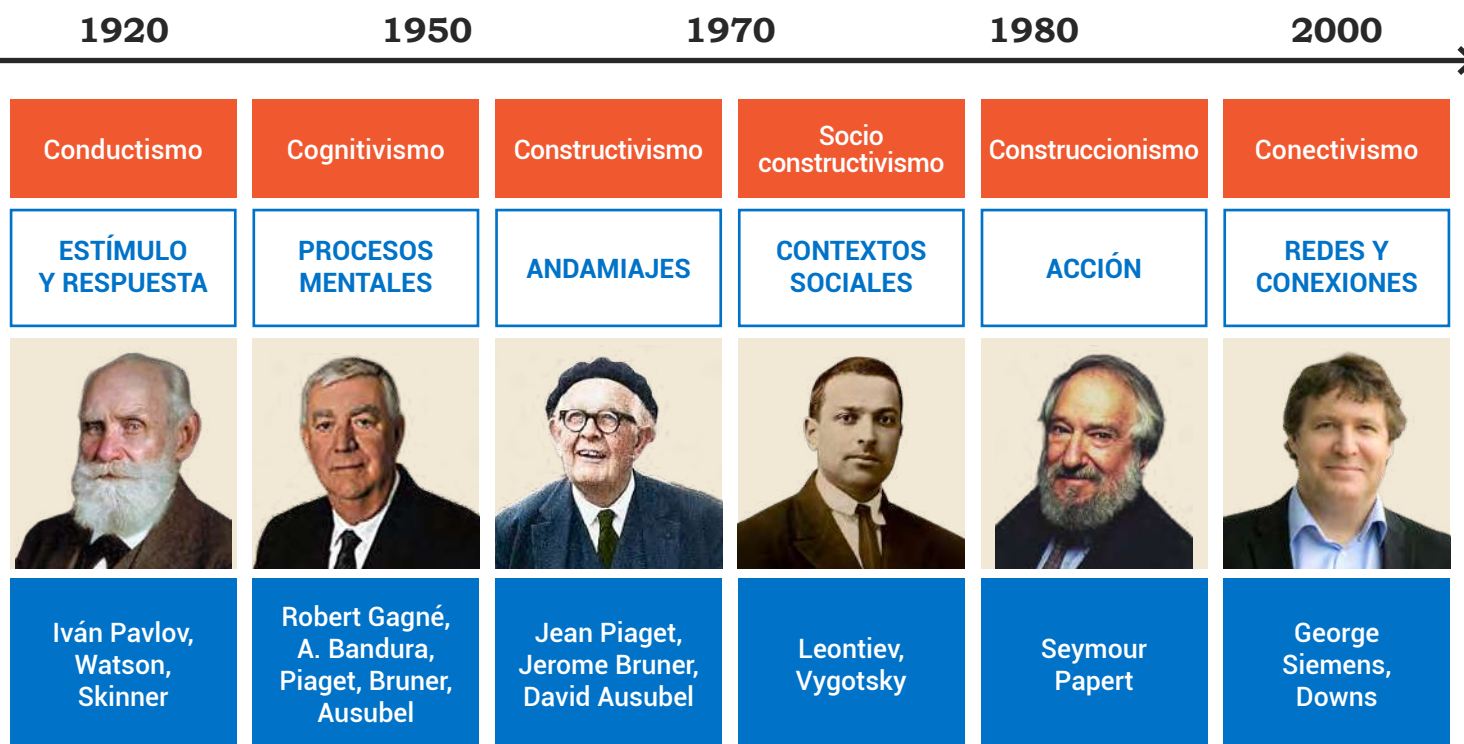


Figura 1. Aportes de las teorías y los enfoques sobre el aprendizaje
(Lea Sulmont, 2024)

En síntesis:

- Para el **conductismo**, el aprendizaje es una **asociación** de estímulos y respuestas observables.
- Para el **cognitivismo**, el aprendizaje involucra **procesos mentales**. Nuestra mente es como una computadora que procesa información y la convierte en contenidos que ingresan a la memoria de largo plazo.
- Para el **constructivismo** es crucial la creación de **andamios** o **estructuras cognitivas** sobre las que se va apoyando la construcción de un nuevo conocimiento.
- Para el **socioconstructivismo** aprendemos creando y construyendo conocimiento mutuamente en nuestros contextos sociales.
- Para el **construccionismo**, el aprendizaje se produce a partir de la construcción (o reconstrucción) del conocimiento por medio de la acción.
- Para el **conectivismo**, la calidad de los **contenidos** y de las **conexiones** que se establecen son claves para el aprendizaje continuo; y la habilidad más importante de un estudiante actual consiste en conectar ideas, conceptos y personas.

¿Qué tal si revisamos las teorías de aprendizaje?

Es importante analizar la evolución de cómo se explica el aprendizaje y cómo se traduce en una **continuidad entre las pedagogías** del siglo pasado, las tendencias actuales y las tecnologías digitales. Hagamos una pausa para identificar la influencia de estas teorías en nuestras prácticas docentes y las decisiones didácticas que adoptamos.

Te invito a realizar el ejercicio de manera individual:

Paso 1

Evalúa la influencia de la teoría en tu práctica del 0 al 10. Donde 0 es influencia nula y 10 es influencia alta.

Paso 2

Describe con un ejemplo cómo esta teoría influye en tus decisiones didácticas. Puede ser al elegir una metodología de aprendizaje o al crear materiales para tus asignaturas.

TEORÍA	INFLUENCIA	EJEMPLOS DE DECISIONES DIDÁCTICAS
Conductista		
Cognitivismo		
Constructivismo		
Socioconstructivismo		
Construccionismo		
Conectivismo		

¿Qué tal si revisamos las teorías de aprendizaje?

Comparto un ejemplo:

TEORÍA	INFLUENCIA	EJEMPLOS DE DECISIONES DIDÁCTICAS
Conductista	6	Al usar contenido gamificado como evaluaciones interactivas o <i>software</i> adaptativo. Los estudiantes tienen que dar una respuesta y si es correcta reciben una retroalimentación positiva y siguen avanzando en su aprendizaje. Si la respuesta es incorrecta tienen que volver a intentarlo, no pueden avanzar hasta que logren la respuesta correcta.
Cognitivismo	5	Al elaborar materiales educativos con contenidos breves basados en <i>microlearning</i> , de esta manera se procura brindar pocos conceptos a la vez para que puedan ser procesados en la memoria del estudiante y favorecer estrategias de recuperación.
Constructivismo	9	Empleo de metodologías activas basadas en retos y proyectos para que los estudiantes puedan diseñar sus propias soluciones siendo los agentes de su propio aprendizaje.
Socioconstructivismo	9	Al mismo tiempo que uso métodos activos como el ABP, fomento el trabajo cooperativo y diversos tipos de agrupamiento de los estudiantes para que tengan la oportunidad de intercambiar puntos de vista distintos y aprender a trabajar respetando la diversidad.
Construccionismo	5	Cuando aplico estrategias basadas en el pensamiento computacional y programación en bloques permito que los estudiantes construyan las soluciones que han prototipado usando algoritmos.
Conectivismo	10	Cuando me cercio de que los estudiantes construyen su red personal de aprendizaje, identificando los diferentes recursos y aplicaciones que usan para buscar, crear y compartir información. Estimulo que equipen su red personal y sean conscientes de cómo usarla en sus diferentes desafíos académicos y personales con responsabilidad, seguridad y sentido ético.

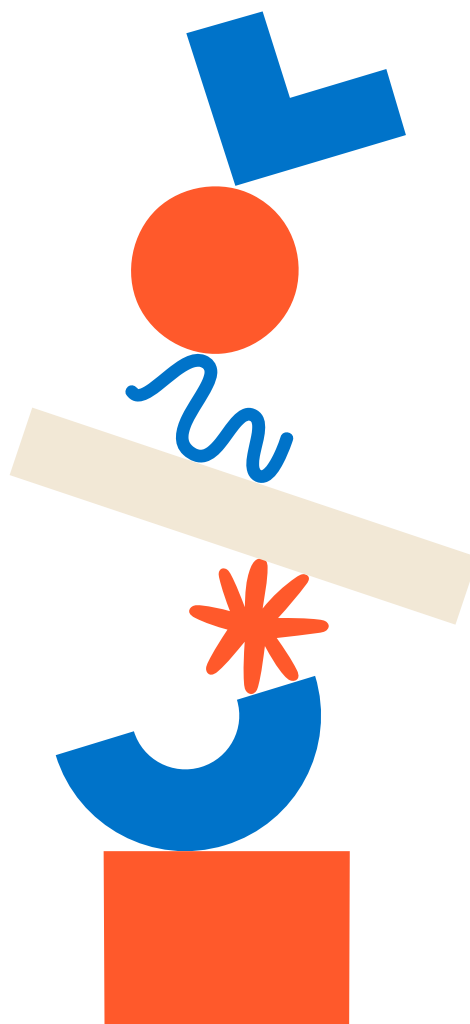
¿Qué tal si revisamos las teorías de aprendizaje?

En la práctica, es posible que no seamos conscientes de la influencia de las teorías sobre el aprendizaje. Por ello, espero que este ejercicio nos ayude, en primer lugar, a despertar la conciencia y, en segundo lugar, a despertar la imaginación para combinar ideas pedagógicas vigentes, integrándolas en prácticas innovadoras que surgen en la red (Adell y Castañeda, 2013). En este escenario, resaltamos algunas prácticas que podemos favorecer con nuestros estudiantes:

- La **autonomía** y **autodirección** del estudiante como conductor de su propio aprendizaje, tanto en los contextos físicos como en los entornos virtuales.
- La **dimensión social y colaborativa** del aprendizaje a través de redes virtuales (on line) y físicas (off line).
- La ampliación del concepto de **espacios de aprendizaje**, en donde se traspasa las cuatro paredes del aula y se aprovechan contextos formales e informales de aprendizaje.
- La redefinición de un Currículo que aprovecha los recursos y contenidos digitales adaptados al contexto, volviéndose un Currículo vivo, adaptado a la diversidad y la interculturalidad.

Imagina ahora que puedes combinar en tus **prácticas didácticas** principios conductistas para que tus estudiantes accedan a recursos gamificados con la finalidad de entrenar ciertas habilidades, desde un enfoque conectivista que les permita organizar su red personal de aprendizaje y acceder a contenidos de calidad. Pero, al mismo tiempo, eliges combinar principios del socioconstructivismo y del construccionismo para proponer a tus estudiantes

proyectos cooperativos basados en la programación de prototipos capaces de solucionar problemas del entorno. Para ello, el espacio del aula ya no se circunscribe al espacio físico, sino que se puede aprovechar espacios físicos de toda la comunidad local o global, además de las tecnologías digitales para conectarse con personas de cualquier parte del mundo.



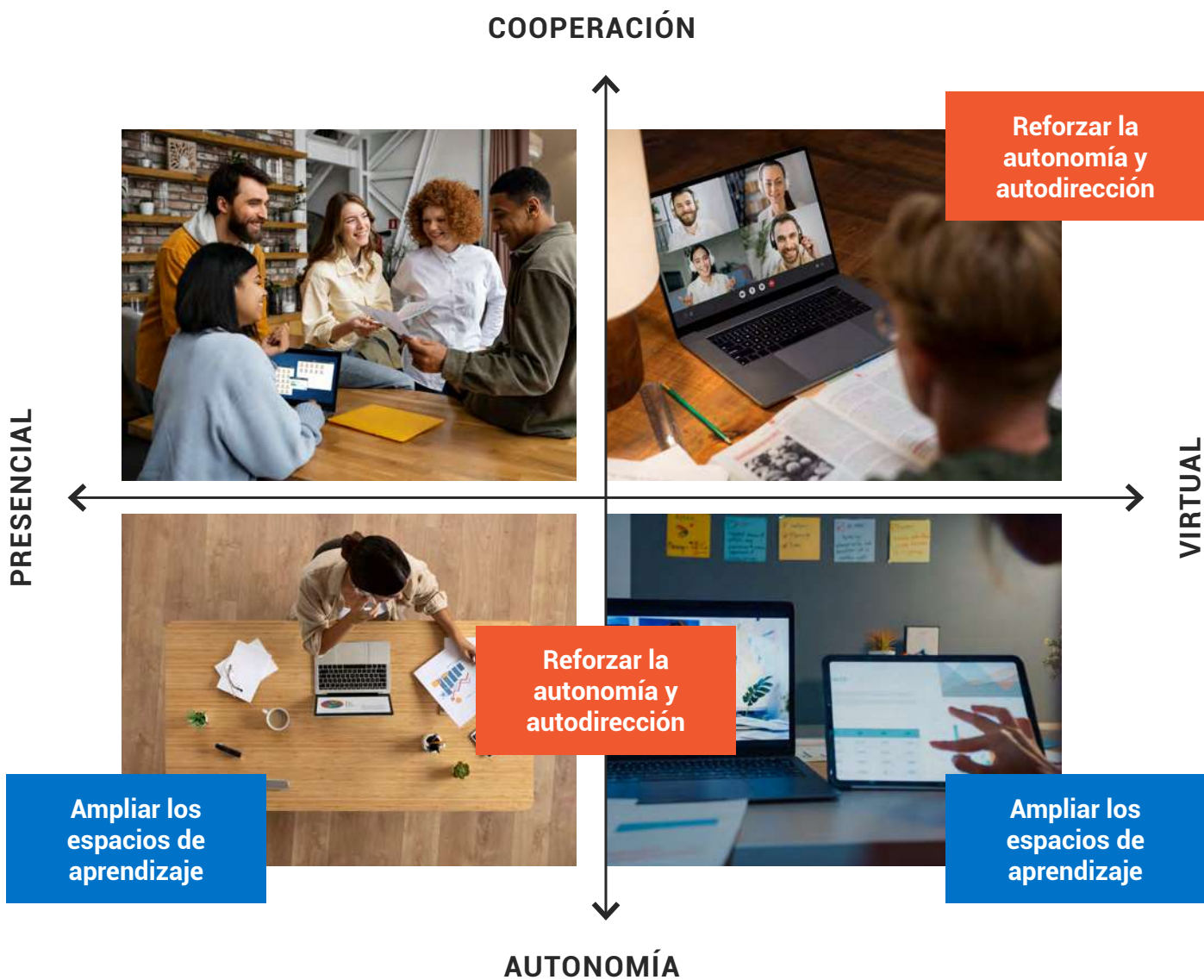


Figura 2. Modalidades formativas (Lea Sulmont, 2024)

Ahora, es tu turno de realizar las combinaciones de modalidades formativas que mejor se adapten a las necesidades de aprendizaje de tus estudiantes y sus contextos.

¿Te animas a formular tu propia combinación?



Compártela con la comunidad de Educared.

Referencias

- Adell, J. y Castañeda, L. (2013). Entornos personales de aprendizaje: Una clave para el ecosistema educativo en red. Alcoy: Marfil. www.um.es/ple/libro
- Kapp, K. M., & Defelice, R. A. (2023). Microlearning: Short and Sweet. Association for Talent Development.
- Sulmont, L. (2019). Creando ecosistemas de aprendizaje con el Aula Digital. Lima: Fundación Telefónica. Recuperado de: www.educared.fundaciontelefonica.com.pe/blog/publicacion/creando-ecosistemas-de-aprendizaje-con-el-aula-digital



¿Qué tal si diseñamos al revés?

#DiseñoInstruccional #BackwardDesign

¿Qué es lo primero en lo que piensas al diseñar una clase? Observa [el video](#).

Las respuestas son múltiples: en las necesidades de mis estudiantes, en los contenidos, en las actividades, en los recursos, en el resultado de aprendizaje, etc.

Efectivamente, tenemos que pensar en varias cosas al planificar una sesión de aprendizaje. Sin embargo, muchas veces priorizamos algunas decisiones que no nos llevan a realizar un diseño pensado en el estudiante.

En mi experiencia como formadora de docentes, muchas veces nos dejamos llevar por un recurso o una técnica motivadora



y llenamos nuestros diseños de actividades con la intención de mantener activos a nuestros estudiantes. La intención es buena, pero eso no basta. Los diseños deben tener prioridades claras. Tenemos que guiarnos por los [resultados de aprendizajes esperados](#).

Desde un **enfoque didáctico tradicional** nos enseñaron a «diseñar hacia adelante». Eso significa considerar primero las actividades de aprendizaje (cómo enseñar el contenido); luego, desarrollar las evaluaciones y, finalmente, establecer conexiones con los objetivos de aprendizaje del curso. Pero existen otras alternativas de diseño. Qué tal si diseñamos al revés con el enfoque de diseño inverso.

Los autores Grant Wiggins y Jay McTighe, en su libro *Understanding by Design*, proponen una forma de planificar cursos y lecciones llamada «**Diseño inverso**». El concepto de planificación inversa plantea definir primero los resultados y las evaluaciones antes de seleccionar las actividades de aprendizaje, asegurando que todas estén alineadas con los objetivos establecidos.

El **enfoque de diseño inverso** sugiere que los profesores primero deben pensar en los resultados de aprendizaje y en cómo evaluarán a los estudiantes, antes de planificar cómo enseñar el contenido. Por eso, el diseño inverso es visto como una forma más planificada de diseñar cursos en comparación con los métodos tradicionales (Bowen, 2017).

La inclusión del diseño inverso también permite una enseñanza clara y directa. Si el profesor ha explicado claramente los resultados o logros de aprendizaje del curso, sabe qué esperar que los estudiantes logren con las actividades de aprendizaje.

Este enfoque se basa en lo que los estudiantes deben saber y entender para avanzar en el proceso de diseño. Por ello, no se trata de que ellos «participen por participar» en el tema, se trata de garantizar que cuenten

con lo necesario para entender. La forma en que los estudiantes aprenden y entienden mejor se puede evaluar de manera más precisa usando un enfoque de diseño inverso.

El proceso se divide en tres fases principales:

1. Identificar resultados deseados

Consiste en definir los [resultados de aprendizaje](#) y explicitar qué conocimientos, habilidades y comprensiones se espera que los estudiantes adquieran al final del curso, unidad o lección. Se trata de establecer metas claras y significativas vinculadas a los estándares de las competencias que se desarrollan. Las preguntas clave incluyen:

- ¿Qué deberían saber y ser capaces de hacer los estudiantes?
- ¿Cuáles son las ideas centrales que deben recordar a largo plazo?

2. Determinar evidencia de aprendizaje

Decidir cómo se evaluará si los estudiantes han alcanzado esos resultados. Esto incluye el diseño de [tareas auténticas](#) y otros métodos de evaluación que proporcionen evidencia clara del aprendizaje. Las preguntas para considerar son:

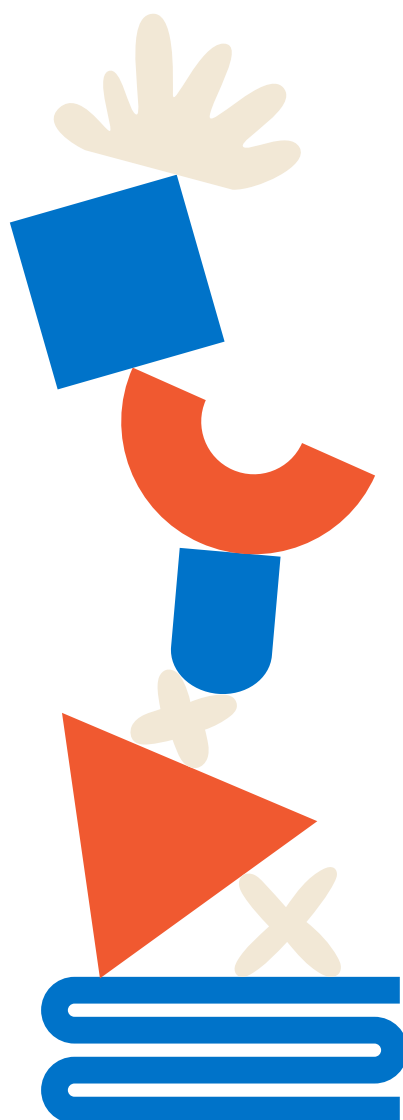
- ¿Qué tipo de evaluaciones mostrará que los estudiantes han logrado los resultados deseados?
- ¿Con qué criterios se medirá su comprensión y capacidad para aplicar lo aprendido en nuevas situaciones?

3. Planificar actividades de aprendizaje

En la última fase, se desarrollan las actividades y estrategias de enseñanza que ayudarán a los estudiantes a alcanzar los resultados establecidos y a prepararse para las evaluaciones. Esto implica seleccionar contenidos, métodos pedagógicos y recursos adecuados. Las preguntas relevantes incluyen:

- ¿Qué actividades facilitarán mejor el aprendizaje?
- ¿Cómo se pueden adaptar las lecciones para atender las diferencias individuales entre los estudiantes?

Para esta fase se pueden combinar diferentes métodos y técnicas didácticas. Una buena opción es tener como guía los [9 eventos de Gagné](#).



9 eventos de Gagné

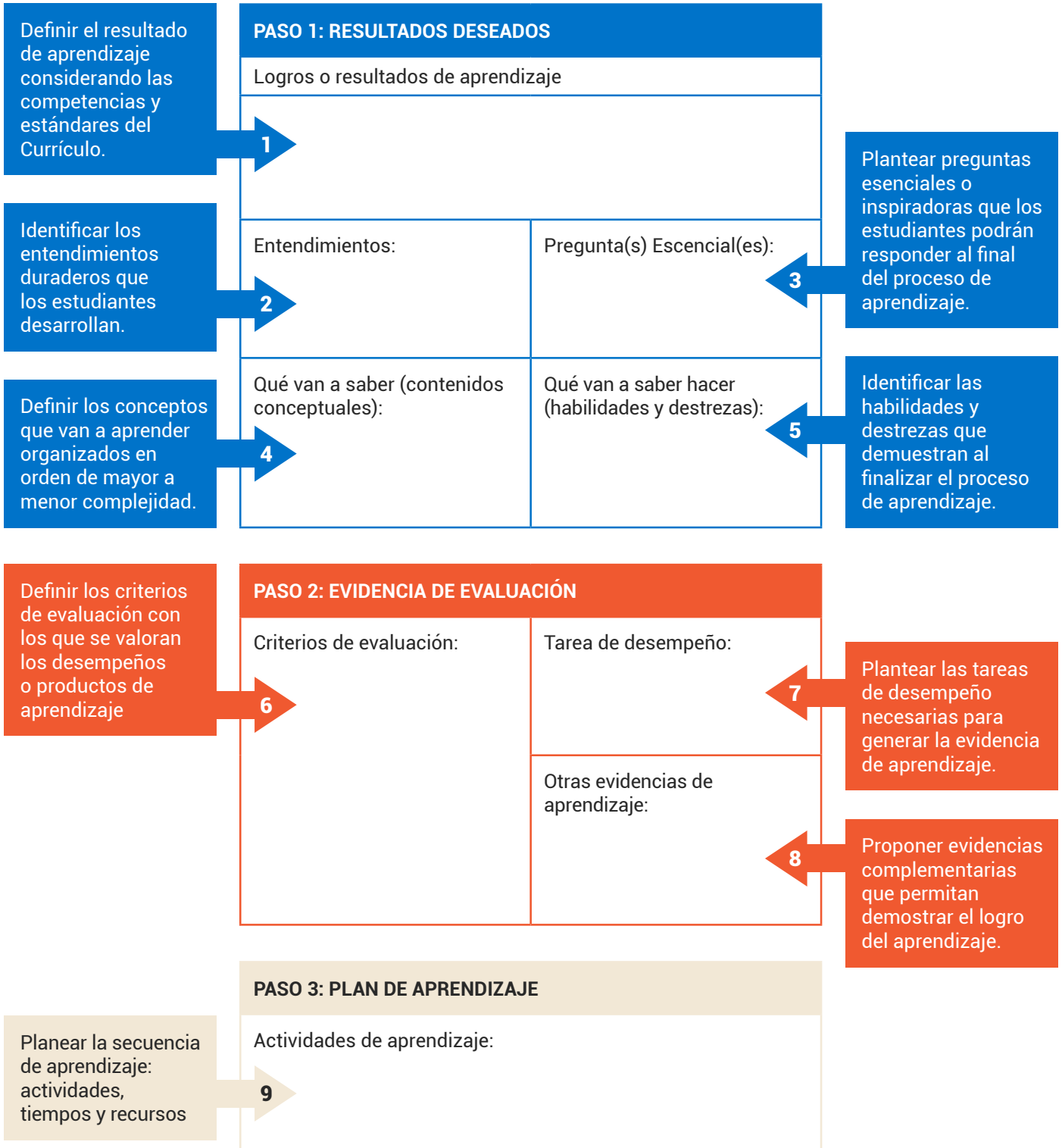


Figura 3. Plantilla de diseño inverso

¿Qué tal si diseñamos al revés?

El uso del enfoque de diseño inverso ofrece los siguientes beneficios:

- Garantiza que los resultados de aprendizaje sean claros y específicos, lo que facilita la dirección del proceso educativo.
- Promueve la creación de evaluaciones auténticas que permiten a los estudiantes aplicar el conocimiento en situaciones reales.
- El empleo de la planificación inversa asegura que todas las actividades de enseñanza estén alineadas con los resultados deseados.
- Fomenta una comprensión profunda al incentivar el pensamiento crítico y la reflexión sobre los contenidos.

En suma, el enfoque invertido busca garantizar que cada aspecto del diseño curricular esté alineado con los objetivos de aprendizaje, promoviendo una enseñanza más intencional y enfocada en el estudiante, y alineada con un enfoque de educación por competencias.



Te animo a aplicar el diseño inverso



Compártela con la comunidad de Educared.

Para conocer más

Observa [el video](#) para comprender el concepto de diseño inverso explicado por Jay McTighe.

Revisa el [siguiente artículo](#) para conocer un ejemplo de cómo diseñar una sesión de aprendizaje con diseño inverso.

Referencias

- Bowen, R. (2017). *Understanding by Design*. Vanderbilt University Center for Teaching. <https://cft.vanderbilt.edu/understanding-by-design>
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. Expanded 2nd edition Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.



¿Qué tal si una escalera nos ayuda a aprender?

#ProcesosCognitivos #DiseñoInstruccional

Cuando nos enfrentamos al diseño de una experiencia de aprendizaje tenemos que pensar en muchas cosas. Cada vez que le pregunto a un o una colega sobre qué es en lo primero que piensa en esa situación, la mayor parte del tiempo me cuenta acerca de una actividad que quiere realizar. Pues bien, es natural pensar en las actividades. Pero a veces, cuando priorizamos las actividades sin tener en cuenta los procesos de aprendizaje que deben desarrollarse, caemos en algo que coloquialmente llamo «activititis».

Y, aunque no lo crean, es un síndrome muy frecuente y con consecuencias peligrosas para el aprendizaje, pues el foco de nuestra atención se vuelca en la forma y nos distrae del fondo que es cómo aprendemos.



¿Qué tal si una escalera nos ayuda a aprender?

La buena noticia es que hay muchas formas y herramientas para prevenir la «activitis». Qué tal si hoy vemos una que tiene forma de una escalera que nos ayuda a aprender: **la taxonomía de Benjamin Bloom**.

Una taxonomía es una clasificación y, en este caso, se trata de una clasificación que explicita los niveles que debemos transitar o subir cuando construimos los saberes del dominio cognitivo.

Un poco de historia

Desde los años 50, Benjamin Bloom es un referente en la planificación del aprendizaje con su taxonomía de objetivos educativos para la **dimensión cognitiva**. Esta taxonomía describe cómo los individuos procesan la información. Propone seis niveles de habilidades que van en orden de complejidad creciente, en donde el aprendizaje de niveles superiores depende de los conocimientos de niveles inferiores. En el 2001, Anderson y Krathwohl, revisaron la taxonomía y propusieron dos mejoras sustanciales, se alteró el orden de los niveles, entendiendo la síntesis en un sentido más amplio relacionada con crear.

Observa [el video](#).

Me gusta imaginar que la taxonomía es una escalera con seis peldaños. Cada peldaño representa un nivel de habilidad. Los tres primeros peldaños se relacionan con habilidades cognitivas básicas y los últimos tres peldaños con habilidades cognitivas complejas, como se observa en el siguiente gráfico:

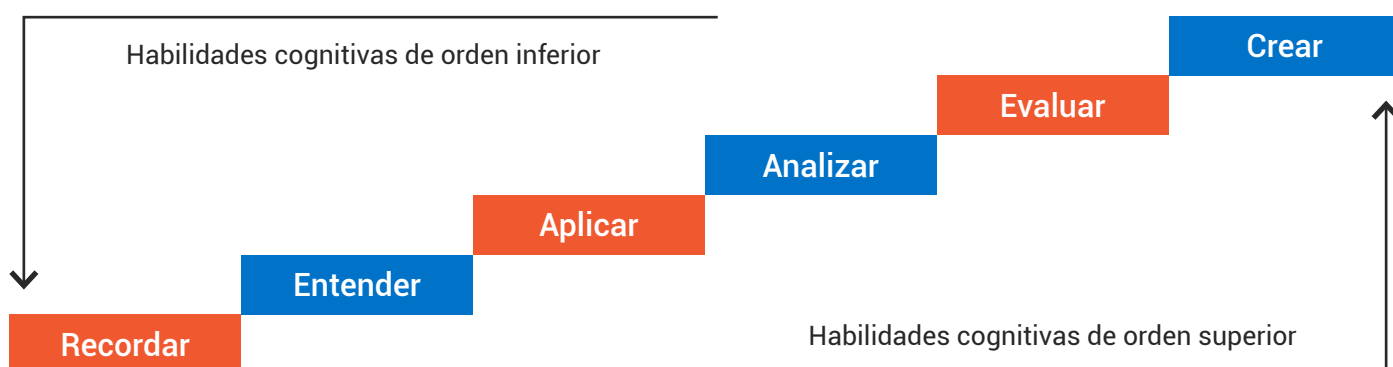


Figura 4. Niveles de la taxonomía del dominio cognitivo

A continuación, repasamos los niveles de la taxonomía de la versión actualizada de Anderson y Krathwohl (2001):

Habilidades básicas o de orden inferior

- **Nivel 1** - Recordar información previamente aprendida.
- **Nivel 2** - Entender lo aprendido reconociendo relaciones e interpretaciones entre la información.
- **Nivel 3** - Aplicar o transferir lo aprendido (datos y leyes) para completar un problema o una tarea con un mínimo de apoyo.

Habilidades complejas o de orden superior

- **Nivel 4** - Analizar o descomponer el todo en sus partes para solucionar problemas a partir del conocimiento adquirido.
- **Nivel 5** - Evaluar o emitir juicios sobre la base de criterios preestablecidos.
- **Nivel 6** - Crear aplicando el conocimiento y las habilidades anteriores para producir algo nuevo u original.

A lo largo de más de medio siglo, esta herramienta ha demostrado ser de gran utilidad para ayudarnos a definir logros de aprendizaje y guiar la experiencia de aprendizaje.

Esta escalera nos ayuda a definir cuál es el **nivel de complejidad** que se pretende alcanzar al finalizar una experiencia de aprendizaje. Por ejemplo: al finalizar la unidad de aprendizaje sobre sumas y restas, el estudiante va a llegar al tercer peldaño que consiste en el nivel de aplicación. Entonces, el estudiante debe resolver o solucionar diferentes situaciones aplicando correctamente las operaciones de suma y resta.

Las metodologías basadas en la taxonomía de Bloom buscan que el estudiante desarrolle habilidades cognitivas que vayan más allá de la memorización o de la comprensión del contenido (habilidades de orden inferior) y que alcancen habilidades que les permitan utilizar el conocimiento adquirido como una herramienta para resolver problemas y crear conocimiento (habilidades de orden superior).

En mi experiencia, uso esta herramienta para recordar que **el aprendizaje es un proceso iterativo** en el que vamos tratando de subir peldaños; pero, a veces –para llegar al peldaño más alto– es necesario retroceder algunos pasos con el objetivo de volver a subir y alcanzar la meta. Este es un proceso que cada uno realiza a su propio tiempo, a su propio ritmo. Tener presente esta taxonomía nos ayuda a entender en qué peldaño se encuentra nuestro estudiante para poder apoyarlo y alentarlos, ya sea a subir o a bajar algunos escalones; de esta manera, tendrá bases más sólidas para seguir aprendiendo.

Te animo a usar la taxonomía de Bloom



Compártela con la comunidad de Educared.

Referencias

- Bloom, B. S. (Ed.) (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York; Toronto: Longmans, Green.
- Krathwol, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. Theory into practice, Volume 41, Number 4, Autumn 2002. College of Education, The Ohio State University. Recuperado de: www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf
- Sulmont, L. (2019). Creando ecosistemas de aprendizaje con el Aula Digital. Lima: Fundación Telefónica. Recuperado de: <http://educared.fundaciontelefonica.com.pe/blog/publicacion/creando-ecosistemas-de-aprendizaje-con-el-aula-digital>



¿Qué tal si revisamos cómo redactar un logro de aprendizaje?

#Resultados #Objetivos #Logros #DiseñoInstruccional

¿Te suena familiar el término: «logro de aprendizaje»? Seguramente, lo has escuchado más de una vez. Lo que sucede es que, dependiendo del contexto, se emplean diversos términos para nombrar lo que se espera que desarrolle un individuo al final de un proceso de aprendizaje. Algunos prefieren hablar de «objetivos de aprendizaje» o de «resultados esperados». Personalmente, prefiero utilizar la expresión «logro de aprendizaje» porque siento que es un término que expresa de manera más personalizada aquello que el estudiante finalmente alcanza a aprender al término de un proceso. El logro es de cada estudiante, no es algo que se traza de manera general sin tener en cuenta quién lo debe desarrollar.



Todo proceso formativo, independientemente de su duración y complejidad –ya sea un curso, un taller, una unidad o una sesión– apunta a desarrollar un logro de aprendizaje. Pero, no siempre es sencillo determinarlo. Te presento mi lista de los tres errores más frecuentes a evitar al diseñar un logro de aprendizaje:

Error #1.

Formular el logro en función de lo que el profesor va a hacer

Por ejemplo: Brindar los conceptos generales sobre los poderes de Estado.

Si se lee con espíritu crítico, esto no es un logro del estudiante, sino que es lo que el docente va a desarrollar. Entonces, ¿cuál es el logro de aprendizaje del estudiante? Intentemos plantear algunas opciones a partir de esta idea:

- (...) el estudiante distingue los tres poderes del Estado reconociendo, por lo menos, tres características principales en una tabla comparativa.
- (...) el estudiante asocia cada uno de los poderes del Estado con las instituciones que los representan a partir de la revisión de casos reales y las noticias de actualidad.

Error #2.

Formular el logro sin tener en cuenta el programa de estudio ni los estándares de aprendizaje del ciclo al que pertenecen sus estudiantes

- Este también es un error muy frecuente y especialmente peligroso, pues si no se consideran los contenidos ni los estándares, los logros que se propongan no necesariamente se van a ajustar a los aprendizajes esperados para la edad y el nivel de los estudiantes. Pueden estar por encima o por debajo y, en cualquier caso, puede ser una causa de gran frustración para los estudiantes.

Error #3.

Formular el logro en términos de las actividades que realizan los estudiantes

Este error lo que hace es confundir el medio con el fin.

¿Qué tal si revisamos cómo redactar un logro de aprendizaje?

Por ejemplo:

- (...) realiza un cuadro comparativo que explica los tres poderes del Estado.
- (...) Elige noticias de actualidad en las que se observan instituciones que representan a los poderes del Estado.

Estas son actividades que realizan los estudiantes, las cuales, si bien son de ayuda para alcanzar el logro, son solo el medio: no el fin.

Cuando un logro de aprendizaje se expresa con claridad es una gran guía para diseñar una ruta. El logro de aprendizaje es la brújula que nos guía por un camino que muchas veces puede cambiar; y, suele cambiar con frecuencia, cuando tenemos en cuenta las necesidades y particularidades de los estudiantes y el entorno.

Entonces, ¿cómo redactar logros de aprendizaje de manera consistente?

Para redactar el logro considera los cinco elementos explicados en [el video](#).

Manos a la obra:

ELEMENTO	DEFINICIÓN Y EJEMPLO
Temporalidad	<p>El logro o la expectativa de aprendizaje debe formularse para ser alcanzado al cabo de un periodo de tiempo específico y razonable.</p> <p>Por ejemplo:</p> <p>Al finalizar la sesión...</p> <p>Al término de la unidad...</p> <p>Al finalizar el proyecto...</p>
Sujeto	<p>Dado que el aprendizaje es un proceso individual, el logro debe redactarse refiriéndose a un individuo en particular y no a un colectivo. Así, el logro es la expresión de un compromiso de aprendizaje personal y concreto.</p> <p>Por ejemplo:</p> <p>...estudiante o el participante</p>

ELEMENTO	DEFINICIÓN Y EJEMPLO
Acción	<p>Define un verbo que refleje la conducta y el nivel de complejidad del aprendizaje esperado. Emplea la taxonomía de B. Bloom para asegurarte de que se solicita un desempeño complejo.</p> <p>En la medida de lo posible elige un verbo que sea observable y evita verbos como reconoce, conoce, sabe, etc., por ser difícil medir esos desempeños.</p> <p>Por ejemplo:</p> <p>Registra, localiza, aplica, etc.</p>
Contenido	<p>Se refiere al contenido sobre el cual se realiza la acción.</p> <p>Por ejemplo:</p> <p>...la distancia del desplazamiento que realiza de la entrada de la escuela a su salón de clase.</p> <p>...estrategias de localización, forma y movimiento</p>
Condición	<p>Son las características, los atributos o las condiciones que deben estar presentes en la realización de los desempeños esperados. La especificación de las condiciones permite observar y evaluar con claridad los resultados esperados.</p> <p>Por ejemplo:</p> <p>...utilizando unidades de medidas de longitud y aplicaciones digitales para dibujar el desplazamiento.</p> <p>...movimiento para describir sus desplazamientos en su entorno cercano con precisión, utilizando diferentes herramientas tecnológicas (TIC) de manera creativa y responsable.</p>

¿Qué tal si revisamos cómo redactar un logro de aprendizaje?

Ahora, construiremos dos logros de aprendizaje para los ejemplos de las competencias elegidas en el primer paso, con diferentes temporalidades y niveles de complejidad. Analiza cómo se articulan en la redacción de cada uno de los cinco elementos trabajados:

Ejemplo 1.

Logro de una sesión de aprendizaje (90 minutos)

TEMPORALIDAD	SUJETO	VERBO	CONTENIDO	CONDICIÓN
Al finalizar la sesión,	el estudiante	registra	la distancia del trayecto de la entrada de la escuela a su salón de clases	utilizando unidades de medida no convencionales. y aplicaciones digitales para dibujar su desplazamiento con precisión.

Ejemplo 2.

Articulación para una unidad de aprendizaje o proyecto (15 a 18 horas aproximadamente).

TEMPORALIDAD	SUJETO	VERBO	CONTENIDO	CONDICIÓN
Al finalizar la unidad,	el estudiante	aplica	estrategias de localización, forma y movimiento	para describir sus desplazamientos en su entorno cercano con precisión, utilizando diferentes herramientas tecnológicas (TIC) de manera creativa y responsable.

[Ingresa al enlace](#) para elegir el verbo más adecuado para redactar tu logro de aprendizaje.

Practica este modelo al redactar los logros



Compártela con la comunidad de Educared.

Referencias

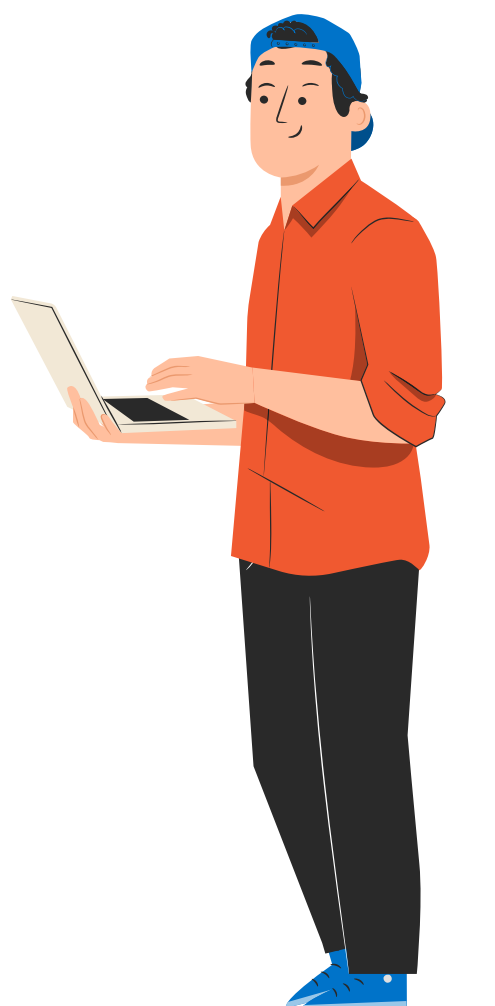
- Krathwol, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. Theory into practice, Volume 41, Number 4, Autumn 2002. College of Education, The Ohio State University. Recuperado de: www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf
- Sulmont, L. (2019). Creando ecosistemas de aprendizaje con el Aula Digital. Lima: Fundación Telefónica. Recuperado de: <http://educared.fundaciontelefonica.com.pe/blog/publicacion/creando-ecosistemas-de-aprendizaje-con-el-aula-digital>



¿Qué tal si combinamos métodos y técnicas para aprender?

#Didáctica #Métodos #Técnicas

¿Cómo te enfrentas a la tarea de diseñar una unidad de aprendizaje para tus estudiantes? Tal vez, recurras a planes que ya has desarrollado anteriormente y concibas pequeños ajustes. O quizás, prefieras crear situaciones nuevas, desde cero, ¡no seguir un único camino! Lo importante es que tengas los materiales necesarios para construir un camino de aprendizaje adaptado a las necesidades de los estudiantes y a sus contextos. Para ello, vamos a equiparnos con métodos y técnicas didácticas para trazar la estrategia metodológica, es decir, el camino del aprendizaje.



Diseño de una unidad de aprendizaje

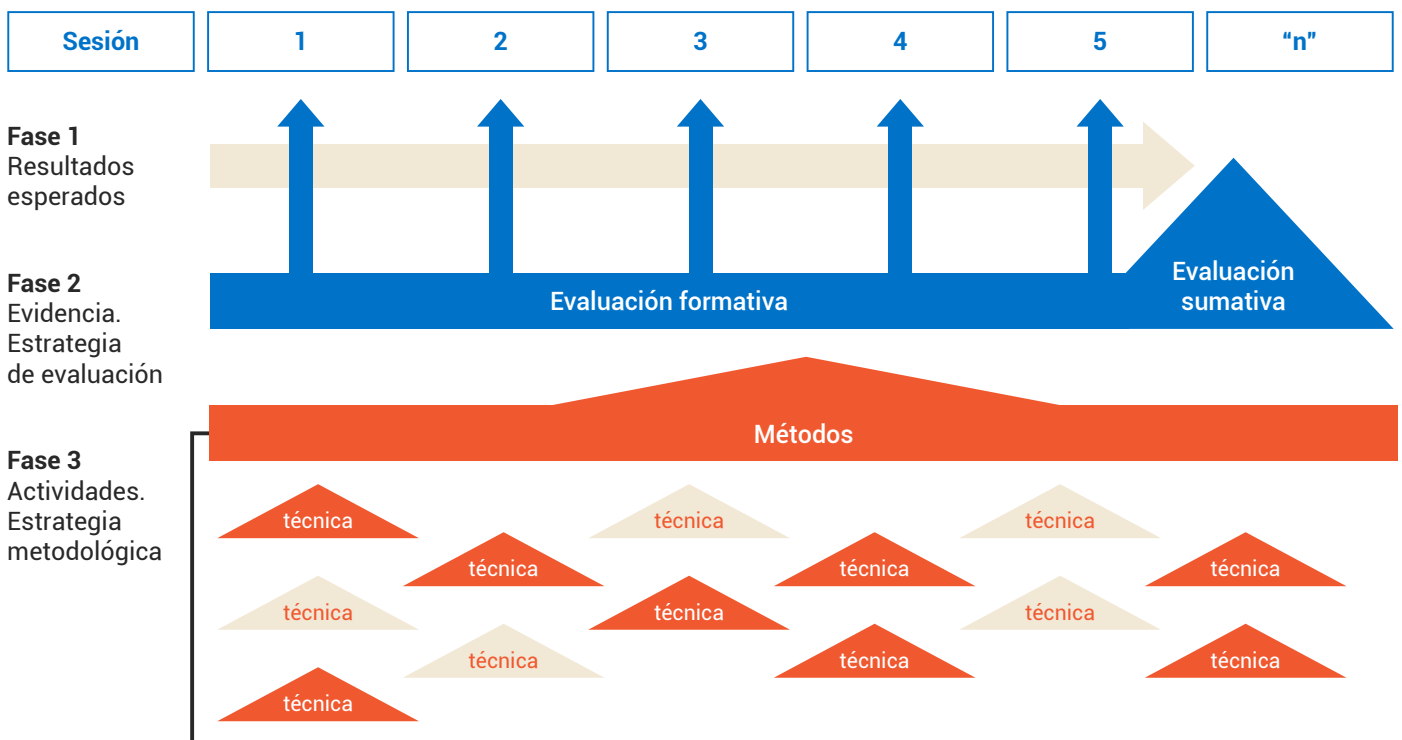


Figura 5. Fases del diseño inverso
(Lea Sulmont, 2024)

En este post, nos centraremos en la tercera fase del diseño, dedicada a elegir los métodos y las técnicas para crear la estrategia metodológica de un curso, una unidad o una sesión de aprendizaje.

¿Cuál es la diferencia entre un método y una técnica didáctica?

Observa [el video](#).

De modo general, el método es la estrategia educativa que guía el proceso de enseñanza a lo largo de toda una unidad o un curso; mientras que una técnica es una herramienta específica usada para implementar dicha estrategia en diferentes momentos de una sesión de aprendizaje.

TEMPORALIDAD	CONTENIDO	CONDICIÓN
Alcance	Es general. Abarca todo el proceso de aprendizaje y enseñanza. Guía la orientación general del curso.	Es específica. Es una acción concreta dentro del método. Se emplea para la facilitación de diferentes momentos o eventos de la sesión de aprendizaje.
Tiempo	Requiere de mayor tiempo para su implementación. Por lo general, varias semanas.	Es una herramienta puntual. Su implementación requiere de tiempos breves (minutos).
Ejemplo	Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).	Lluvia de ideas.



Ecosistema de métodos y técnicas de aprendizaje

La intención de esta sección es la de proponer una clasificación de métodos y técnicas. Sin embargo, no logré encontrar un consenso entre los autores, pues existen múltiples criterios de agrupación. Para exponer la complejidad de la tarea, he curado diez categorías de métodos y ocho tipos de técnicas de acuerdo con el propósito de uso. Espero que esta base nos ayude a entender que la elección de métodos y técnicas no es un hecho mecánico, sino una decisión que debe tomarse con información de base y mucho criterio. Por eso, en este esquema les presento un ecosistema de métodos y técnicas:

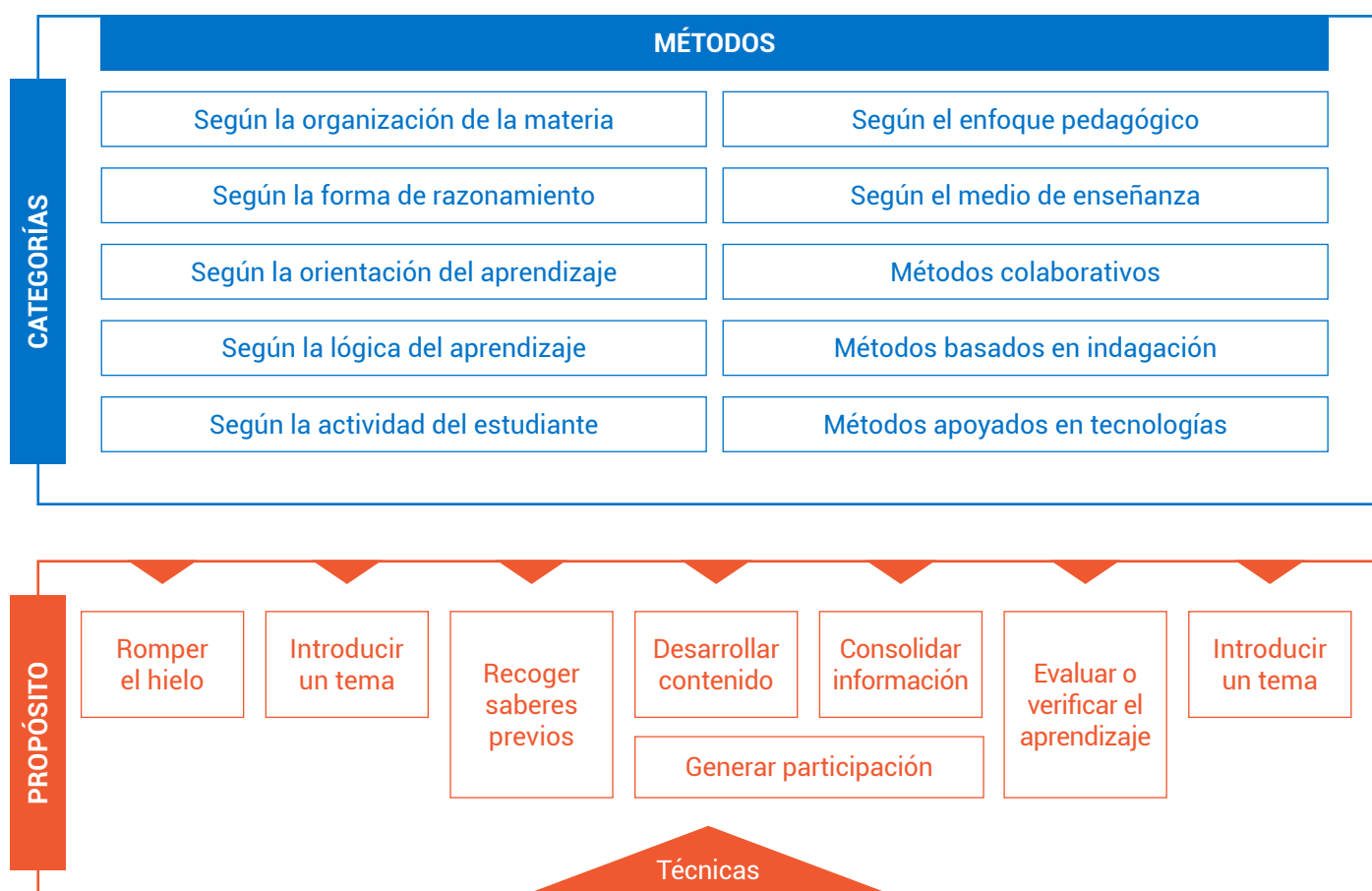


Figura 6. Ecosistema de métodos y técnicas (Lea Sulmont, 2024)

¿Qué tal si combinamos métodos y técnicas para aprender?

A continuación, te propongo analizar el detalle de las categorías de métodos. Observa los criterios que adopta cada categoría para comprender el tipo de método y sus relaciones con otros métodos. Descubrirás muchas conexiones:

CATEGORÍA	MÉTODO	DESCRIPCIÓN	REFERENTE(S)
Según la organización de la materia	Basado en la disciplina científica	Presenta el contenido de forma estructurada, siguiendo un orden lógico según la materia (ej. cronológico o de lo simple a lo complejo). Ejemplo: Cursos basados en libros de texto	Herbart (1776-1841), Taba (1962)
	Basado en la psicología del estudiante	Ajusta el contenido a los intereses, experiencias y motivaciones del estudiante, incentivando la exploración y la intuición. Ejemplo: Aprendizaje experiencial	Rousseau (1712-1778), Dewey (1916)
Según la forma de razonamiento	Método deductivo	Parte de principios generales para aplicarlos en casos específicos. Ejemplo: Lección magistral	Aristóteles, Shuell (1986)
	Método inductivo	Parte de casos particulares para generalizar principios o reglas. Ejemplo: Método experiencial	Francis Bacon, Shuell (1986)
Según el grado de orientación del aprendizaje	Métodos directivos	El docente controla cada paso del aprendizaje, proporcionando instrucción estructurada. Ejemplo: Enseñanza dirigida	Joyce y Weil (1980)
	Métodos no directivos	Los estudiantes exploran y aprenden de forma autónoma con menos intervención del docente. Ejemplo: Aprendizaje autodirigido	Carl Rogers (1951), Joyce y Weil (1980)
Según la actividad del estudiante	Métodos pasivos	El estudiante actúa como receptor de información, mientras el docente imparte conocimiento. Ejemplo: Lección magistral	Aebli (1983), Gagné (1985)
	Métodos activos	Los estudiantes participan activamente en actividades prácticas, construyendo su propio aprendizaje. Ejemplo: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	Dewey (1916), Kilpatrick (1918)
	Métodos interactivos	Promueven la interacción colaborativa entre estudiantes y docentes. Ejemplo: Discusión guiada	Vygotsky (1978), Gagné (1985)

CATEGORÍA	MÉTODO	DESCRIPCIÓN	REFERENTE(S)
Según la lógica del aprendizaje	Aprendizaje significativo	El nuevo conocimiento se integra con conocimientos previos del estudiante, facilitando la comprensión profunda. Ejemplo: Mapas conceptuales	Ausubel (1963)
	Aprendizaje mecánico	Se enfoca en la memorización sin relacionar información con lo previamente conocido. Ejemplo: Repetición	Ausubel (1963)
Según el enfoque pedagógico	Métodos tradicionales	Centrados en la transmisión de información, con estudiantes pasivos. Ejemplo: Enseñanza expositiva	Comenius (1657), Dewey (crítico de esta visión)
	Métodos constructivistas	Los estudiantes construyen activamente su conocimiento a través de experiencias significativas. Ejemplo: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	Piaget (1969), Vygotsky (1978), Dewey (1916)
	Métodos críticos	Enfatizan la reflexión, la investigación y el impacto social. Ejemplo: Pedagogía crítica	Freire (1970), Giroux (1988)
Según el medio de enseñanza	Métodos tradicionales	Uso de materiales impresos y recursos básicos. Ejemplo: Libros de texto	Skinner (1954)
	Métodos tecnológicos	Incorporan dispositivos y herramientas digitales. Ejemplo: Gamificación	Papert (1980), Siemens (2004)
Métodos colaborativos	Aprendizaje cooperativo	Trabajo conjunto para lograr objetivos comunes, promoviendo habilidades sociales. Ejemplo: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	Johnson & Johnson (1987)
	Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	Grupos pequeños desarrollan proyectos que resuelven problemas reales. Ejemplo: Creación de una solución de reciclaje	Kilpatrick (1918), Blumenfeld (1991)
	Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	Resolución de problemas auténticos mediante análisis. Ejemplo: Diagnóstico médico	Barrows (1986)
	Design Thinking	Resolver problemas desde una perspectiva creativa y colaborativa. Ejemplo: Diseñar un emprendimiento ecológico	Brown (2009)

CATEGORÍA	MÉTODO	DESCRIPCIÓN	REFERENTE(S)
Métodos basados en indagación	Aprendizaje basado en la indagación	Formulación de preguntas e investigaciones para resolverlas. Ejemplo: Trabajo de investigación	Dewey (1916), Bruner (1961)
	Aprendizaje experiencial	Conexión entre teoría y práctica a través de experiencias. Ejemplo: Trabajo de campo	Kolb (1984)
Métodos apoyados en el uso de tecnologías	Microaprendizaje	Lecciones breves y específicas para un aprendizaje rápido. Ejemplo: Lecciones de inglés en plataformas	Hug (2006)
	Realidad virtual y aumentada	Uso de tecnología inmersiva para experiencias interactivas. Ejemplo: Laboratorios virtuales	Dede (2009)
	Flipped Classroom (Aula invertida)	Inversión del rol tradicional: los alumnos estudian antes de la sesión y el docente guía actividades prácticas. Ejemplo: Videos instructivos	Bergmann y Sams (2012)
	Gamificación	Integración de elementos de juego para motivar y hacer el aprendizaje más atractivo. Ejemplo: Lecciones de matemática en un software adaptativo	Karl Kapp (2012)
	Pensamiento computacional	Descomposición de problemas complejos en partes manejables, promoviendo habilidades lógicas. Ejemplo: Desarrollo de algoritmos y programas	Papert (1980)

Seguidamente, observa una lista, no exhaustiva, de técnicas didácticas organizadas según el propósito de uso

CATEGORÍA	MÉTODO	DESCRIPCIÓN
Para romper el hielo	Presentaciones creativas	Compartir algo sobre sí mismos con un objeto o una frase que los represente.
	Dinámicas de nombres	Aprenderse los nombres de los participantes con juegos, canciones y movimientos.
	Tormenta de emociones	Expresar cómo se sienten al inicio de la sesión.
Para introducir un tema	Lluvia de ideas	Mencionar lo que saben o asocian con el tema.
	Caso práctico	Presentar un problema real relacionado con el tema.
	Preguntas detonantes	Hacer preguntas intrigantes para generar curiosidad.
	Imágenes o videos motivadores	Mostrar recursos visuales para captar atención.
Para recoger conocimientos previos	Mapa mental o conceptual	Crear diagramas con ideas previas sobre el tema.
	Cuestionario diagnóstico	Realizar preguntas breves relacionadas al tema.
	Técnica del semáforo	Indicar el nivel de conocimiento con colores: rojo, amarillo o verde.
Para desarrollar el contenido	Estudio de casos	Analizar situaciones reales (noticias, entrevistas...)
	Aprendizaje colaborativo	Trabajar en grupos con roles definidos para aprender juntos.
	Rol-playing	Representar situaciones prácticas relacionadas al tema recreando diferentes roles sobre un tema.
	Demostración práctica	Mostrar un procedimiento paso a paso.

CATEGORÍA	MÉTODO	DESCRIPCIÓN
Para consolidar información	Resumen compartido	Elaborar un resumen grupal del tema tratado.
	Juego de preguntas	Participar en actividades como «Jeopardy» o «Kahoot» para repasar conceptos.
	Diario de aprendizaje	Escribir lo más relevante aprendido en la sesión.
	Matriz de doble entrada	Comparar conceptos clave en una tabla.
Para generar participación en clase	Debate guiado	Fomentar discusiones organizadas con preguntas clave.
	Técnica del panel	Exponer temas por grupos mientras los demás participan con preguntas.
	Mesa redonda	Discutir sobre un tema con intervenciones estructuradas.
	Técnica de preguntas	Animar a los estudiantes a hacer y responder preguntas relacionadas con el contenido.
	Rotafolio de ideas	Aportar ideas de manera individual y recopilar todas para el análisis grupal.
	Técnica del «puzzle»	Dividir la clase en grupos pequeños, cada uno trabaja una parte del tema y luego lo comparten.
	Rutinas de aprendizaje	Secuencias de pensamiento estructuradas para descubrir, organizar y sintetizar conceptos.

CATEGORÍA	MÉTODO	DESCRIPCIÓN
Para evaluar o verificar el aprendizaje	Mini-Quiz	Realizar breves cuestionarios al final de la sesión.
	Evaluación entre pares	Revisar el trabajo de un compañero y ofrecer retroalimentación.
	Tarjetas de salida / Exit ticket	Responder una pregunta al finalizar la clase.
	Semáforo de evaluación	Usar colores para evaluar la comprensión: Rojo (dudas), amarillo (regular), verde (comprensión).
Para cerrar la sesión	Palabras finales	Compartir una idea importante aprendida en la sesión.
	Ronda de aprendizajes	Mencionar, de manera personal, un concepto clave que se lleva al final de la sesión.
	Frase de cierre	Redactar una frase o un titular que resuma el contenido.
	Autoevaluación rápida	Reflexionar sobre el aprendizaje y desempeño personal.

Define tu estrategia metodológica

Seguramente, en tu práctica pedagógica has podido experimentar numerosas combinaciones de métodos y técnicas; y, seguramente, has desarrollado preferencias por algunas de ellas. Es normal. El proceso de dominar métodos y técnicas requiere de ensayo y error. Demanda tiempo de experimentación, y lo que funciona para un grupo de estudiantes no necesariamente funciona para otros. ¿No te ha pasado?

¡Es tu turno de aplicar lo aprendido! Te animo a que verifiques la comprensión de estas clasificaciones para que puedas armar tu propia estrategia.

¿Qué tal si combinamos métodos y técnicas para aprender?

Observa el siguiente ejemplo:

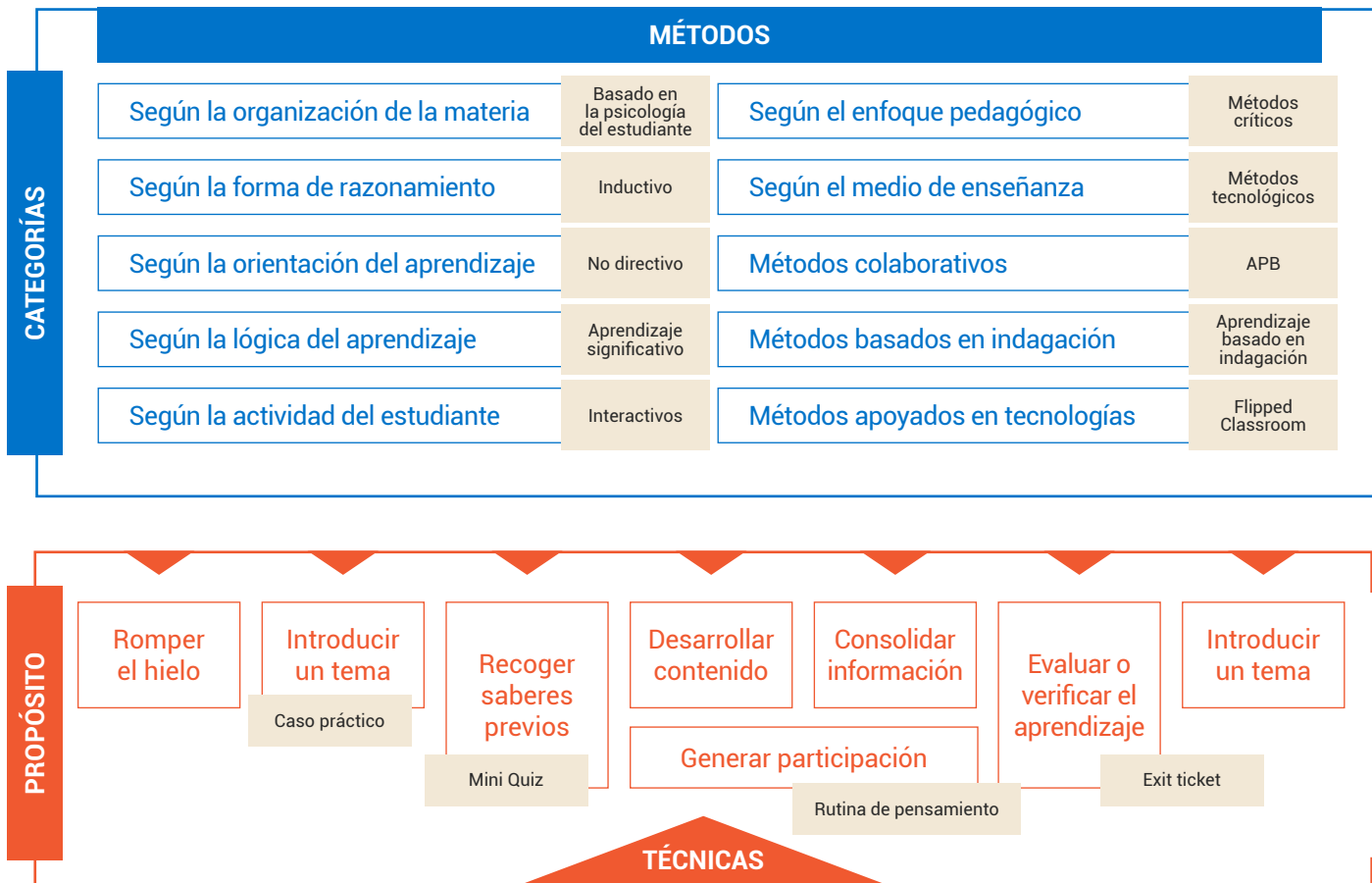


Figura 7. Ejemplo de estrategia didáctica (Lea Sulmont, 2024)

Al observar este ejemplo, podrás comprobar que existen muchas opciones. Lo importante es elegir con criterio. Ahora puedes emplear aplicaciones y asistentes basados en inteligencia artificial (IA) para el desarrollo detallado del diseño. El manejo de bases conceptuales es clave para hacer «solicitudes» más precisas y tomar decisiones.

En el proceso de experimentación, comenzamos por adoptarlos siguiendo una guía paso a paso; luego, hacemos adaptaciones y, finalmente, creamos versiones o combinaciones nuevas adaptadas a cada contexto. Es un proceso de apropiación que toma tiempo. Por ello, en este post te proponemos revisar tus elecciones con un marco amplio que te ayudará a elegir las herramientas que necesita tu estrategia metodológica.

Comparte el diseño de tu sesión



Con la comunidad de Educared.

Referencias

- Beltrán, F. & otros (2013). Lecturas de Didáctica. Madrid: UNED Cuadernos.
- <https://elibro.net.upc.remotexs.xyz/es/ereader/upc/48688>
- Herrera Gascón, A.; Paredes Labra, J. y González, F. (2008). Didáctica general. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Kapp, K. M., & Defelice, R. A. (2023). Microlearning: Short and Sweet. Association for Talent Development.
- Moral, C. (2010). Didáctica: Teoría y práctica de la enseñanza. Madrid: Pirámide.
- Sulmont, L. (2020). Metodologías activas en entornos blended learning. Compartir Experience.
- https://compartirexperience.com/recursos/CompEXp_Lea_Sulmont_Haak_2021.pdf



¿Qué tal si seguimos nueve pasos para diseñar secuencias de aprendizaje?

#Cognitivismo #Aprendizaje #DiseñoInstruccional

¿Alguna vez has pensado que diseñar secuencias o experiencias de aprendizaje se asemeja al proceso de cocinar? Así como en la cocina combinamos ingredientes para preparar deliciosos platillos, cuando diseñamos un proceso de aprendizaje combinamos diferentes actividades para generar una secuencia motivadora y pertinente que nos ayude a lograr los aprendizajes esperados.

Normalmente, no me gusta seguir recetas cuando cocino, pero reconozco que hay recetas muy útiles y que nunca fallan. Por eso, en este nuevo post de Qué tal si... te propongo explorar nueve pasos para diseñar secuencias de aprendizaje basados en la teoría del aprendizaje de Robert Gagné.



Observa [el video](#).

A lo largo de su carrera, Gagné trabajó en el campo de la psicología y la educación, y sus investigaciones le llevaron a desarrollar una teoría del aprendizaje que se centraba en la comprensión de cómo se aprende y cómo se puede facilitar el aprendizaje. Robert Gagné propone una serie de eventos externos al aprendiz que le dan soporte a su proceso interno de aprendizaje.

La secuencia de aprendizaje propuesta se sustenta en la idea que el aprendizaje es un proceso sistemático capaz de ser planificado y diseñado para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. La secuencia está basada en nueve eventos, cada uno de los cuales tiene un objetivo específico y una función en el proceso de aprendizaje. Estos eventos son los siguientes:

Gagné desarrolló esta secuencia de aprendizaje para ayudar a los diseñadores instruccionales a planificar y diseñar experiencias de aprendizaje efectivas. La secuencia proporciona una estructura para la organización del contenido, la presentación de información y la evaluación del aprendizaje, lo que permite a los estudiantes aprender de manera más eficaz y eficiente.



Figura 8. Nueve eventos instruccionales (Lea Sulmont, 2024)

A continuación, identifica la descripción y algunos ejemplos de cada evento:

EVENTO	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
<p>1. CAPTAR LA ATENCIÓN</p>	<p>Presentar un estímulo inicial que despierte el interés del estudiante.</p>	<p>Presentar una noticia de actualidad o mostrar un video impactante relacionado con el tema.</p>
<p>2. INFORMAR EL OBJETIVO O LOGRO ESPERADO</p>	<p>Explicar claramente lo que se espera que los estudiantes aprendan al finalizar la sesión.</p>	<p>«Al finalizar esta lección, el estudiante identifica las partes de una célula...»</p>
<p>3. ESTIMULAR EL CONOCIMIENTO PREVIO</p>	<p>Activar el conocimiento previo de los estudiantes sobre el tema a tratar.</p>	<p>Realizar una lluvia de ideas sobre el tema antes de comenzar la lección.</p>
<p>4. PRESENTAR EL CONTENIDO</p>	<p>Entregar la información principal de manera organizada y estructurada.</p>	<p>Presentar un texto o realizar una explicación con apoyo audiovisual e información clave sobre el tema.</p>
<p>5. PROPORCIONAR GUÍA</p>	<p>Ofrecer instrucciones claras sobre cómo los estudiantes pueden aplicar lo aprendido.</p>	<p>Dar ejercicios prácticos para que los estudiantes apliquen los conceptos aprendidos.</p>
<p>6. PROMOVER DESEMPEÑOS VISIBLES</p>	<p>Permitir a los estudiantes practicar lo aprendido y recibir retroalimentación sobre su desempeño.</p>	<p>Realizar un cuestionario corto para evaluar la comprensión del tema.</p>
<p>7. PROPORCIONAR RETROALIMENTACIÓN</p>	<p>Dar información específica sobre el desempeño de los estudiantes para mejorar su aprendizaje.</p>	<p>Ofrecer respuestas sobre la evaluación permitiendo que los estudiantes reconozcan los aciertos y errores e identifiquen oportunidades de mejora.</p>

EVENTO	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
8. EVALUAR EL DESEMPEÑO	Realizar una evaluación final para medir el nivel de logro de los objetivos de aprendizaje.	Aplicar una actividad al finalizar la unidad para evaluar la comprensión global del tema.
9. REFORZAR EL APRENDIZAJE	Proporcionar oportunidades adicionales para practicar y reforzar lo aprendido en la lección.	Ofrecer actividades complementarias o lecturas adicionales para profundizar en el tema.

Ahora te invito a aplicar los nueve eventos de Gagné en el diseño de tu próxima clase:

A continuación, aplica la secuencia para una sesión de aprendizaje precisando lo siguiente:

- El logro o resultado de aprendizaje de la sesión
- El tiempo de la sesión
- La evidencia de aprendizaje (producto o desempeño que realiza el estudiante)
- La descripción de cada evento, precisando tiempo, actividades y recursos.

EVENTO	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
1. CAPTAR LA ATENCIÓN		
2. INFORMAR EL OBJETIVO O LOGRO ESPERADO		
3. ESTIMULAR EL CONOCIMIENTO PREVIO		
4. PRESENTAR EL CONTENIDO		
5. PROPORCIONAR GUÍA		
6. PROMOVER DESEMPEÑOS VISIBLES		
7. PROPORCIONAR RETROALIMENTACIÓN		
8. EVALUAR EL DESEMPEÑO		
9. REFORZAR EL APRENDIZAJE		

Comparte el diseño de tu sesión



Con la comunidad de Educared.

Para conocer más

Biografía de Robert Gagné (1916-2002)

Psicólogo norteamericano, estudió la licenciatura en la Universidad de Yale, en 1937, y recibió su Doctorado en la Universidad Brown, en 1940. Se destacó como profesor en las universidades de Princeton, Berkeley y Florida State. Ha publicado artículos y libros relacionados con el área del aprendizaje. Fue pionero en la ciencia de la enseñanza durante la Segunda Guerra Mundial, donde trabajó para la fuerza aérea como instructor de pilotos. Entre 1949 y 1958, Gagné fue director del Laboratorio de Habilidades y Perspectivas de la Fuerza Aérea de Estados Unidos. Durante esta época pasó a desarrollar una serie de estudios y obras que ayudaron a codificar lo que se considera como «condiciones del aprendizaje». También estaba involucrado en la aplicación de conceptos o teorías de instrucción para el diseño de la formación a través de computadores y multimedia basado en el aprendizaje. En sus últimos 25 años, trabajó para interpretar y aplicar los resultados de la teoría del aprendizaje, sobre todo en el aprendizaje escolar.

Referencias

- Curry, J.; Johnson. S. y Peacock, R. Robert Gagné y el diseño sistemático de la instrucción. EdTech Books.
- <https://espanol.libretexts.org>
- Gagné, R. M. (1965). Las condiciones de aprendizaje. Holt, Reinhart & Winston.



¿Qué tal si el aprendizaje es un peregrinaje?

#TareaAuténticas #Actividades #DiseñoInstruccional

¿Alguna vez has conocido a un peregrino o un viajero que recorre una ruta con un propósito específico? Por ejemplo, visitando un lugar sagrado, pagando una promesa o llegando a la cima de una montaña. Recuerdo haber realizado algunos viajes de este tipo, cargando varios días mi mochila —con una carpa y alimentos— por el camino Inca para llegar a la puerta del Sol de Machu Picchu o haber ido a Paucartambo para la fiesta del Carmen y hasta transitar una parte del famoso Camino de Santiago. Estos viajes estaban llenos de desafíos y, al final, la llegada se convertía en una celebración, es decir, en un gran aprendizaje.



¿Qué tal si el aprendizaje es un peregrinaje?

Este nuevo post de Qué tal si... está inspirado en la metáfora del peregrino. Imagino que un estudiante es como un peregrino que transita un sendero con un propósito determinado, y que va sorteando desafíos en su camino de aprendizaje. Para mantener la motivación del peregrino —del estudiante— necesitamos crear desafíos con experiencias de aprendizaje auténticas. Por ello, en este post nos concentraremos en cómo diseñar tareas auténticas para que, al final del peregrinaje, logremos aprendizajes duraderos.

¿Qué es una tarea auténtica?

Grant Wiggins (2004) la describe como una actividad genuina caracterizada por reproducir los modos en los que las personas utilizan el conocimiento en circunstancias reales. Por lo tanto, son situaciones de aprendizaje que están conectadas con la realidad o el contexto del estudiante. En ese sentido, una tarea auténtica:

- es creíble y plausible, es decir, involucra al estudiante en un rol y un escenario;
- tiene un propósito definido coherente con la(s) competencia(s) que busca desarrollar;
- propone un grado de dificultad proporcional a un logro de aprendizaje;
- desafía el intelecto, la creatividad, las habilidades físicas, emocionales y sociales; y
- requiere poner en práctica habilidades de trabajo autónomo y cooperativo.

Una tarea auténtica puede desarrollarse en una sesión o durante varias sesiones (días de clase), parte de las cuales pueden consistir en clases magistrales o de instrucción directa, pero también en actividades de indagación, debate y creación, tanto de manera autónoma como cooperativa.

Para saber si las tareas lograron los aprendizajes esperados es importante conectar el diseño con la evaluación. Por eso, la otra cara de la moneda de una tarea auténtica es una evaluación auténtica.

¿Qué es una evaluación auténtica?

«El objetivo de la evaluación consiste en averiguar el grado de aprendizaje adquirido en cada uno de los distintos contenidos de aprendizaje que configuran la competencia, pero con relación a una situación que otorgue sentido y funcionalidad a los contenidos y a las actividades de evaluación». Zabala y Arnau (2008, p. 7).

El corazón de una evaluación auténtica es la creación de una situación en donde se puedan testear desempeños reales, los cuales hagan que los estudiantes apliquen sus conocimientos en situaciones concretas, con propósitos genuinos, para una audiencia y unos contextos variados. Entonces, el contexto de la evaluación hace posible que la actividad del estudiante sea auténtica.

Observa [el video](#).

Se puede diseñar a partir de una noticia de actualidad, un conflicto, un caso o una problemática que muestre la realidad en su complejidad y exija que el estudiante intervenga para comprender o resolver el problema o caso. Además, se pretende que este sea competente para actuar integrando conocimientos, habilidades y actitudes en realidades más o menos cercanas a la propia y, que luego, sean capaces de transferir estos aprendizajes a diferentes contextos.

La situación de evaluación es una especie de «paraguas» bajo la cual cada estudiante se sumerge para construir sus aprendizajes. A lo largo del peregrinaje del estudiante, a través de diferentes situaciones o tareas desafiantes, es importante recolectar evidencias del proceso para realizar una evaluación formativa. Desde el enfoque del Diseño para la comprensión (McTighe y Wiggins, 2004) se considera que existen diferentes maneras de evaluar al estudiante en un continuum de tareas, que van desde situaciones más cotidianas y espontáneas, como un diálogo informal, hasta situaciones que se prolongan en varias semanas; por ejemplo, las tareas de desempeño, como el caso de un proyecto.

A continuación, describimos sus características:

- **Observaciones y diálogos informales.** Suceden, normalmente, de manera natural en el propio proceso de aprendizaje, cuando el profesor formula una pregunta para reconocer si un estudiante comprende una idea, o conocer cómo se siente frente a una tarea. También pueden ser observaciones sobre cómo juega un niño, una discusión entre pares, un estado de ánimo, etc. Estas evaluaciones informales son una fuente de retroalimentación tanto para el docente como para el estudiante y, por lo general, no tienen una calificación específica. La información obtenida es valiosa para entender el proceso de cada estudiante y del grupo, y se recomienda utilizar un instrumento como un anecdotario, una bitácora o un registro de observación para anotarlo.
- **Debates, pruebas objetivas y test online.** Son formatos tradicionales de evaluación que se centran en ítems específicos. Se usan para evaluar conocimientos factuales, conceptos o habilidades discretas. Se construyen con preguntas objetivas de opciones múltiples, verdadero / falso, correspondencia o con respuestas que requieren

de un texto breve. Cada respuesta tiene un puntaje asignado y su calificación suele ser sencilla. Cuando se utilizan aplicaciones digitales, la retroalimentación puede ser automática. Este tipo de tareas son relevantes para verificar la comprensión de manera ágil y en una metodología como [el aula invertida](#).

- **Tareas académicas.** Se trata de problemas o preguntas abiertas, las cuales demandan que el estudiante aplique su sentido crítico, no conocimientos o habilidades discretas, para elaborar una respuesta, un producto o desempeño. Involucran habilidades cognitivas de orden superior ([Taxonomía de Bloom](#)): análisis, síntesis, creación y evaluación. Este tipo de tareas responden a lo planificado en la escuela o tienen una finalidad de certificación. Se evalúan con rúbricas o instrumentos que permitan asignar puntajes de acuerdo con criterios y estándares de desempeño.
- **Tareas de desempeño.** Proponen desafíos vinculados con la realidad o que confrontan al estudiante a situaciones complejas. Suelen tener una duración variable, pueden ser retos cortos o proyectos de mediana duración que requieren de más de un producto y desempeños. Se diferencian de una tarea académica porque buscan que el estudiante se sitúe en las condiciones de un contexto real o simulado, con personajes y roles, de manera que experimente, por ejemplo, situaciones inesperadas o de incertidumbre. No existe una única manera de resolver estas tareas; por lo tanto, el estudiante puede explorar individual y colectivamente diversas estrategias para resolverlas. También se evalúan con rúbricas o instrumentos que permitan asignar puntajes, de acuerdo con criterios y estándares de desempeño; además de involucrar la participación de diferentes agentes en el proceso de evaluación.

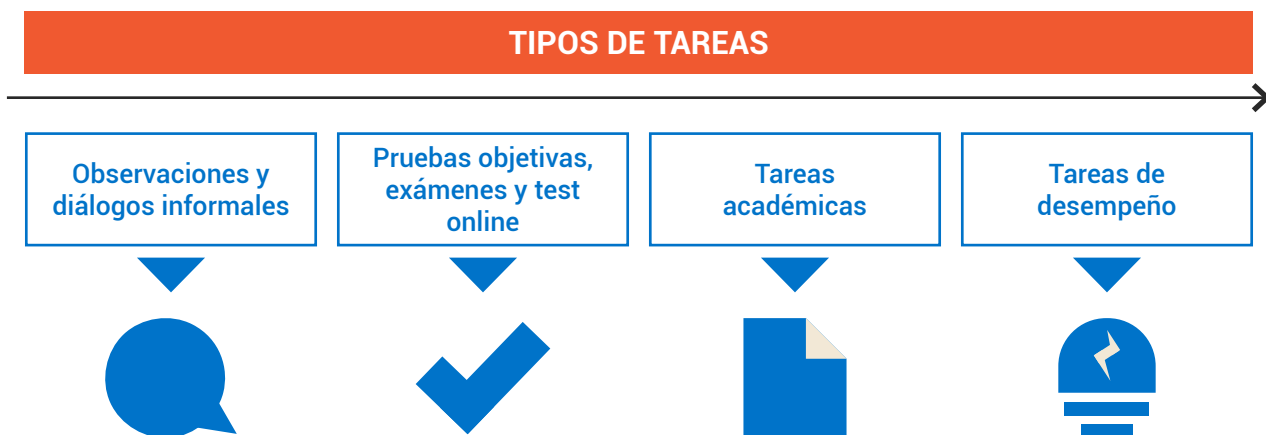


Figura 9. Tipos de tareas
(Lea Sulmont, 2022). Adaptado de McTighe y Wiggins (2004).

Al momento de diseñar, los docentes podemos combinar o realizar un mix de tareas pertinentes y relevantes, creando un recorrido para el estudiante:

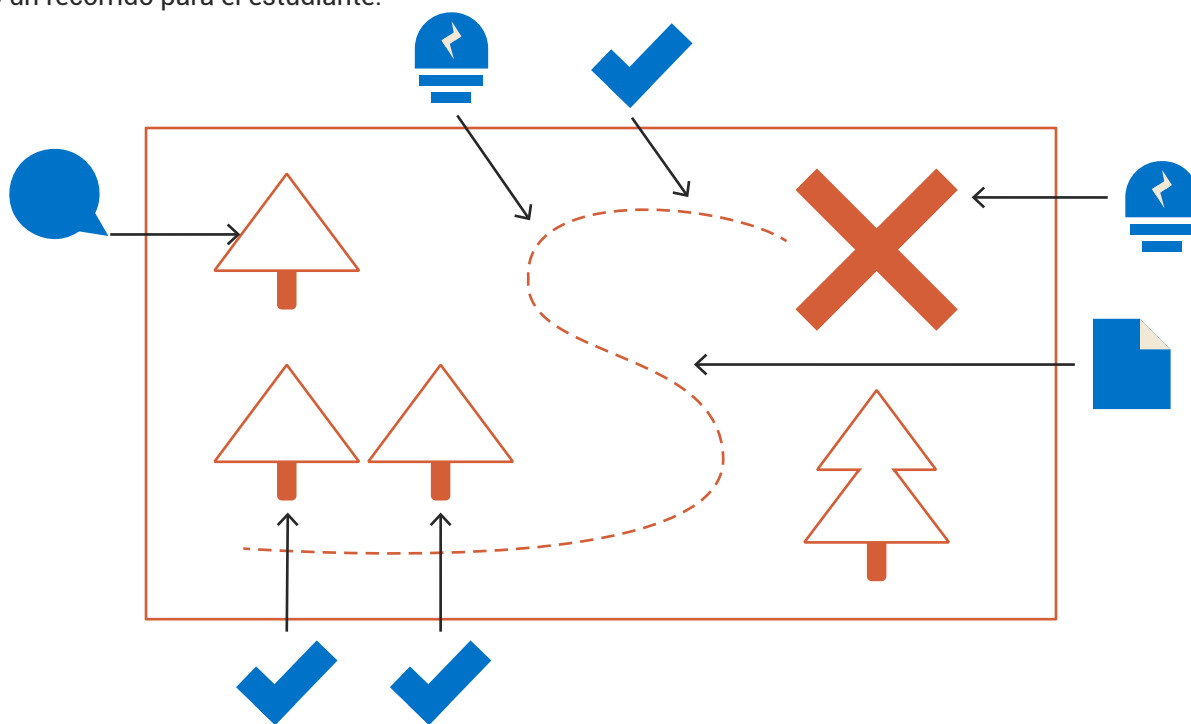


Figura 10. Mix de tareas
(Lea Sulmont, 2022)

Luego de definir el mix de los tipos de evaluación se eligen diversas técnicas o instrumentos que permitan recoger las evidencias de aprendizaje suficientes y valorarlas.

Ahora, te invito a compartir con la comunidad de Educared tu experiencia y tus sugerencias para la creación de tareas auténticas que puedan realizar tus estudiantes, en función al contexto donde intervienes.

Comparte el diseño de una tarea auténtica



Con la comunidad de Educared.

Para conocer más

- Accede [al Webinar](#) organizado por la Dirección de Formación Inicial Docente. Minedu (2021).
- Exposición de Graciela Loureiro (Uruguay) desde el minuto 10:00 hasta 1:12:00.

Referencias

- McTighe, J. y Wiggins, G. (2004). *Understanding by Design*. ASCD.
- Zabala, A. y Arnau. L. (2008). Idea clave 11. Evaluar competencias es evaluar procesos en la resolución de situaciones problema. En: *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Ed. Graó, 4.a reimpresión, 2008. Barcelona, España. ISBN: 978-84-7827-500-7.



¿Qué tal si creamos situaciones de evaluación desafiantes?

#GRASPS #TareaAuténtica #Evaluación

Los docentes solemos ser muy «creativos» al momento de diseñar experiencias de aprendizaje, pero la prueba de fuego para saber si también somos «efectivos» es respondernos esta pregunta: ¿Cómo sabes si tus estudiantes están comprendiendo el contenido trabajado? Salvo que podamos entrar en sus mentes, no hay forma de saberlo, a menos que podamos hacerlo evidente a través de manifestaciones, desempeños o productos. Por ello, es clave imaginar evidencias suficientemente complejas y retadoras que permitan visibilizar el proceso de aprendizaje. Si no «vemos» lo que los estudiantes están procesando, no podemos acompañarlos ni retroalimentarlos.



¿Qué tal si creamos situaciones de evaluación desafiantes?

Para ayudarnos en esta misión vamos a profundizar en el enfoque de **diseño inverso** desarrollado por Grant Wiggins y Jay McTighe (2005). La clave es la creación de experiencias de aprendizaje significativas teniendo en mente los resultados deseados y cómo se ven, antes de planificar las actividades de enseñanza y evaluación. Recuerda la plantilla para la planificación:

PASO 1: RESULTADOS DESEADOS	
Logros o resultados de aprendizaje	
Entendimientos:	Pregunta(s) Escencial(es):
Qué van a saber (contenidos conceptuales):	Qué van a saber hacer (habilidades y destrezas):

¿Qué tareas de desempeño son necesarias para generar la evidencia de aprendizaje?

- G** — (Goal) **Meta o logro**
- R** — (Role) **Rol o papel**
- A** — (Audience) **Audiencia**
- S** — (Situation) **Situación**
- P** — (Product) **Producto o desempeño**
- S** — (Standard) **Estándar y criterios**

PASO 2: EVIDENCIA DE EVALUACIÓN	
Criterios de evaluación:	Tarea de desempeño: GRASPS
	Otras evidencias de aprendizaje:

PASO 3: PLAN DE APRENDIZAJE
Actividades de aprendizaje:

Figura 11. Plantilla de diseño inverso

Por ello, en este nuevo post, te propongo emplear GRASPS, una herramienta muy útil que corresponde al segundo paso del diseño inverso, para crear tareas de desempeño y generar situaciones de evaluación auténtica.

Observa [el video](#).

A continuación, te explico cada componente y cómo utilizarlo para elaborar estas evaluaciones:

COMPONENTE	PROPÓSITO	CÓMO USARLO
1. Meta o logro	<p>Establece la meta o logro esperado.</p> <p>Responde: ¿Qué es lo que los estudiantes deben lograr?</p>	<p>Define un logro claro y relevante alineado con los aprendizajes esperados.</p>
2. Rol	<p>Asigna un rol o un papel al estudiante para situarlo en un contexto realista.</p>	<p>Establece un rol profesional o social relacionado con la tarea.</p>
3. Audiencia	<p>Define a quién va dirigido el producto o desempeño del estudiante. Da significado al trabajo con una audiencia real o simulada.</p>	<p>Identifica una audiencia relevante, como una comunidad, directivos, un empleador, unos clientes o compañeros.</p>
4. Situación	<p>Contextualiza la tarea en una situación auténtica que sea interesante y desafiante.</p>	<p>Diseña un escenario creíble con un problema o desafío concreto. Aprovecha los datos de la actualidad social local e internacional.</p>
5. Producto o desempeño	<p>Especifica qué deben crear, hacer o presentar los estudiantes como evidencia de aprendizaje.</p>	<p>Define un producto tangible (ensayo, presentación, prototipo) o un desempeño observable (debate, simulación, etc.).</p>
6. Estándares y criterios	<p>Establece los criterios claros y objetivos para evaluar la tarea, alineados con las metas de aprendizaje.</p>	<p>Define indicadores o descriptores de calidad, asegurándote de que sean medibles.</p>

Puedes emplear GRASPS a partir de una idea propia y apoyarte en asistentes de inteligencia artificial (IA) para desarrollar todo el escenario. De esta manera, puedes potenciar tu idea y ahorrar un tiempo valioso al trabajar los detalles con ayuda de la IA.



VEAMOS UN EJEMPLO DE PROMPT QUE LE PUEDES ASIGNAR A LA IA DE TU PREFERENCIA

¡HOLA!

Te pido que desde el punto de vista de un diseñador instruccional experto propongas una tarea auténtica para estudiantes del 5.º ciclo de EBR, detallando los siguientes componentes.

- **META.** Aplicar de manera efectiva la regla de tres simple para resolver problemas.
- **ROL.** Los estudiantes forman parte del comité directivo de un comedor popular y deben resolver desafíos para elaborar raciones de alimentos balanceados con un presupuesto limitado. El comité está conformado por tres miembros.
- **AUDIENCIA.** Los beneficiarios del comedor popular (familias del barrio donde se ubica el comedor popular).
- **SITUACIÓN.** La crisis económica y social ha afectado al barrio, y el comedor popular se enfrenta a desafíos: Tienen que atender a 30% más de pobladores con el mismo presupuesto. El comité directivo del comedor popular debe proponer alternativas de menús saludables combinando las variables de costo por ración, cantidad de raciones y calidad nutricional. A partir de un stock de productos establecidos debe aplicar la regla de tres simple para resolver la elaboración del menú.
- **PRODUCTO O DESEMPEÑO.** Elaborar una propuesta de menú variado para toda la semana.
- **ESTÁNDARES DE ÉXITO.** La propuesta será evaluada con los siguientes criterios: Aplicación correcta de la regla de tres simple, justificación de la resolución del problema de manera escrita y oral, sentido crítico en la resolución de problemas.



Utilicé como primera opción el ChatGPT. El resultado fue sorprendente. Pero, antes de compartirlo, lo revisé y edité. Esta es la propuesta de una tarea auténtica creada empleando GRASPS.

Menú solidario: Soluciones creativas con recursos limitados

Los estudiantes, como miembros del comité directivo de un comedor popular, enfrentarán un desafío relacionado con la crisis económica del barrio. Deberán trabajar colaborativamente para elaborar una propuesta de menú semanal variado y saludable, considerando las restricciones presupuestarias y un aumento del 30% en el número de personas atendidas. Utilizarán la regla de tres simple para calcular los costos y las proporciones necesarias.



1. **Meta.** Aplicar la regla de tres simple para resolver problemas cotidianos relacionados con el cálculo de costos y las raciones de alimentos.
2. **Rol.** Los estudiantes asumirán el rol de un comité directivo del comedor popular «Nueva Esperanza», compuesto por tres integrantes.
3. **Audiencia.** Los beneficiarios del comedor popular «Nueva Esperanza», compuesto originalmente por 85 personas.
4. **Situación.** Debido a la crisis económica, el comedor popular debe atender un 30% más de personas sin aumento en el presupuesto. El menú debe garantizar calidad nutricional, variedad y satisfacer las necesidades de más beneficiarios con los recursos disponibles.

Cuentan con un stock fijo de productos que incluye cantidades y costos unitarios.

Listado de productos disponibles en el comedor popular

PRODUCTO	CANTIDAD DISPONIBLE	COSTO UNITARIO (S/.)	UNIDAD
Arroz	50 kg	3.00	Por kilo
Menestras (frejol)	25 kg	6.50	Por kilo
Papa	40 kg	1.50	Por kilo
Verduras mixtas	20 kg	2.50	Por kilo
Pollo	15 kg	12.00	Por kilo
Aceite	5 litros	10.00	Por litro
Huevos	10 docenas	15.00	Por docena
Harina	15 kg	4.50	Por kilo
Leche evaporada	24 latas	3.20	Por lata
Frutas variadas	30 kg	3.50	Por kilo
Atún en lata	30	4.00	Por lata

5. Producto o desempeño. Propuesta de menú semanal que detallé:

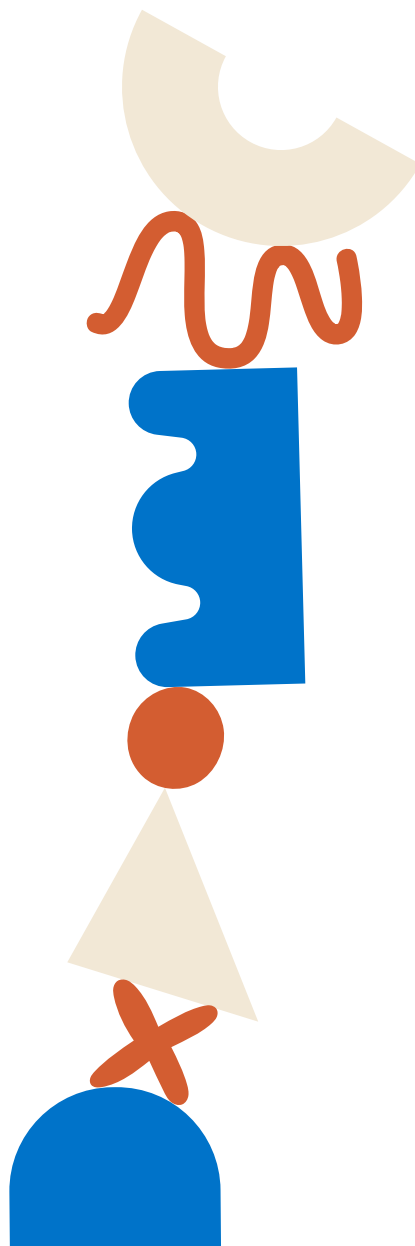
- Cantidad de raciones por día.
- Costos totales por día.
- Justificación escrita sobre cómo se aplicó la regla de tres simple en el cálculo.
- Presentación oral: Los estudiantes presentarán su propuesta al resto de la clase (como simulación de una reunión del comité directivo), explicando cómo resolvieron el problema y justificando sus decisiones.

6. Estándares de éxito. La propuesta será evaluada con los siguientes criterios:

- Aplicación de la regla de tres simple: Cálculos correctos y bien documentados.
- Justificación de la solución: Explicación clara y argumentada tanto en formato escrito como oral.
- Sentido crítico: Capacidad para priorizar calidad nutricional y considerar aspectos éticos y sociales en las decisiones.

Sugerencias para el desarrollo de la tarea:

- a. Realizar una investigación y visita previa a un comedor popular.
- b. Materiales de apoyo:
 - Tabla con el stock de productos (por ejemplo: arroz, menestras, vegetales, carne, etc.), cantidades disponibles y sus costos.
 - Ejemplos simples de problemas con la regla de tres simple antes de iniciar la actividad.
- c. Trabajo en equipo: Asignar roles específicos a cada miembro del equipo (por ejemplo: encargado de cálculos, encargado de justificar, encargado de la presentación).
- d. Guía para la presentación:
 - Proveer un formato básico para organizar el menú y los cálculos.
 - Sugerir una estructura para la exposición oral (introducción, explicación de cálculos, conclusiones).



¿Qué opinas?, ¿te animas a emplear GRASPS en tus diseños?



Compártela con la comunidad de Educared.

Referencias

- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). Understanding by design. Expanded 2.nd edition Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.



¿Qué tal si articulamos competencias?

#Currículo #Competencias #Articulación

La mayoría de los sistemas educativos en el mundo adoptan y promueven un enfoque educativo basado en competencias. La propuesta suena consistente con las teorías psicológicas y pedagógicas contemporáneas que promueven un aprendizaje significativo. Sin embargo, en la realidad, seguimos pensando en que el Currículo se despliega a través de cursos o «compartimentos estancos». Nada más alejado del sentido de un currículo por competencias. Lo que sucede en el intento de diseñar estas experiencias es que terminamos ofreciendo a los estudiantes fragmentos de actividades dispersas distribuidas en cursos que deben desarrollar todas a la vez.



¿Qué tal si articulamos competencias?

Por ello, en este post te desafiamos a diseñar articulando diferentes competencias del Currículo porque, en la vida misma, estas competencias actúan de manera articulada.

Observa [el video](#).

¿Qué significa articular en el contexto curricular?

Articular. Unión entre dos piezas rígidas que permite el movimiento relativo entre ellas ([RAE](#)).

La **articulación curricular** es un proceso de diseño estratégico orientado a alinear los diferentes componentes del Currículo, buscando sinergias que permitan desarrollar —de manera conjunta, consistente e innovadora— las competencias del perfil del egresado.

Desde un enfoque de **educación por competencias** se entiende que el desarrollo de una competencia es una construcción constante, deliberada y consciente producida a lo largo de la vida y que tiene niveles esperados en cada ciclo de la escolaridad.

El aprendizaje se genera en la interacción con uno mismo, con otros y en un contexto específico, donde los procesos mentales y las emociones positivas actúan juntas para motivar a los estudiantes, influyendo en un entorno favorable para aprender. En ese sentido, al articular diferentes competencias creamos mayores posibilidades de conexiones y de situaciones de aprendizaje significativo.

Antes de continuar, recordemos que el CNEB es un documento técnico cuyo propósito es «unificar criterios y establecer una ruta hacia resultados comunes que respeten nuestra diversidad social, cultural, biológica y

geográfica» (MINEDU, 2016), y se encuentra alineado con los grandes objetivos que plantea el Proyecto Educativo Nacional (PEN). El CNEB está organizado con base en cuatro definiciones curriculares claves que permiten concretar, en la práctica educativa, las intenciones que se expresan en el perfil del egresado (MINEDU, 2016, p. 36):

- **Competencias.** Definidas como la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada. Son aprendizajes complejos que involucran la integración de conocimientos, habilidades cognitivas / destrezas psicomotoras y actitudes.
- **Capacidades.** Son recursos que permiten actuar de manera competente. Cada competencia puede incluir varias capacidades, que suponen operaciones menores implicadas en las competencias u operaciones más complejas.
- **Estándares.** Son descripciones del desarrollo de la competencia en niveles de creciente complejidad, desde el inicio hasta el fin de la escolaridad. Sirven como referente para la programación de actividades que permiten demostrar y desarrollar competencias.
- **Desempeños.** Son descripciones específicas de lo que hacen los estudiantes respecto a los niveles de desarrollo de las competencias (estándares). Ilustran algunas actuaciones para guiar a los docentes en la planificación y evaluación de los aprendizajes.

Finalmente, el desarrollo del perfil del egreso se basa en enfoques transversales que responden a principios educativos declarados en la Ley General de Educación y otros principios relacionados a las demandas del mundo contemporáneo, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Unesco, 2015), dentro de los cuales se busca una educación de calidad.

Los **enfoques transversales** orientan el desarrollo del trabajo pedagógico durante las interacciones en la comunidad escolar y, en especial, en el aula. El CNEB¹ considera siete enfoques transversales (MINEDU, 2016):

- Enfoque de derechos
- Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad
- Enfoque intercultural
- Enfoque de igualdad de género
- Enfoque ambiental
- Enfoque orientación al bien común
- Enfoque de búsqueda de la excelencia

Observa las relaciones entre estos componentes:

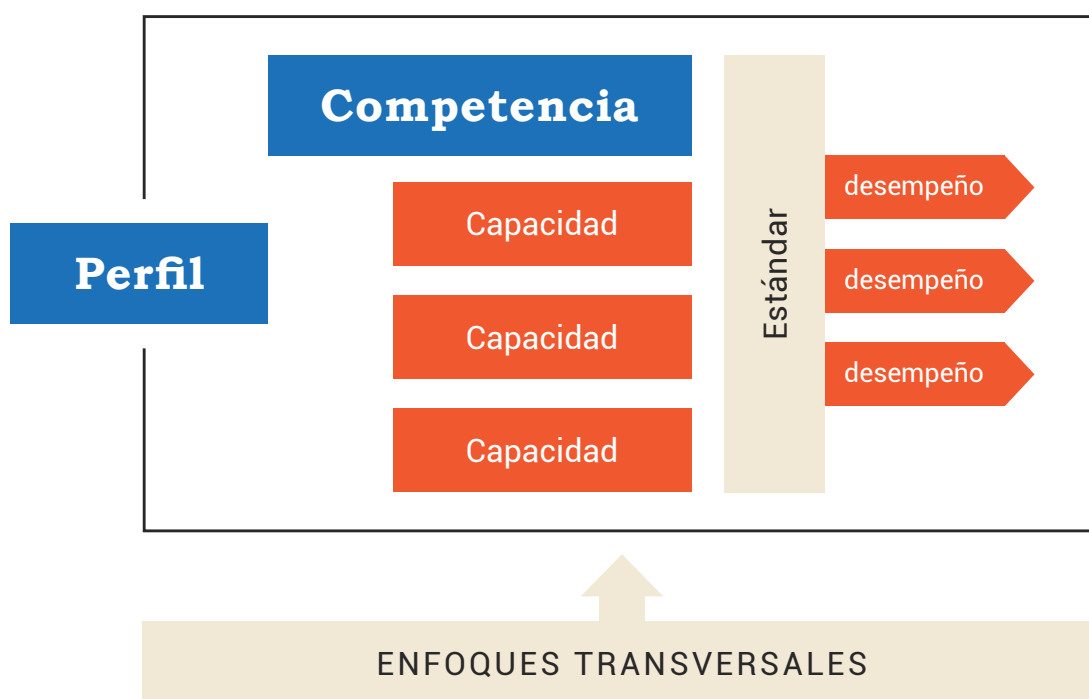


Figura 12. Organización del Currículo Nacional de Educación Básica (Lea Sulmont, 2022)

¿Qué tal si articulamos competencias?

El CNEB plantea un perfil del egreso con **31 competencias** que se deben desarrollar a lo largo de la escolaridad, de manera contextualizada y atendiendo a la diversidad que caracteriza al país.

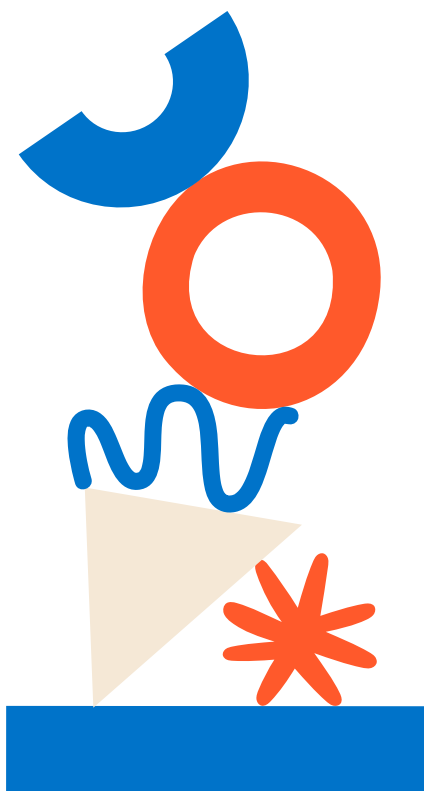
Desarrollar el perfil del egreso resulta una tarea titánica, porque implica que los estudiantes alcancen los estándares esperados al finalizar el nivel formativo.

Desde un punto de vista práctico, es poco realista cumplir con el Currículo si trabajamos con competencias de manera independiente. Por ello, la articulación no solo se justifica y es una necesidad desde un enfoque de educación por competencias, sino que es prácticamente la única forma de poder sumar esfuerzos para lograr desplegar el Currículo y alcanzar los desempeños esperados.

En el caso de la Educación Básica Inicial y Primaria, usualmente un maestro tiene a su cargo el desarrollo de todas las áreas curriculares, aunque también puede especializarse en un área; por ejemplo, la de idiomas.

En esos niveles educativos, la articulación debería ser natural y apoyarse en un trabajo colegiado para diseñar proyectos u otros productos que articulen varias competencias a la vez.

En el nivel de Educación Secundaria, en cambio, cada docente tiene una especialización curricular propia. En ese sentido, se requiere fomentar una voluntad de articulación entre diferentes áreas y de implementar métodos activos que faciliten el diseño de este tipo de experiencias, como el aprendizaje basado en retos, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo, por citar algunos.



¿Qué opciones tenemos para realizar una articulación de competencias?

Imagina un típico cronograma escolar, donde cada color representa un curso. En este escenario pensemos en tres opciones de articulación de competencias:

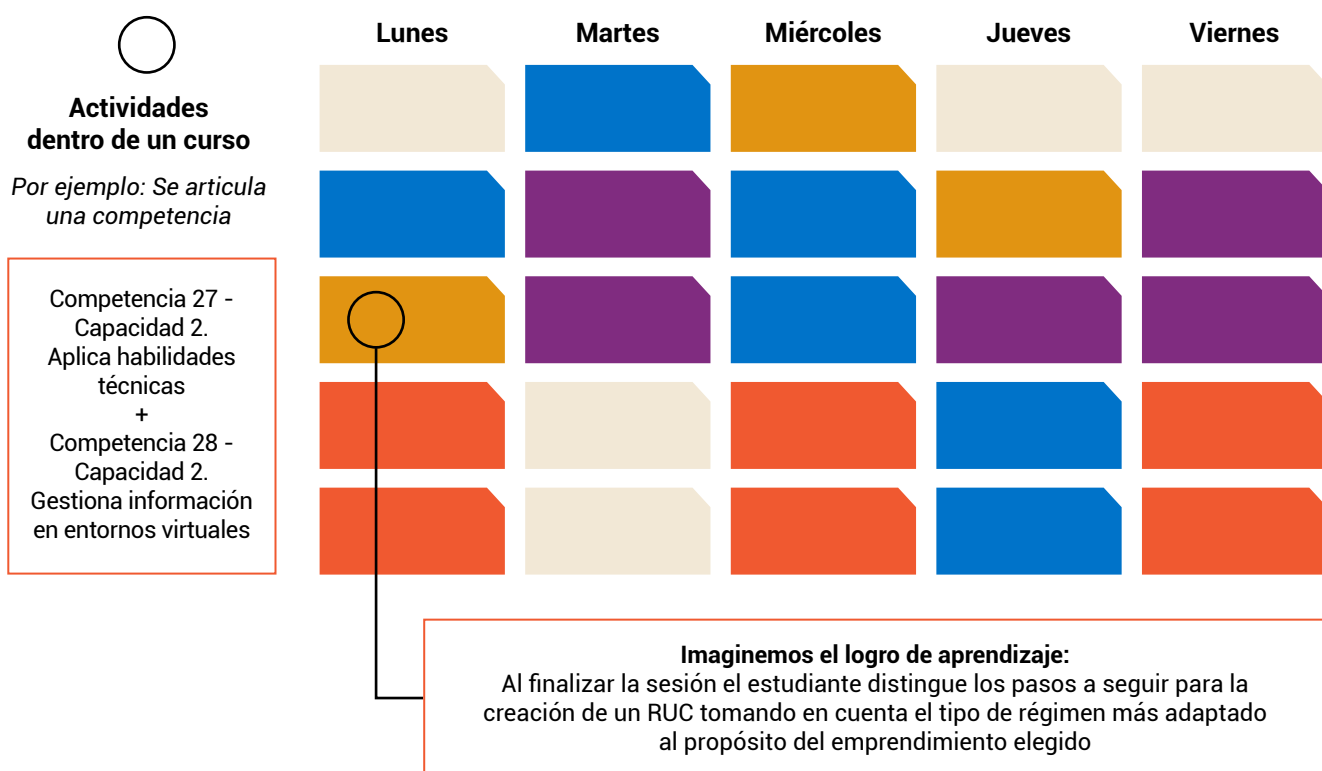


Figura 13. Articulación de competencias dentro de una actividad (Lea Sulmont, 2023)

Lo usual es que cada curso –cada color– se ocupe de una competencia de un área curricular. Eventualmente, se incorporan actividades que articulan la competencia propia con otra competencia. Se trata, por lo general, de experiencias independientes, aisladas y que ocupan una parte de una sesión de aprendizaje dentro de un curso. El logro de aprendizaje se limita a una o más sesiones, en donde se proponen desempeños o actuaciones, generalmente de baja complejidad.

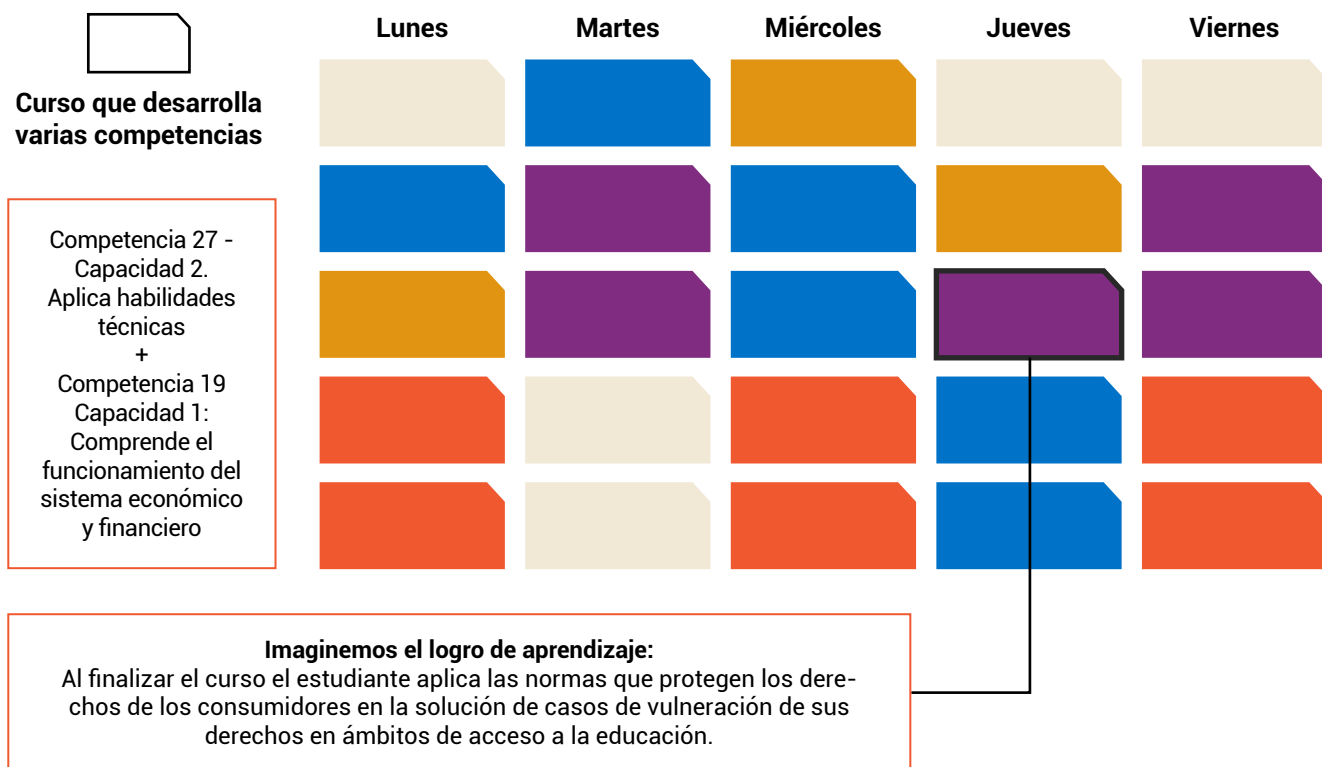


Figura 14. Articulación de competencias dentro de un curso (Lea Sulmont, 2023)

En esta opción, un curso puede desarrollar varias competencias de un área curricular o más. Se trata, por lo general, de experiencias programadas a lo largo de un bimestre o de todo el año. El logro de aprendizaje propone desempeños o actuaciones de mayor complejidad para el estudiante.

¿Qué tal si articulamos competencias?

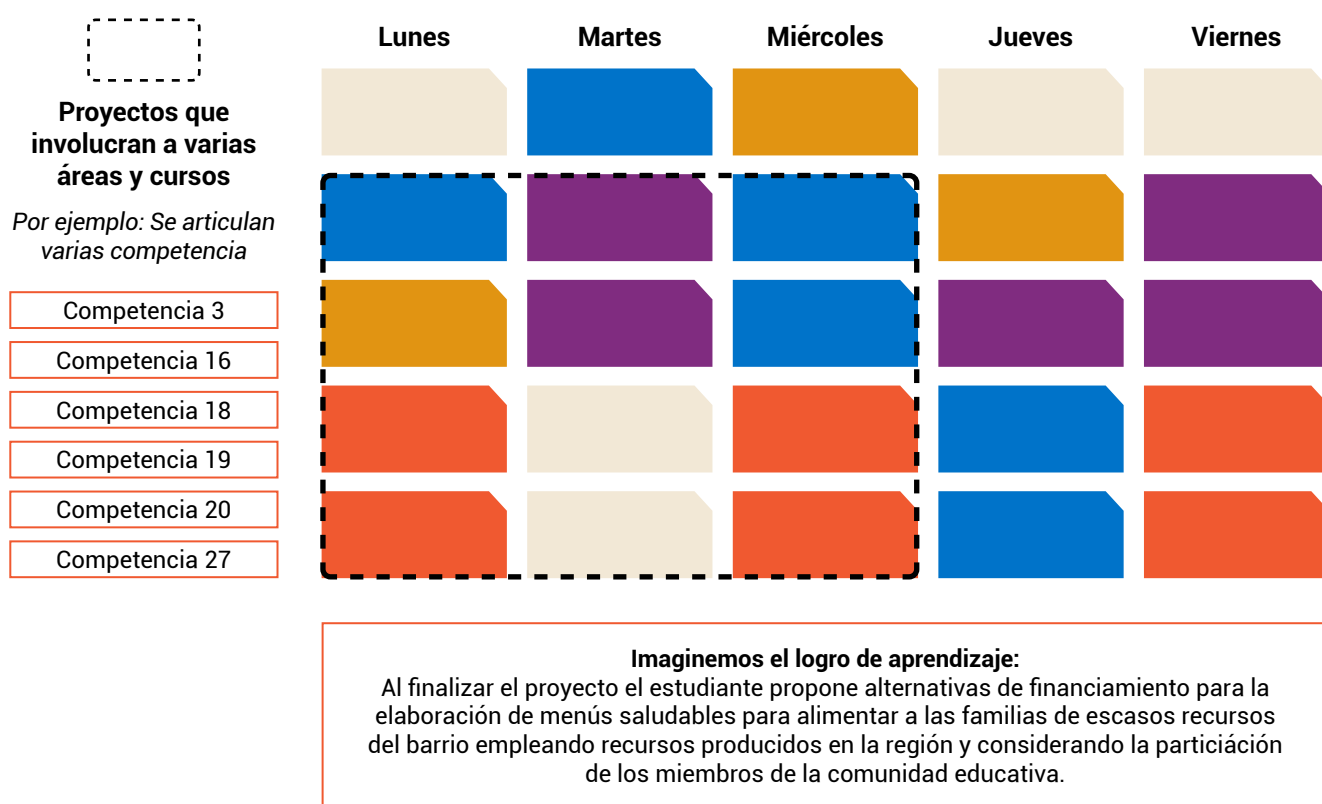


Figura 15. Articulación de competencias dentro de un proyecto
(Lea Sulmont, 2023)

En esta opción, se diseñan proyectos que articulan varias competencias de diferentes áreas curriculares. Para que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) sea viable, se requiere organizar el horario de manera tal que se cuente con espacios y tiempos dedicados al proyecto, lo que rompe con la típica fragmentación del horario por cursos. El logro de aprendizaje propone desempeños o actuaciones de alta complejidad para el estudiante y también de alta demanda de diseño para los docentes.

En suma, las tres opciones de articulación son maneras de abordar la articulación, no son excluyentes una de otra.

OPCIONES PARA ARTICULAR:

- Actividades específicas dentro de un curso.
- ⋯ Curso específico que desarrolla y articula competencias
- ▭ Proyectos que involucran a varias áreas y cursos. (Unidades de aprendizaje)

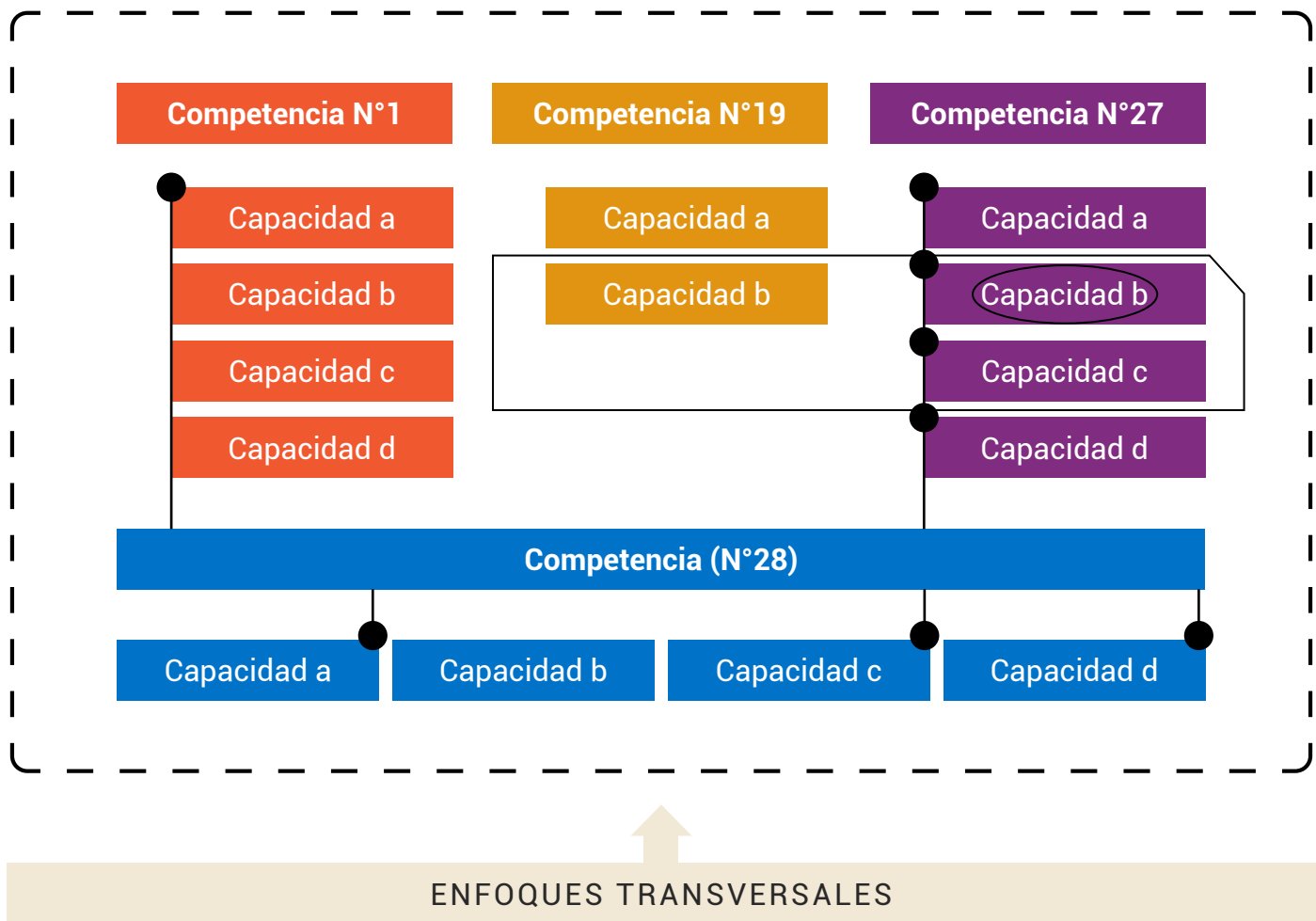


Figura 16. Opciones de articulación de competencias
(Lea Sulmont, 2023)

Sin embargo, cuando se trabaja a nivel de proyectos el impacto que se logra es mayor, no solo en la cantidad de competencias abarcadas sino, sobre todo, en la profundidad con la que pueden desarrollarse.

Te propongo que discutas estas opciones con tus colegas para que completen la siguiente tabla:

OPCIONES	ACTIVIDADES	CURSO	PROYECTOS
Cantidad de competencias articuladas			
Tiempo de dedicación del estudiante			
Impacto en el aprendizaje			
Desafío para el docente			
Agrega otras dimensiones			



**Comparte tus
resultados con
la comunidad
de Educared.**



Referencias

- MINEDU (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Ministerio de Educación del Perú.
- Exposición de Graciela Loureiro (Uruguay) desde el minuto 10:00 hasta 1:12:00.



¿Qué tal si diseñas evidencias de aprendizaje retadoras?

#Evidencias #EvaluaciónFormativa #EvaluaciónAuténtica

La evaluación de los aprendizajes es la gran «innovación pendiente», como afirma [Cristóbal Cobo](#). Evaluar por competencias significa valorar cómo cada individuo aplica sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores en situaciones específicas y significativas. Las competencias no se limitan al «saber» teórico, sino que se evidencian en el «saber hacer» y en el «saber ser» durante actuaciones integrales y dentro de contextos reales o simulados.



¿Qué tal si diseñamos evidencias de aprendizaje retadoras?

Dedicamos esta nueva edición de Qué tal si... al diseño de evidencias de aprendizaje auténticas que permitan evaluar los aprendizajes de los estudiantes. Las evidencias deben conducirnos a valorar no solo el resultado final de un proceso, sino también el proceso mismo y las estrategias empleadas para llegar a dicho resultado.

Te invito a ver [el video](#).

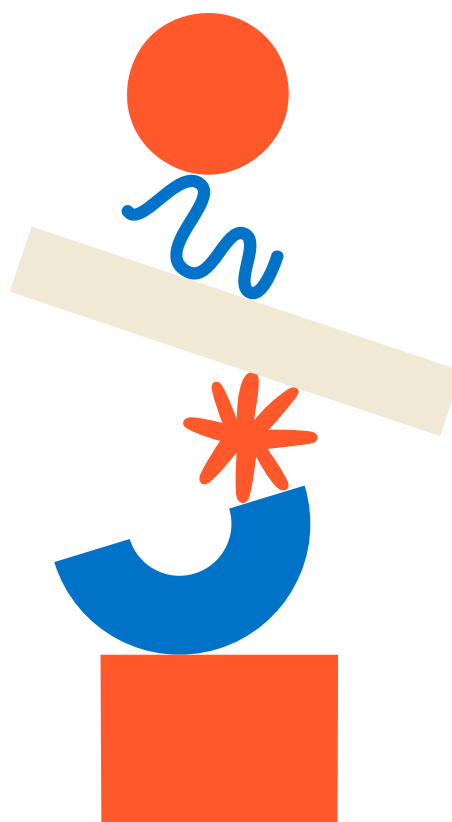
¿A qué llamamos «evidencia de aprendizaje»?

Las evidencias de aprendizaje son cualquier producto, proceso o desempeño observable que permite identificar y valorar el nivel de competencia de un estudiante.

Estas evidencias son cruciales para determinar en qué medida un estudiante es capaz de integrar y movilizar lo aprendido para resolver problemas, tomar decisiones o actuar de manera adecuada en contextos determinados. Una evidencia no solo muestra qué sabe el estudiante, sino también cómo utiliza y adapta ese conocimiento en situaciones prácticas y, a menudo, desafiantes.

Para que una evidencia sea significativa y útil para el proceso de evaluación debe cumplir con ciertas características:

- **Es pertinente.** Está alineada con los logros de aprendizaje y tiene relevancia tanto para el Currículo como para la vida real.
- **Demanda un desempeño complejo.** No se limita a medir el conocimiento memorístico o mecánico, sino que exige análisis, reflexión y acción coordinada para completar una tarea.
- **Se basa en una situación retadora.** Plantea desafíos reales o simulados en los que el estudiante es llamado a utilizar su creatividad, juicio crítico y habilidades prácticas.
- **Facilita el monitoreo y la retroalimentación.** Permite observar el progreso del estudiante a lo largo del tiempo y brindarle orientación precisa para su mejora continua.
- **Articula competencias.** Una buena evidencia refleja la integración de múltiples dimensiones del aprendizaje (cognitiva, práctica y actitudinal) en una tarea o situación específica.



¿Qué tipos de evidencias de aprendizaje podemos diseñar?

Existen diversas formas de evidenciar el desarrollo de competencias a través de desempeños, procesos, productos y respuestas. Cada una tiene rasgos y propósitos específicos.

COMPARACIÓN DE TIPOS DE EVIDENCIA				
				
DESEMPEÑOS	PRODUCTOS	PROCESOS	RESPUESTAS	
Acción directa del estudiante	Trabajo tangible del estudiante	Etapas intermedias del trabajo	Razonamiento y relación de conceptos	Descripción
Presentaciones orales, debates	Ensayos, proyectos de investigación	Toma de decisiones, planificación	Cuestionarios, mapas conceptuales	Ejemplos
Prácticas y comunicativas	Esfuerzo, planificación, creatividad	Recursos cognitivos y emocionales	Razonamiento y argumentación	Habilidades Evaluadas

Figura 17. Tipos de evidencias de aprendizaje (Lea Sulmont, 2025). Imagen elaborada con Napkin

Piensa: ¿Cuál es el tipo de evidencia o la combinación que empleas con mayor frecuencia?

Para inspirar tu creatividad, te recomendamos revisar la [caja de herramientas](#) de David Lacear para diseñar evidencias adaptadas a los intereses de tus estudiantes.

¿Cómo diseñar evidencias?

La lógica del enfoque de diseño para la comprensión (McTighe y Wiggins, 2004) subraya que la autenticidad es clave en el diseño de estrategias de evaluación del aprendizaje. Por ello, para lograr una evaluación auténtica, es importante asegurarnos de que las decisiones didácticas tomadas a lo largo de las fases **del diseño** reflejen este atributo.

¿Cómo determino evidencias auténticas?

Recordemos que una evidencia de aprendizaje es cualquier producto, proceso o desempeño observable, pero no todas las evidencias tienen el mismo valor para evaluar los aprendizajes. **Carles Monereo** (2009) sugiere que las evidencias deben demostrar un grado suficiente de autenticidad, que se reconoce según tengan mayor o menor proximidad a la actividad que queremos, en realidad, evaluar. Para asegurar su autenticidad plantea **cuatro dimensiones**:

- **Realismo.** Las tareas deben simular situaciones del mundo real, permitiendo a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos auténticos.
- **Relevancia.** La evidencia de aprendizaje debe ser significativa y alinearse con los intereses y necesidades de los estudiantes, ayudándoles a ver la conexión con su vida y carrera.
- **Proximidad ecológica.** Las evidencias deben reflejar el entorno en el que se aplicarán los aprendizajes, asegurando que las evaluaciones sean pertinentes para el contexto real de los estudiantes.

- **Identidad.** Las evidencias deben permitir a los estudiantes expresar su individualidad y experiencias personales, fomentando un sentido de pertenencia y compromiso.

Para aterrizar estas dimensiones, imagínate qué tipo de evidencia tendrá mayor grado de autenticidad para valorar, por ejemplo, el uso correcto de la regla de tres simple.

EVIDENCIA 1.	EVIDENCIA 2.
Resolución de ejercicios en los que tiene que aplicar la regla de tres simple.	Resolución de un problema real de distribución de raciones y determinación de costos para un menú (<u>revisa el post</u>).

La evidencia 2 cumple, con mayor grado de proximidad, con la realidad de lo que se quiere evaluar, es decir, que el estudiante logre resolver situaciones aplicando el conocimiento de la regla de tres simple. Por lo tanto, es una evidencia de mayor autenticidad que la evidencia 1.

Sin embargo, eso no descalifica la evidencia 1 como una evidencia necesaria en el proceso de aprendizaje. Por ello, conviene plantearse la siguiente pregunta:

¿QUÉ CANTIDAD Y TIPO DE TAREAS SON RAZONABLES?

Una sola evidencia no basta para valorar el resultado esperado. Por ello, el diseño inverso plantea dos tipos de evidencias:

- Evidencia o producto principal
- Evidencias o subproductos secundarios o complementarios

¿Qué tal si diseñas evidencias de aprendizaje retadoras?

Esta diferenciación descompone el proceso de aprendizaje en pequeños hitos que se pueden demostrar mediante productos o desempeños. Esto facilita monitorear el avance de cada estudiante y ofrecer retroalimentación. Por ello, retomando el ejemplo anterior, la evidencia 1 puede ser la evidencia principal y la evidencia 2, una evidencia secundaria. Por otro lado, desde un enfoque inclusivo y de atención a la diversidad, contar con evidencias variadas permite adaptarse mejor a las necesidades de los estudiantes y sus contextos.

Prioridades curriculares

Es esencial analizar la complejidad del resultado esperado para identificar una evidencia que sea suficiente y razonable para valorar en qué medida el estudiante ha alcanzado el aprendizaje. Para guiarnos en esta misión, analizaremos el concepto de «prioridades curriculares» (McTighe y Wiggins, 2004).

En el siguiente gráfico, se ejemplifican las relaciones entre los tipos de evaluación y los diferentes niveles de complejidad curricular.

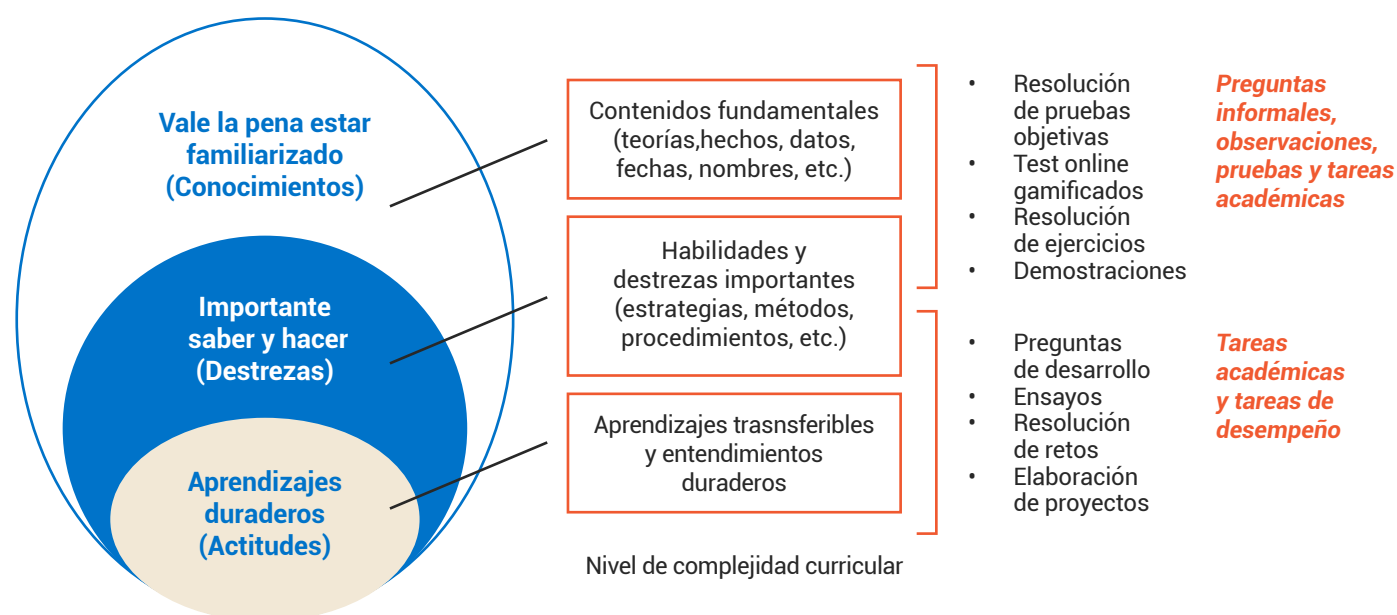


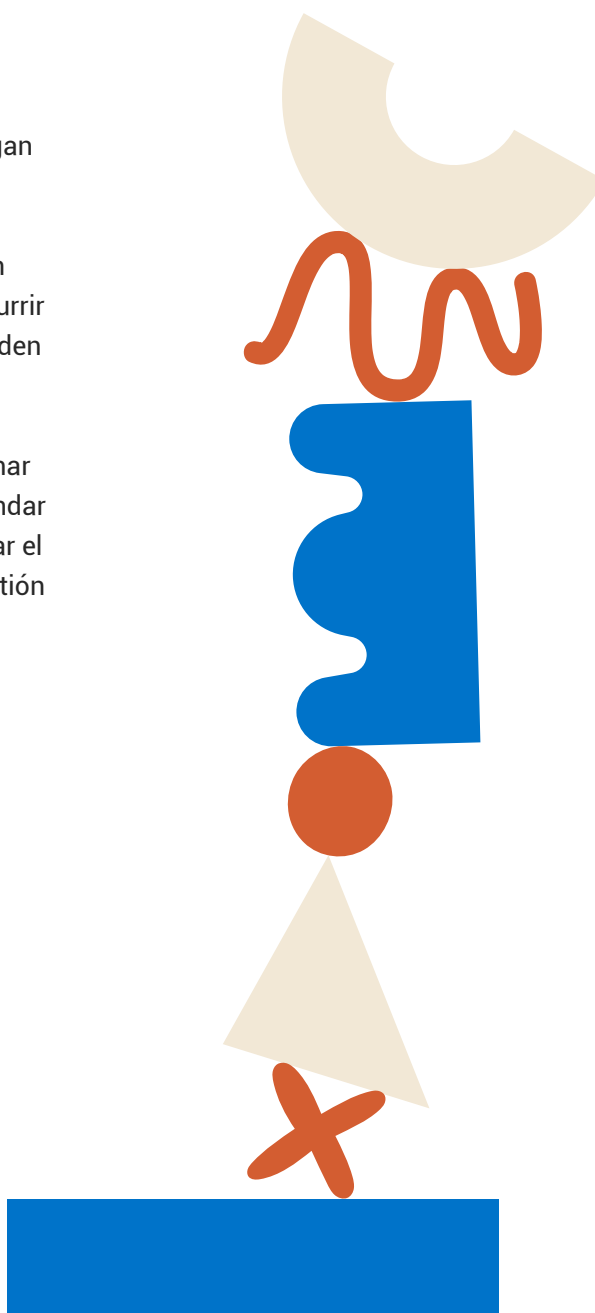
Figura 18. Prioridades curriculares y tipos de evaluación (Lea Sulmont, 2025; adaptado de Graham Wiggins, 2005)

¿Qué tal si diseñas evidencias de aprendizaje retadoras?

En función de las prioridades curriculares podemos decidir la complejidad de la evidencia:

- Si el objetivo es que el estudiante aprenda hechos y habilidades básicas, una prueba escrita o una respuesta oral pueden ser herramientas eficientes y adecuadas para medir el nivel de desempeño. Aunque la evidencia de «resolución de ejercicios» tenga un bajo nivel de autenticidad, esto no la descalifica como evidencia suficiente. Lo que debemos procurar al diseñar la tarea es incluir preguntas relevantes y contextualizadas que hagan el aprendizaje significativo.
- Por otro lado, si el objetivo requiere demostrar un entendimiento más profundo, será necesario recurrir a tareas más complejas y evidencias que demanden un esfuerzo correspondiente.

Finalmente, recomiendo ser estratégicos al seleccionar las evidencias de aprendizaje, así como evitar demandar tareas más complejas de lo necesario para demostrar el desempeño esperado. Como todo en la vida, es cuestión de sentido común y de guardar un buen balance.



Coméntanos tus reflexiones en la comunidad de Educared.



Referencias

- McTighe, J. y Wiggins, G. (2004). *Understanding by Design*. ASCD. Monereo, C. «La autenticidad de la evaluación» en Castelló, M. (Coord.) (2009). *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*, Barcelona, Edebé, Innova universitas.
- Zabala, A. y Arnau. L. (2008). «Idea clave 11. Evaluar competencias es evaluar procesos en la resolución de situaciones problema». En: *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Ed. Graó, 4.ª reimpresión, 2008. Barcelona, España. ISBN: 978-84-7827-500-7.



¿Qué tal si examinamos cómo aprendemos los adultos?

#Andragogía #Experiencia #Autodirección

¿Has oído que los adultos no aprenden como los niños? Aunque hay muchas similitudes en cómo aprenden las personas, también es importante comprender y mejorar la educación de los adultos; por ello, aparece la andragogía, distinguiéndola de la pedagogía, que se enfoca más en la enseñanza de los niños.

Qué tal si hoy examinamos la andragogía como un marco para la formación continua en nuestra comunidad educativa (docentes, colaboradores, padres y madres de familia).

Si queremos ser una comunidad que crece junta, necesitamos diseñar experiencias de aprendizaje adaptadas a las necesidades de cada persona. Y, los adultos, somos un grupo de aprendices muy particulares. ¿No es cierto?

Por experiencia de vida, los adultos tenemos kilómetros recorridos y prácticas adquiridas. Por otro lado, reconocemos nuestras necesidades de aprendizaje, aunque muchas veces nos cuesta «desaprender» patrones adquiridos para aprender otros nuevos. Finalmente, tenemos la capacidad de autodirigir nuestros aprendizajes, aunque a veces resulta más fácil depositar esa responsabilidad en la institución.

La intención de este nuevo post es alentarnos a «hacernos cargo» de dirigir nuestra formación permanente, pues estos tiempos reclaman una reflexión y renovación profunda de las prácticas educativas. ¡No tenemos tiempo que perder!

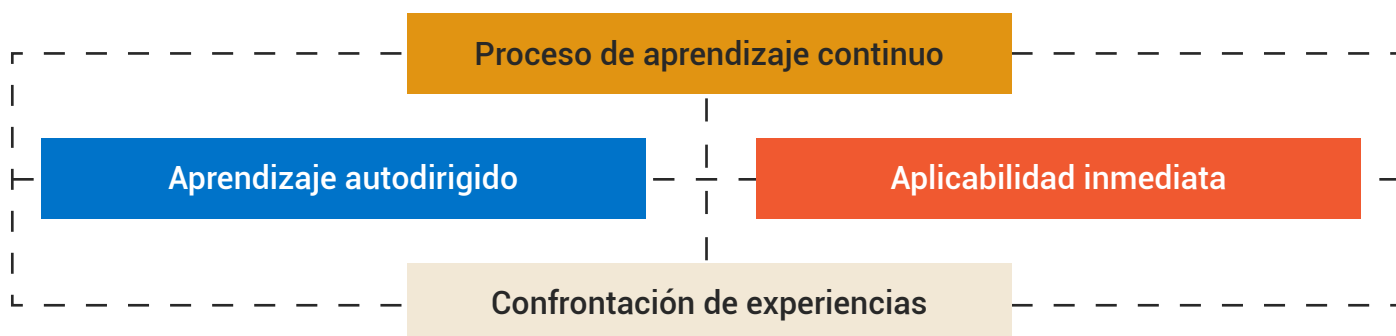
Observa [el video](#).

Andragogía: Un poco de historia

En 1833, el maestro alemán Alexander Kapp usó por primera vez la palabra «andragogía», que viene del griego *andrós*, que significa 'hombre', y *agogos*, que significa 'guía o líder'. Kapp describió la andragogía como el arte y la ciencia de ayudar en el aprendizaje de los adultos.

Un siglo más tarde, el estadounidense Malcolm Knowles (1913-1997) desarrolló teorías importantes sobre el aprendizaje de los adultos y popularizó el término andragogía.

La realidad social y económica de la primera y segunda Revolución Industrial promovió el estudio de la andragogía. La modernización y el cambio en los trabajos y las tecnologías han hecho que los adultos necesiten aprender nuevas habilidades y conocimientos durante toda su vida. Además, la educación formal tradicional no cubre las necesidades educativas de los adultos, que requieren un enfoque más flexible y práctico por diversas razones (laborales, personales, culturales).



Aprendizaje autodirigido

- Parte del principio en que los adultos son autónomos y responsables de su aprendizaje. Según Knowles, los adultos son más autodirigidos y buscan comprender los contenidos en función de la relevancia que tienen en su vida diaria (Sierra Fontalvo, 2006).
- Esto implica que las propuestas formativas deben ofrecer flexibilidad para permitir a los adultos decidir qué, cuándo y cómo aprender en función de sus propias necesidades y objetivos (Peterson, 2019). En este proceso, el facilitador no es una figura de autoridad, sino más bien un guía del aprendizaje que crea un ambiente en el que el participante toma decisiones y resuelve problemas reales.

Aplicaciones

- **Autoaprendizaje.** Los adultos suelen preferir aprender de manera independiente y autodirigida para tener mayor control sobre su proceso educativo. Necesitan herramientas y recursos que faciliten desenvolverse de manera autónoma.
- **Tiempos de aprendizaje.** Los adultos, al tener múltiples responsabilidades, necesitan considerar sus limitaciones de tiempo al planificar la capacitación. Por eso, es importante organizar la capacitación en horarios flexibles, organizar los contenidos y las actividades en formatos breves que permitan el aprendizaje autónomo.

Confrontación de experiencias

- Este principio reconoce que, a diferencia de los niños, los adultos traen consigo una riqueza de conocimientos que puede ser tan útil como la nueva información. Entonces, la formación no se basa únicamente en la transmisión de conocimientos, sino que se trata de un intercambio de experiencias entre adultos.
- Tanto el facilitador como el profesional en formación son portadores de experiencias previas que enriquecen el proceso formativo (Universidad del Valle de México, 2009). Esto no solo enriquece el aprendizaje, sino que también crea un entorno de aprendizaje colaborativo donde las experiencias individuales contribuyen al crecimiento del grupo.

Aplicaciones

- **Actividad.** La participación en el proceso de aprendizaje es clave. Los adultos aprenden mejor cuando están involucrados en actividades prácticas.
- **Experiencia como fuente de aprendizaje.** La experiencia previa de los adultos es valiosa y puede enriquecer el aprendizaje; de esta manera, se originan conexiones significativas con nuevos conocimientos.
- **Aprendizaje dialógico.** El diálogo y la interacción social enriquecen el proceso de aprendizaje y ayudan a construir conocimiento de manera colaborativa.
- **Relevancia del aprendizaje.** Los adultos aprenden mejor cuando el contenido es relevante y aplicable a sus vidas. Asimismo, requieren un contenido accesible y contextualizado.

Aplicabilidad inmediata

- El aprendizaje en adultos debe ser pertinente y aplicable a su vida diaria, ya sea en el ámbito personal o profesional. Los adultos tienden a enfocarse en problemas concretos y en adquirir conocimientos que puedan implementar de manera inmediata. Esto se traduce en una educación que prioriza la resolución de problemas reales y la aplicación práctica, lo cual refuerza su motivación para aprender.
- El contenido de los procesos formativos andragógicos debe ser práctico y aplicable de manera inmediata en la vida del adulto; además, debe ser útil para resolver problemas específicos en su quehacer profesional. Las estrategias formativas efectivas incluyen estudios de caso, simulaciones y evaluaciones que permitan aplicar lo aprendido (Universidad del Valle de México, 2009).

Aplicaciones

- **Aprendizaje basado en problemas y proyectos.** Los adultos prefieren aprender a través de situaciones problemáticas que reflejen la realidad y originen la propuesta de soluciones. Por ello, se necesita trabajar a partir de situaciones problemáticas y desafíos reales que requieran análisis y solución.
- **Organización de la información.** Los adultos requieren que la información esté organizada para poder procesarla y recordarla efectivamente.

Proceso de aprendizaje continuo

- La andragogía concibe la educación como un proceso continuo, ligado a la idea de aprendizaje a lo largo de la vida, dado que sucede en diferentes etapas de nuestro crecimiento como personas, pero también a lo ancho, porque sucede a través de diferentes experiencias, no solo las escolarizadas.
- La andragogía, según Malcolm Knowles, enfatiza que los adultos aprenden mejor cuando el proceso es dinámico, relevante y está vinculado a su realidad profesional.
- Los adultos están en constante búsqueda de mejorar sus habilidades para adaptarse a nuevas circunstancias, ya sea en el trabajo, en su familia o en la sociedad. Esta necesidad es especialmente relevante en el mundo laboral moderno, donde las habilidades deben actualizarse constantemente para responder a las demandas sociales en sus diferentes contextos.

Aplicaciones

- **Aceptación y confianza en la capacidad de aprendizaje.** La creencia en la capacidad de aprender es fundamental; aceptar que se puede crecer y mejorar es clave para el aprendizaje efectivo. La autoestima y la confianza en las capacidades son claves para adquirir nuevos conocimientos.
- **Motivación para aprender.** Los adultos necesitan ver el valor y la aplicabilidad de lo que están aprendiendo para mantenerse comprometidos. Se necesita visualizar retos y metas claras para mantener el interés en el proceso educativo. El apoyo de círculos de aprendizaje y redes ayuda a conectar a los participantes en torno a intereses comunes.

Los principios andragógicos expresan las características del aprendizaje de los adultos y sirven como referencia para diseñar programas formativos eficaces en nuestra institución.

Para aterrizar estos principios proponemos emplear el **ciclo de aprendizaje** experiencial propuesto por David Kolb (1984) que, por su enfoque práctico, reflexivo y orientado a la aplicación de conocimientos en situaciones reales, se adapta de manera orgánica con las características del aprendizaje de adultos.

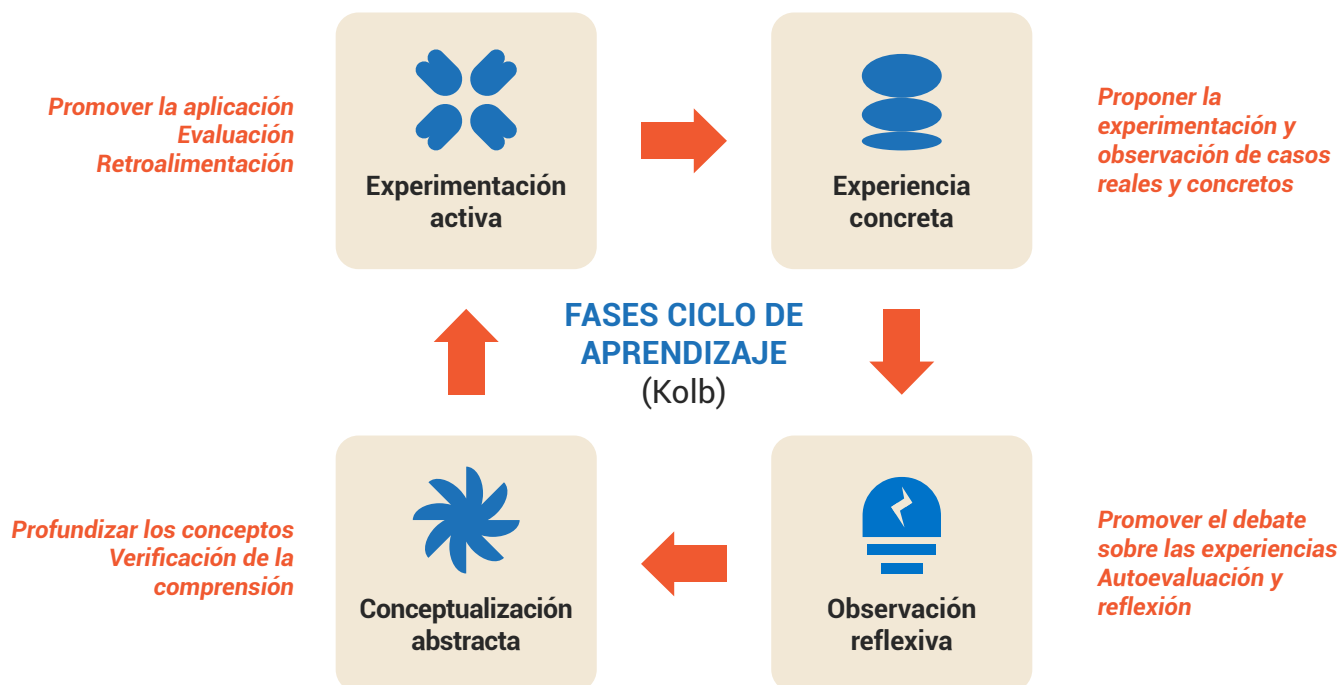


Figura 20. Fases del ciclo de aprendizaje de Kolb (Lea Sulmont, 2024)

¿Qué tal si diseñamos evidencias de aprendizaje retadoras?

Estas fases forman un ciclo continuo, donde cada fase alimenta a la siguiente, lo que significa que el aprendizaje es un proceso dinámico y adaptable. Ahora, observa las orientaciones metodológicas para aplicar el ciclo de aprendizaje de Kolb en un contexto de capacitación continua de adultos.

FASE	DESCRIPCIÓN	ORIENTACIONES METODOLÓGICAS
01. Fase de experimentación	Los participantes enfrentan una situación real o simulada relevante para su contexto profesional, lo que permite la acción directa y la implicación emocional.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar casos reales o simulaciones (situaciones en la escuela o en la familia). • Involucrar a los participantes en ejercicios prácticos que reflejen situaciones del mundo real, propias o simuladas.
02. Reflexión sobre la experiencia	Los participantes analizan sus acciones, resultados y emociones. Reflexionan sobre la experiencia para extraer aprendizajes y conectar con sus conocimientos previos.	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar debates o discusiones en grupos heterogéneos sobre los casos analizados. • Utilizar diarios de reflexión o portafolios donde los participantes puedan escribir sobre sus experiencias y aprendizajes relacionados con lo trabajado. Pueden usarse diarios familiares, bitácoras docentes, etc.
03. Conceptualización abstracta	Los participantes relacionan la experiencia vivida con conceptos teóricos y principios generales. Se introducen marcos teóricos que explican las intervenciones prácticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar teorías y modelos de explicar cómo se relacionan con las situaciones analizadas en la fase previa. Por ejemplo, modelos de prevención de situaciones de riesgo, modelos de mediación parental, etc. • Ofrecer contenidos o conferencias con especialistas que enriquezcan la comprensión teórica del tema.
04. Aplicación	Los participantes aplican lo aprendido en nuevas situaciones, enfrentando desafíos reales o simulados y probando estrategias previamente discutidas o aprendidas.	<ul style="list-style-type: none"> • Proponer a los participantes que diseñen y apliquen acciones concretas en sus entornos. • Compartir los resultados obtenidos y los aprendizajes adquiridos en la implementación práctica.

El diseño de las secuencias de aprendizaje empleando el ciclo de aprendizaje de Kolb es muy útil porque genera actividades auténticas para los participantes, las cuales se apoyan en técnicas y métodos curados con un enfoque andragógico.

Anímate a crear un taller o conversatorio

con actores de tu comunidad educativa empleando este modelo. Comparte tus experiencias con la comunidad de Educared.



Referencias

- Drew, C. (9 de junio de 2024). *The Six Principles of Andragogy (Malcolm Knowles)*. helpfulprofessor.com/principles-of-andragogy
- Knowles, M. S., Holton, E. & Swanson, R. (2005). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development. 6th edition*. Elsevier.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Nueva York: Prentice Hall.
- Universidad del Valle de México. (2009). *Modelo Andragógico. Fundamentos*. Laureate International Universities.

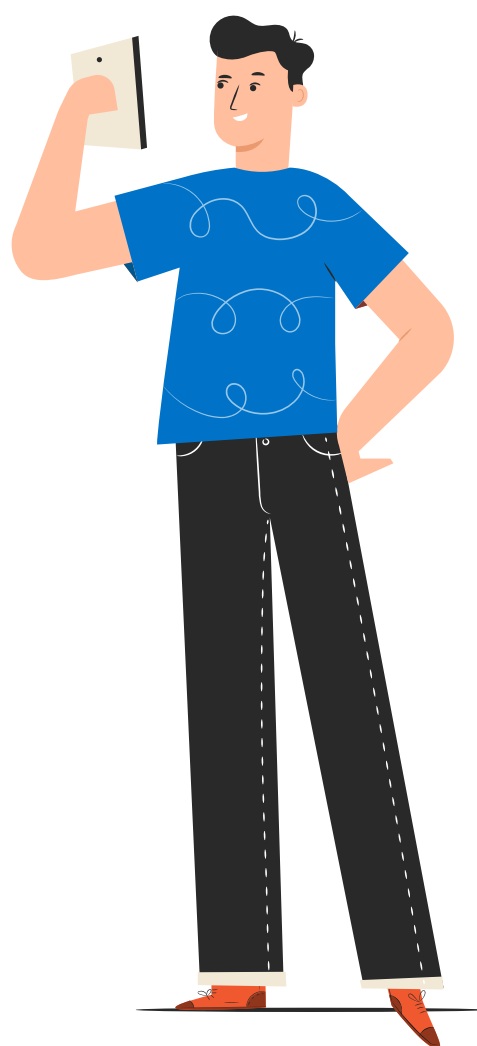


¿Qué tal si diseñamos una estrategia digital didáctica?

#TPACK #Tecnología #Didáctica

Cada día aparecen nuevas aplicaciones y recursos digitales con potencial para mejorar la experiencia de aprendizaje de nuestros estudiantes. Pero, ante la avalancha de posibilidades, la toma de decisión de qué herramientas emplear, para qué y cómo usarlas se vuelve cada vez más compleja. Para facilitar este proceso, en este nuevo post de *Qué tal si...*, te propongo equiparnos con un marco conceptual muy práctico, llamado TPACK.

Cuando presento este modelo a mis estudiantes, no pocos sonrían al escuchar su nombre y hasta me han dicho que suena a plato de menú de «Chifa». Les doy la razón.

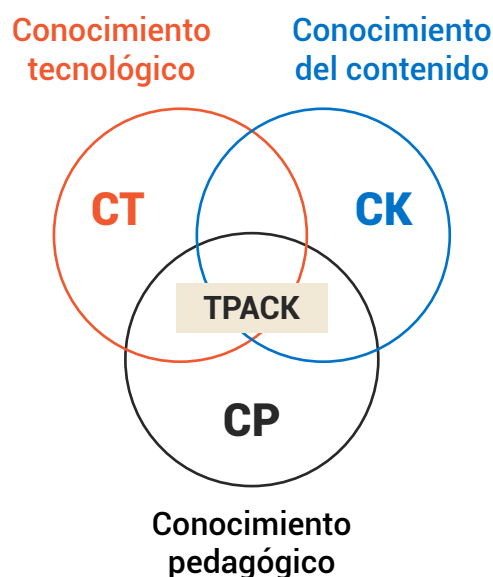


Pero, en verdad, TPACK es un acrónimo que, por sus siglas en inglés, significa *Technological Pedagogical Content Knowledge* (Conocimiento Pedagógico del Contenido Tecnológico).

Este modelo fue desarrollado entre los años 2006 y 2009 por los profesores [Punya Mishra](#) y [Matthew J. Koehler](#) de la Universidad Estatal de Michigan, en Estados Unidos. Cuando conocí este modelo, sentí que podía ayudarme a planear mi estrategia didáctica digital. El marco que plantea el modelo TPACK se ha convertido para mí en un referente para meditar acerca de la selección de métodos, técnicas y recursos para acompañar una trayectoria de aprendizaje aprovechando las herramientas, aplicaciones y plataformas digitales más pertinentes y adaptadas al propósito y al contexto.

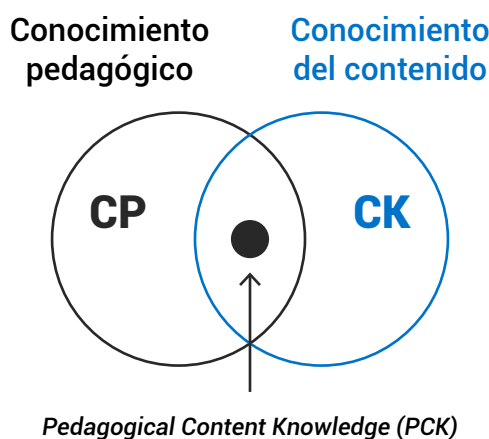
Observa [el video](#).

- Contenido (CK): Se refiere al contenido de la especialidad que se enseña. Incluye la comprensión profunda de los conceptos, las teorías y las prácticas en una disciplina específica. Por ejemplo: Dominio de las Ciencias Sociales.
- Tecnológico (TK): Implica el conocer y usar herramientas y recursos tecnológicos disponibles en el campo educativo, profesional y personal.
- Pedagógico (PK): Conocer las teorías de aprendizaje, estrategias pedagógicas, métodos de evaluación y consideraciones sobre cómo los estudiantes aprenden.

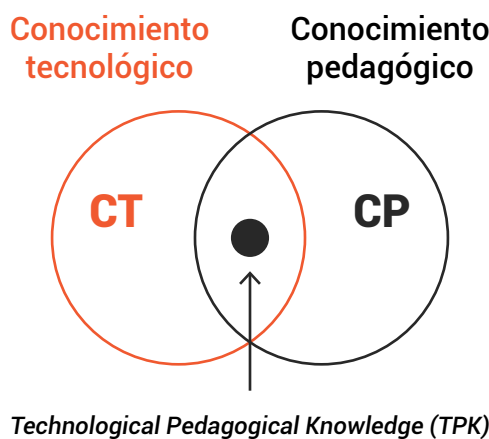


Lo interesante del modelo TPACK es el énfasis que pone en la interacción entre los tres tipos de conocimiento:

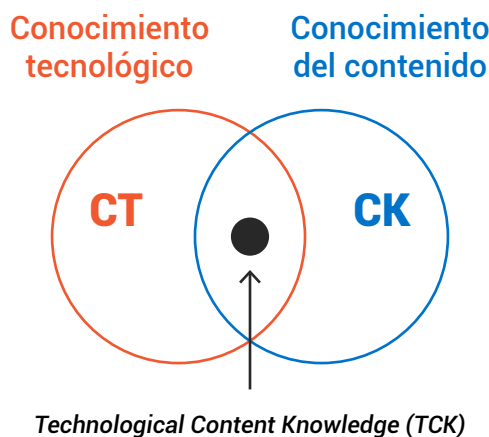
La primera intersección es entre el conocimiento del contenido disciplinar y el conocimiento pedagógico; es el campo de la didáctica tradicional. El manejo de estos conocimientos permite a los educadores enseñar de manera efectiva en su disciplina.



La segunda intersección es entre el conocimiento pedagógico y el tecnológico. Es clave para comprender cómo la tecnología puede influir en el diseño, la presentación y facilitación de la adquisición del contenido de aprendizaje, apoyando el uso de métodos activos.



La última intersección es entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento tecnológico. Da cuenta de cómo el propio proceso de construcción del conocimiento se enriquece a través del uso de las tecnologías y también las posibilidades de presentación de dicha información a través de múltiples recursos y formatos.



Te comento algunas de las características que más me gustan de este modelo:

- **Integralidad.** Propone una visión holística de estos tipos de conocimiento para una enseñanza y un aprendizaje efectivos.
- **Contextualidad.** Reconoce que la efectividad depende de las condiciones del entorno, incluyendo las características de los estudiantes y del entorno educativo.
- **Flexibilidad.** El enfoque de enseñanza se adapta a las herramientas tecnológicas disponibles y a las necesidades de sus estudiantes.

Anímate a emplear el modelo TPACK para diseñar la estrategia digital didáctica de tu curso o unidad de aprendizaje, poniendo en sinergia los conocimientos disciplinares, pedagógicos y tecnológicos. Comparto una secuencia de pasos que suelo utilizar:

1. Identificar el contenido (CK)

- Selecciona el contenido de la unidad o de la sesión. Asegúrate de tener una comprensión profunda de los conceptos clave y de las habilidades que los estudiantes deben adquirir.
- Identifica los resultados o logros de aprendizaje. Establece qué conocimientos o habilidades específicas deseas que los estudiantes aprendan.

2. Definir el enfoque pedagógico (PK)

- Analiza el contexto. Considera las características de tus estudiantes, incluyendo sus intereses, habilidades previas y estilos de aprendizaje.
- Selecciona estrategias pedagógicas. Elige métodos y técnicas que se alineen con los logros de aprendizaje y necesidades de los estudiantes.

3. Seleccionar la tecnología (TK)

- Selecciona las herramientas digitales que pueden facilitar el aprendizaje del contenido. Esto puede incluir plataformas de aprendizaje en línea (aula virtual), recursos multimedia, libros electrónicos, aplicaciones de gamificación, aplicaciones de creación de contenidos y herramientas de colaboración.
- Evalúa la accesibilidad. Asegúrate de que las tecnologías seleccionadas sean accesibles para todos los estudiantes.

4. Integrar recursos (PCK, TCK, TPK)

- **PCK.** Utiliza una metodología activa donde los estudiantes construyan y compartan sus aprendizajes a través de un mural. Por ejemplo, puedes emplear una aplicación como Padlet.
- **TCK.** Emplea herramientas tecnológicas para que los estudiantes accedan a contenidos multimedia, actividades y evaluaciones interactivas. Por ejemplo, puedes emplear plataformas como Khan Academy.
- **TPK.** Implementa estrategias que utilicen tecnología para mejorar la enseñanza, como actividades gamificadas para verificar la comprensión de los aprendizajes. Por ejemplo, puedes usar aplicaciones como Edpuzzle, Kahoot, Wordwall, etc.

Personalmente, me ayuda mucho hacer un esquema gráfico para evaluar las diferentes posibilidades de uso y visualizar cómo se relacionan las aplicaciones. De esta manera, grafico el ecosistema digital que usarán los estudiantes y el docente en el curso:

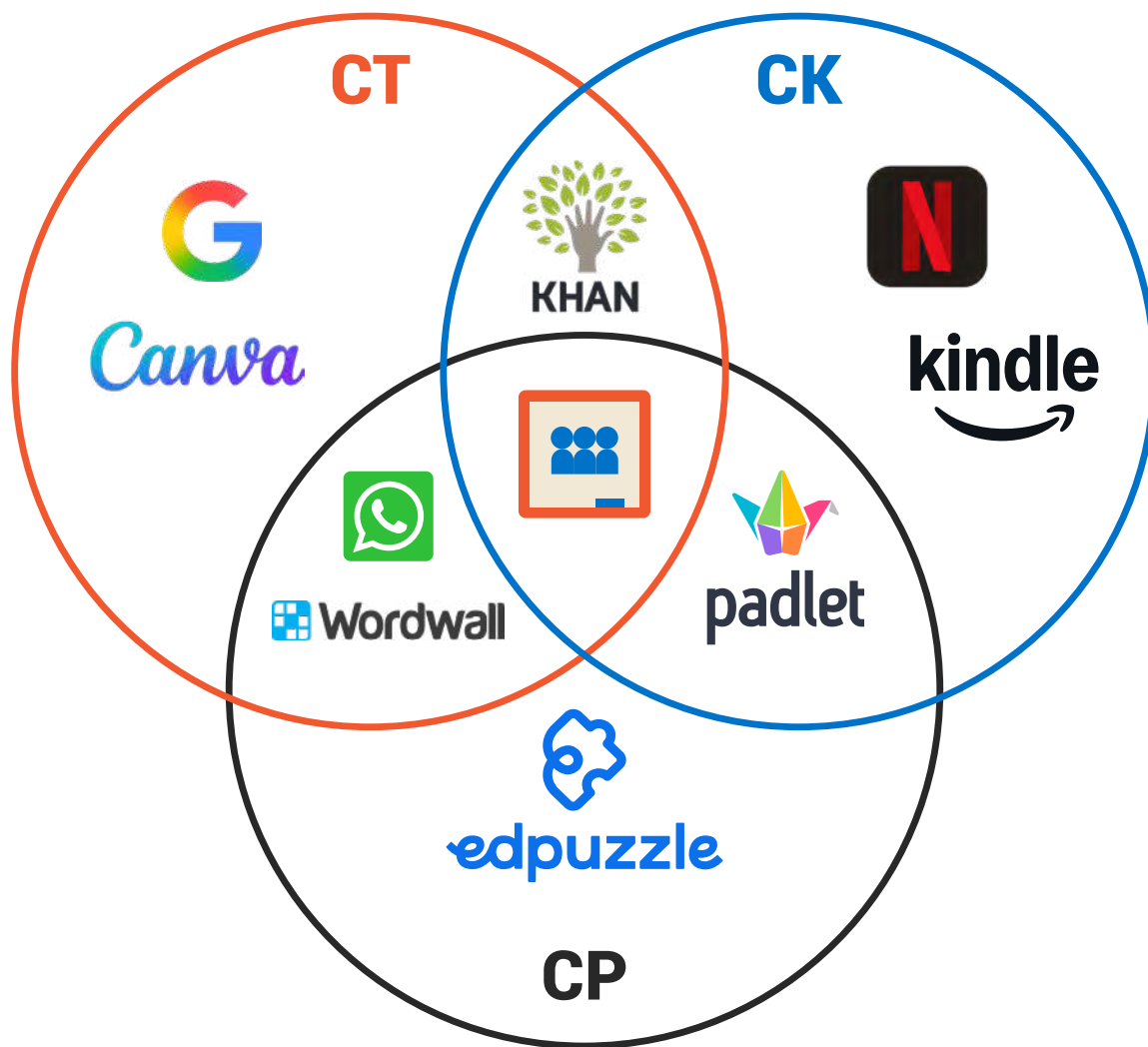


Figura 21. Modelo TPACK y ejemplo de aplicaciones empleadas (Lea Sulmont, 2024)

5. Crear un ecosistema digital

- Asegúrate de tener acceso a las cuentas o suscripciones educativas.
- Verifica el funcionamiento de las plataformas.
- Dedica un tiempo para que los estudiantes se entrenen en su uso, puedan sentirse en confianza y aprovechen el entorno virtual al máximo.
- Acuerda con tus estudiantes reglas y condiciones claras que promuevan un uso de la tecnología seguro, responsable y ético.
- Basándote en las prácticas de tus estudiantes, realiza ajustes a la estrategia didáctica para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

6. Reflexionar

- Reflexiona sobre cómo la integración de estos tres tipos de conocimiento afectó el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de la estrategia.
- Mantén un registro de las lecciones aprendidas y de las mejores prácticas para futuras implementaciones.

Conclusión

Al aplicar el modelo TPACK, se busca crear una enseñanza más efectiva, centrada en el estudiante, que aproveche la tecnología de manera significativa y que fomente un aprendizaje profundo. Este enfoque no solo mejora la experiencia de aprendizaje, sino que también prepara a los estudiantes para un mundo cada vez más digital. Como docente, tener presente el marco TPACK al diseñar mis experiencias me ayuda a tener un enfoque más innovador, pues el foco no solo está en la tecnología, sino en cómo esta se integra con el contenido y la pedagogía.

**Pruébalo y
comparte tus
comentarios en la
comunidad Educared**



Referencias

- Cabero Almenara, J., Roig Vila, R., & Mengual-Andrés, S. (2017). Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares de los futuros docentes según el modelo TPACK. *Digital Education Review*, 32, 73-84.
<https://doi.org/10.1344/der.2017.32.73-84>
https://catalogo.upc.edu.pe/permalink/51UPC_INST/logil2/cdi_dialnet_primary_oai_dialnet_unirioja_es_ART0001250237
- Mishra, P., y Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), pp. 1017-1054.
- UNIR (2020). El modelo TPACK: ¿En qué consiste este modelo y cuáles son sus ventajas?
<https://www.unir.net/educacion/revista/tpack-que-es>

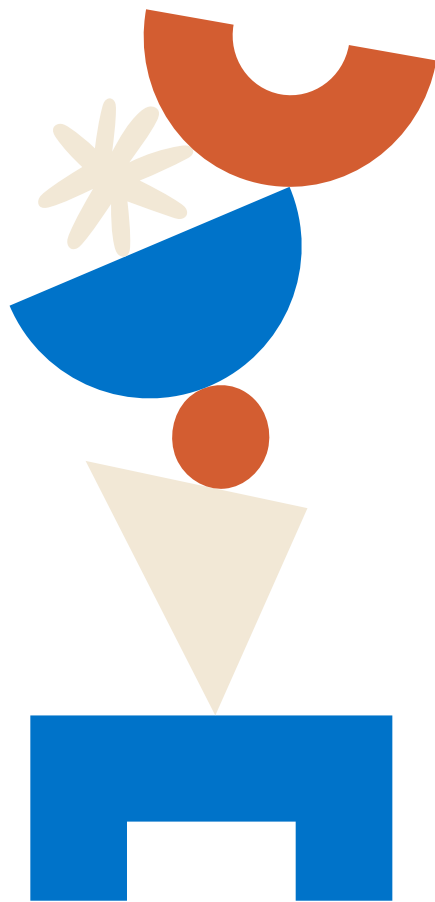
Créditos

Diseño de contenidos: Lea Sulmont
Edición de video: Lea Sulmont
Dirección de fotografía: Sergio Lizzulli

Música original: Adriel Calvelo
Corrección de estilo: Nadeshda Rodríguez

VIDEOS	LUGAR DE FILMACIÓN
Teorías de aprendizaje (2024)	Termas de Cacheuta , Mendoza (Argentina)
Diseño inverso (2024)	Cortaderas , Ruta de los Seismiles (Catamarca, Argentina).
Taxonomía de Bloom (2022)	Fortaleza de Kuelap (Amazonas, Perú)
Logros de aprendizaje (2022)	Mirador El Mulato (Gran Canaria, España)
Métodos y técnicas (2024)	Santa Teresita , La Rioja (Argentina).
Nueve eventos instruccionales (2024)	Bodega Durigutti , Mendoza, Argentina.
Peregrinaje: Tareas auténticas (2023)	Santo Domingo de la Calzada , La Rioja (España).
Diseño de situaciones de evaluación desafiantes (2024)	El Hornacal , Jujuy (Argentina).
Articulación curricular (2023)	Plaza de España , Madrid (España).
Evidencias de aprendizaje (2025)	Palacio de Bellas Artes . Ciudad de México (México)
Cómo aprenden los adultos (2024)	Cachi , provincia de Salta (Argentina).
Estrategia didáctica digital (2024)	Centro Cultural La Recoleta , Buenos Aires (Argentina)
Metodologías en entornos híbridos (2021)	Lunahuaná , Cañete. (Perú)





Comprometidos con la educación.

UN PROGRAMA DE:

