

**DOSSIER PARA EL TALLER
PROYECTOS EN EL AULA:
DESARROLLO POR COMPETENCIAS**

ÍNDICE	<u>Pág.</u>
A) METODOLOGÍAS COOPERATIVAS	3
1. Proyectos de trabajo / Trabajo por proyectos / Grupos de Investigación	3
2. Puzzle	12
3. Enseñanza recíproca	18
4. Tutoría entre iguales	23
5. Aprendizaje basado en problemas (APB)	35
6. Aprendizaje basado en análisis de casos	43
B) OTRAS METODOLOGÍAS COMPLEMENTARIAS	46
7. Modelado metacognitivo	47
8. Análisis de casos de pensamiento	51
9. Pautas de interrogación	55
10. Talleres de trabajo	57
11. Rincones de trabajo	59
C) INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN	60
D) INSTRUMENTOS PARA TRABAJAR EN EQUIPOS	66
Fichas métodos cooperativos	77

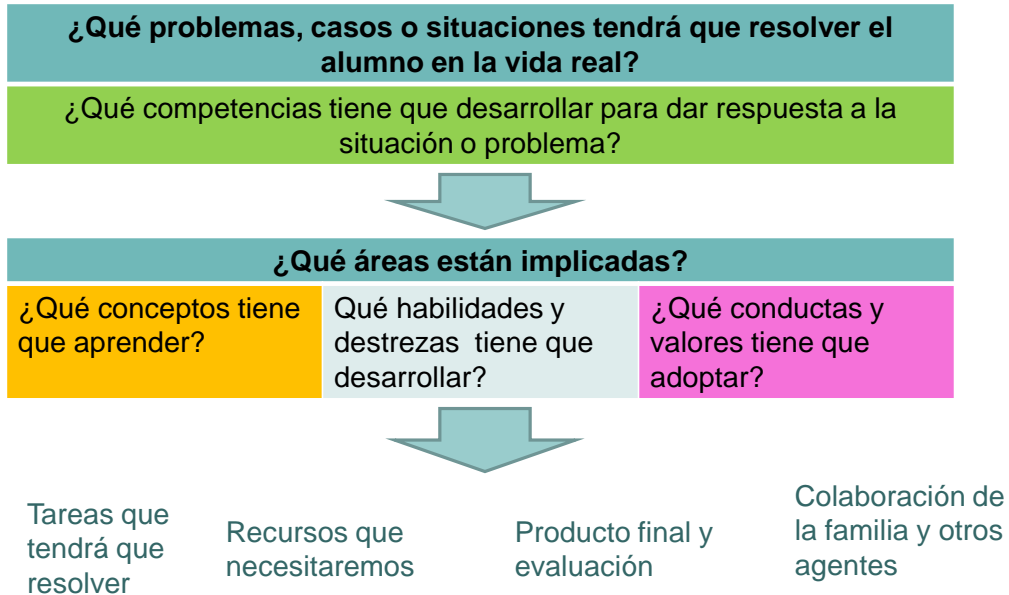
A) METODOLOGIAS COOPERATIVAS

1. PROYECTOS DE TRABAJO / TRABAJO POR PROYECTOS o GRUPOS DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE:	PROYECTOS DE TRABAJO / TRABAJO POR PROYECTOS o GRUPOS DE INVESTIGACIÓN
DESCRIPCIÓN:	Es un a manera de trabajar de carácter abierto que presupone implicarse colectivamente y de forma negociada en la resolución de problemas. Concibe el aula como una comunidad de aprendizaje dónde es necesaria la participación y cooperación de todos sus miembros para construir conocimiento conjuntamente.
FASES DE APLICACIÓN:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Elección del proyecto que queremos <ul style="list-style-type: none"> ➤ Motivar, Argumentar, Escoger, Definir, ➤ Que sabemos? Activar los conocimientos previos, ➤ Que queremos saber? Elaborar el Índice o Mapa conceptual. 2) Planificación del proyecto: ¿qué hemos de hacer? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Búsqueda creativa de acciones, Evaluar la viabilidad de las acciones, Decidir las acciones, Temporalizar las acciones, Distribución de tareas y de roles. 3) Desarrollo de las acciones: hagámoslo! <ul style="list-style-type: none"> ➤ Buscar información, Organizarla, Seleccionar la relevante, Difundir la información, Constatar que se cumple el plan de acción, Regulación. 4) Evaluación: ¿cómo ha ido? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Evaluar el aprendizaje, Evaluar el proceso, Evaluar el producto. ➤ Autoevaluación y/o coevaluación.
ORIENTACIONES:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Facilitar que los alumnos verbalicen sus cuestiones, ¿qué les gustaría saber? 2) Facilitar que los alumnos propongan acciones que les permitirían resolver sus cuestiones y ayudarlos en la evaluación de su viabilidad. 3) Facilitar el trabajo en equipo. 4) Guiar en la selección de la información y su organización. 5) Aportar criterios de evaluación del proceso y los

	productos conseguidos.
LÍMITES:	Plantea el debate entre trabajar pocos temas y en profundidad o muchos temas y de manera más superficial.
BIBLIOGRAFIA:	<ul style="list-style-type: none">- Hernández, M. y Ventura, M. (1992). <i>La organización del curriculum por proyectos de trabajo</i>. Barcelona: Graó/ICE.- Mases, M y Molina, M.J. (1996). De las intenciones a la práctica. <i>Cuadernos de Pedagogía</i>, 243, 54-57.- Notivol, M. (1998). Trabajar por proyectos. <i>Cuadernos de Pedagogía</i>, 267, 23-26.- Ollé, M. (1996). Marruecos: un proyecto de trabajo en el Parvulario. <i>Aula</i>, 50, 49-53.- Zabala, A. (1993). La globalización, una formula de aproximarse a la realidad. <i>Signos. Teoría y práctica de la educación</i>, 8-9, 110-120.

Planificación de un proyecto



Cuestiones básicas para el diseño de un proyecto (I)

Planificación:	
1. Tema o pregunta motriz	Contenidos disciplinarios, temas o problemas de la vida cotidiana, eventos locales, nacionales o internacionales, proyectos de servicios,.....
2. Áreas	Disciplinar \Rightarrow interdisciplinar
3. Grado de estructuración del planteamiento	Autonomía limitada \Rightarrow Máxima autonomía
4. Contenidos que se trabajaran y resultados esperados	1. Conocimiento y desarrollo de habilidades 2. Estrategias y disposición para el aprendizaje
5. Relevancia	Real / Educativa
6. Duración	Reducido / extenso




1. Tema o pregunta motriz

- Intrigante, que inciten el deseo por saber cosas nuevas
- Complejo
- Problemático
- Conectado con la realidad
- Requiere la discusión, la toma de decisiones y la reflexión sobre lo que se sabe



Ejemplos de temas o preguntas motrices

- ¿qué quiero ser cuando sea mayor? los oficios
- ¿cómo era nuestra ciudad cuando nuestros abuelos eran pequeños?
- ¿los alimentos transgénicos pueden ser una solución para el hambre en el mundo?
- ¿las fuentes de energía renovables pueden satisfacer las necesidades de la población en España?



6. Duración

Proyecto reducido:

- Alcance y duración limitados (1-2 semanas)
- Propuesta muy estructurada
- Propuesto por el profesor

Proyecto extenso:

- Alcance y duración amplios (1 trimestre o más)
- Propuesta poco estructurada
- Propuesta negociada con el grupo



Ejemplos

Proyectos reducidos:

- Todos los medios de comunicación son iguales?
(comparación del tratamiento una misma noticia en medios de comunicación diferentes)
- Las descripciones: Diseñar un protocolo para realizar descripciones
- Instrumentos de medida

Proyectos extensos:

- Preparación de un viaje
- Conozcamos a Salvador Dalí

Cuestiones básicas para el diseño de un proyecto (II)

Planificación:	
7. Audiencia	Profesor, alumnos, comunidad de aprendizaje
8. Tareas	La tarea debe ser algo más que simplemente contestar preguntas concretas sobre hechos o conceptos Tipos de tareas: a) Presentación del tema b) Búsqueda de información c) Estructuración y análisis de datos d) Comunicación de resultados o elaboración del producto final
9. Producto	Presentación oral, presentación multimedia, cartel, escrito....

Tipo de tareas:

- Buscar y seleccionar las fuentes de información.
- Analizar e interpretar la información
- Formular nuevos interrogantes y dudas, tomando nuevas decisiones.
- Establecer relaciones de causalidad, establecer comparaciones,....

Fase 1 Presentación	Se presenta un tema o problema. Se negocia con la clase el tema o problema.	¿Qué queremos hacer? ¿Qué tenemos que hacer?
Fase 2 Planificación	Se forman los grupos (3 alumnos) Se reparten los roles: secretario, coordinador, supervisor del tiempo	¿Cómo nos organizamos?
Fase 3 El desarrollo	Proponer el esquema de trabajo. Regular el proceso a partir de los criterios de evaluación consensuados	¿Cómo lo podemos hacer? ¿Dónde podemos buscar la información? ¿Quién nos puede ayudar? ¿Lo estamos haciendo bien?
Fase 4 La evaluación	Proponer actividades para evaluar el proceso seguido y los aprendizajes realizados	¿Cómo hemos trabajado? ¿Qué he aprendido?

Duran, D. "¿Solos ante el peligro? Las gafas que nos impiden ver la importancia de las interacciones entre los alumnos" a Castelló, M. (coord.): Enseñar a pensar. Sentando las bases para aprender a lo largo de la vida. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, 2007

<http://antalya.uab.es/ice/grai/>

7. El grupo de investigación, cuando la clase se convierte en una comunidad científica

El grupo de investigación es un método de aprendizaje cooperativo desarrollado por Shlomo y Yael Sharan que, remontándose a los trabajos de Dewey, entiende la clase como una comunidad social en la que tiene lugar una investigación sobre un tema. De forma análoga como la comunidad científica construye conocimiento investigando en equipos de trabajo, y no en solitario, el grupo-clase trabaja un tema dividiéndolo en diferentes subtemas de los que se encarga cada equipo.

De esta forma, toda la clase trabaja el mismo objetivo didáctico, pero cada equipo lo hace a través de contenidos diferentes. Por ejemplo, podemos plantear a nuestros alumnos el objetivo de conocer qué es una droga y qué riesgos suponen para nuestra salud. Ofrecer la oportunidad de que los alumnos elijan el tipo de droga a partir del cual llegarán al objetivo, puede favorecer la motivación. Esto es justamente lo que les pasó al equipo del protagonista del siguiente fragmento que, por cosas de la vida, acabó rindiendo explicaciones a un policía.

- Vaya, que vosotros elegisteis las drogas de síntesis...
- ¡Sí señor, las drogas de síntesis! Una vez formados los equipos, Oriol nos recordó el objetivo y nos dijo que nos daba veinte minutos y que luego pasaría por cada equipo para negociar el plan de trabajo...
- ¿Me estás diciendo que el profesor también es cómplice?
- ¿Cómplice? Quizá. Cuando vino, le contamos nuestro plan: primero definiríamos las drogas de síntesis, para lo que teníamos previsto consultar unos libros de la biblioteca y también ir a buscar información a un servicio de prevención de toxicomanías... Después, intentaríamos indagar sobre las posibles razones que llevan a los jóvenes a consumir este tipo de drogas, para que la campaña conectara con las causas reales. Se nos había ocurrido hacer una pequeña encuesta sin significación estadística, pero con valor orientativo. Le comentamos que quizá sería interesante hablar con algún especialista, pero que no sabíamos con quién. Gerardo decía que podía servir una amiga de su padre, farmacéutica. Y, por último, diseñaríamos la campaña de prevención, la que todavía no nos habíamos puesto de acuerdo sobre la actuación concreta.
- ¿Y vuestro profesor os sugirió ir más lejos?
- Sí, ya lo creo. De hecho, nos sugirió una bibliografía y un vídeo. Nos recomendó que para lo de las causas fuéramos a entrevistar a un educador de calle y nos facilitó su teléfono. Nos dijo que hablaríamos con el profesor de química para conocer la composición y las consecuencias del consumo de estas drogas, información que después podríamos contrastar con la farmacéutica; y nos dio ideas para la concreción de la campaña: comentó que podríamos hacer un cartel, una canción, un cómic o un mural.
- ¿Y nada más?
- También nos pidió que elaborásemos una lista de tópicos sobre las drogas de síntesis, que al final del trabajo tendríamos que confirmar o no. Nos sugirió un par: son sustancias nuevas y no crean adicción. Nosotros añadimos: son afrodisíacas, se consumen el fin de semana y se pueden controlar, no están prohibidas por la ley y se usan en farmacia.
- ¡Todo eso es mentira!
- Sí, claro. Son tópicos, historias falsas que la gente da por buenas. Como nosotros antes de hacer el trabajo.
- ¿Y el profesor no os propuso incorporar a vuestro trabajo la fabricación de pastillas?
- No. Nos hizo ver cómo nuestras actividades recogían aspectos de Lengua, Sociales, Naturales, Matemáticas y Educación Física. Nos recomendó que comentásemos la relación que hay entre las drogas de síntesis y la música, para que hubiera en el trabajo alguna actividad de esta materia. Y también que, ante la complejidad y la gran variedad de drogas de síntesis, no centráramos en el *éxtasis*.
- O sea que en el éxtasis...

(Monereo y Duran 2002: 136-137)

Como podemos ver los equipos se organizan de forma autónoma en función de un plan de trabajo acordado con el profesor. La negociación del plan de trabajo, delimitando el campo de actuación, complementando actividades, facilitando la temporalización y aportando recursos y fuentes de información tienen un papel clave en la actuación del docente. Se trata de acordar un guión que garantice el logro del objetivo didáctico pero

que, a la vez, ofrezca margen de autonomía al equipo para sentirse dueño de su proceso de trabajo.

La contribución del docente se centrará, luego, en la minitorización de las actividades y de la distribución de las tareas y responsabilidades bajo el principio de interdependencia positiva. Mediante el seguimiento deberá ofrecer ayudas a los equipos, en forma de recursos y orientaciones.

Los trabajos de los equipos siempre acaban con una puesta en común, donde exponen ante el resto de la clase el proceso seguido y los resultados obtenidos. Tal como hacen los científicos en los congresos. Es importante preparar bien esta presentación y dotarla el carácter de evaluación. Así, para forzar la interdependencia positiva, cualquier miembro del equipo debe poder dar cuenta de las cuestiones esenciales. Puede ser útil, pedir a los equipos que preparen preguntas sobre el contenido que exponen, con el fin de garantizar la atención y la comprensión del grupo clase. También pueden realizarse actividades de coevaluación entre equipos.

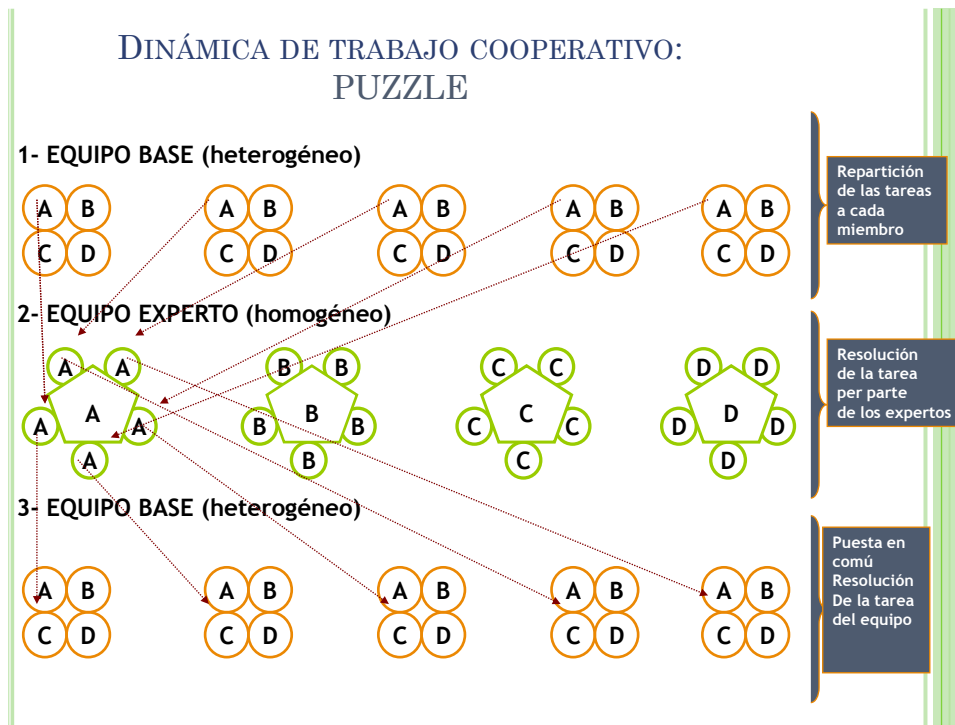
El proceso de trabajo cooperativo permite que el docente pueda valorar el progreso de los equipos y de sus miembros. Estos datos se pueden completar con la valoración del producto final y con una autoevaluación de equipo, en la cual a partir de reflexionar sobre los diferentes pasos y la superación o no de las dificultades surgidas podrán adquirir mayor grado de autonomía y conocerse mejor como aprendices cooperativos.

Como puede verse, el grupo de investigación está muy próximo a interesantes prácticas que tenemos en nuestros contextos educativos. Los trabajos por proyectos en primaria o el crédito de síntesis de la secundaria en Catalunya son prácticas escolares a las que este método puede complementar y enriquecer.

2. PUZZLE

NOMBRE:	PUZZLE
DESCRIPCIÓN:	<p>La secuencia del puzzle requiere de dos tipos de agrupamientos: el equipo base o habitual (heterogéneo) y el grupo de expertos (homogéneo). Al crear los primeros, el profesor trata de garantizar el máximo de heterogeneidad (nivel de competencia, intereses, géneros). Estos han de ser los equipos de trabajo habituales en el aula. Los grupos de expertos se pueden formar en función de un criterio homogéneo que puede variar en cada ocasión: interés por el tema que se han de hacer expertos; preferencia por el formato con el que se presenta la información. Puede ser interesante que cada grupo de expertos tenga una actividad de diferente nivel de dificultad, de manera que se pueda adscribir a los alumnos en función de sus habilidades o de la necesidad de ayuda por parte del profesor.</p> <p>A partir de las actividades que se resuelven en el grupo de expertos, el alumno se hace conocedor de una parte de los contenidos (de una pieza del puzzle) que deberá poner en común con su equipo habitual. La aportación de cada miembro del equipo, experto en una parte del contenido, resulta imprescindible para que el equipo domine la lección (complete el puzzle)</p>
FASES DE APLICACIÓN:	<ol style="list-style-type: none"> 1) El profesor asigna a los alumnos al equipo base (3-5 miembros). 2) Cada miembro del EB es asignado a un grupo de expertos que debe conseguir el aprendizaje de una parte de la unidad. Por tanto, el profesor ha dividido la información de la unidad en tantas partes como miembros hay en los EB. 3) En el GE cada alumno ha de asegurarse que sus compañeros lleguen a ser expertos. Esto se puede hacer con la ayuda de una hoja de actividades elaborada por el profesor donde, generalmente, constan: <ol style="list-style-type: none"> a) las fuentes de información b) las actividades a resolver en grupo c) la planificación de la explicación que harán al EB d) la práctica o ensayo de la explicación 4) Retorno al EB. Cada alumno explica a los compañeros de su equipo la parte sobre la que

	<p>es experto. El profesor controla el tiempo y el ritmo de las explicaciones y ofrece ayuda en los casos necesarios. Cuando algún alumno no entiende la explicación de un compañero se puede dar tiempo adicional.</p> <p>5) Prueba individual. El profesor aplica una prueba que recoge preguntas referidas a cada ámbito de los expertos. La nota individual se compara con la media de pruebas anteriores, con el fin de valorar el progreso del propio alumno, y se atorga una nota de mejora.</p> <p>6) Reconocimiento del equipo. Las diferentes notas de mejora de los miembros del equipo son sumadas y comparadas con las medias anteriores. El equipo (no el alumno) que más mejora obtiene un reconocimiento de la clase. Lo que se valora es el progreso del propio equipo, y no la competencia con los otros.</p>
<p>ORIENTACIONES:</p>	<p>La motivación está vinculada, entre otras cosas, a la posibilidad de enseñar a los compañeros del equipo la parte de la unidad sobre la que se es experto. Es fundamental preparar esta explicación y dar orientaciones (o bien ayuda directa) a aquellos alumnos que lo requieran.</p> <p>Es necesario prever qué hacer en caso de ausencia de algún alumno, cosa que deberemos resolver dispersando en aquella sesión a los miembros del equipo.</p>
<p>BIBLIOGRAFIA:</p>	<p>- Aronson, E. y Patnoe, S. (1997). <i>The jigsaw classroom</i>. New York : Longman.</p> <p>- Barnett, L. (1995). El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales. <i>Aula de Innovación Educativa</i>, 36, 67-69.</p>



Duran, D. "¿Solos ante el peligro? Las gafas que nos impiden ver la importancia de las interacciones entre los alumnos" a Castelló, M. (coord.): Enseñar a pensar. Sentando las bases para aprender a lo largo de la vida. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, 2007

<http://antalya.uab.es/ice/grai/>

6. El puzzle, donde todos somos imprescindibles

Una forma de crear interdependencia y de forzar la responsabilidad individual, que como hemos comentado son dos características esenciales del trabajo cooperativo, es distribuir la información o el conocimiento entre los diferentes miembros del equipo. Elliot Aronson, al final de los setenta, ideó el método *Jigsaw*, que pretendía que cada alumno de la clase tuviera un pieza del puzzle (una porción de conocimiento) necesario para completar el objetivo didáctico. La dificultad era que cada pieza debía ser única, independiente y tener sentido por sí sola. Ello hizo la propuesta casi impracticable.

Pero a partir de esta sugerente idea Robert Slavin ideó el *Jigsaw II*, que ha sido conocido entre nosotros como el método del puzzle y que, justamente por su sencillez, es uno de los métodos de aprendizaje cooperativo más conocidos.

Dejemos que Humberto, una chaval tan charlatán que le apodan Maremagnum, explique a los padres de Alberto, mientras cenan, en qué consiste el método del puzzle.

-¿Veis que diploma? El equipo Griterío, formado por Alberto, que es él, Gloria, que es una, Humberto, que es un servidor, e Ibraim, que es otro, ha obtenido el reconocimiento del grupo-clase por su progreso en la unidad de fuentes alternativas de energía; entre paréntesis: energía solar, energía eólica, tarará-tará...

En otras circunstancias, habría felicitado a mi hijo. Pero hacerlo en ese momento me obligaba a felicitar también a Humberto, con el consiguiente riesgo de que esto todavía le diera más cuerda. Me limité a decir:

-¡Muy bien! Conviene, por el bien de la humanidad, que vayamos sustituyendo las antiguas energías contaminantes y no renovables por otras más respetuosas con el medio. La energía solar...

-Sobre la energía solar, pregúntele todo lo que quiera a su hijo. Es un experto en el tema.

-¿Experto tú? ¿En qué? -pregunté a Alberto.

-¿Eres un experto en energía solar, hijo? -preguntó Irene con ganas de descubrir una capacidad oculta de nuestro pequeño.

-¡Ya lo creo! Alberto formaba parte del grupo de expertos en energía solar. Cuando el *profe* de Tecnología nos dijo que trabajaríamos las energías alternativas, propuso utilizar el método del puzzle, como ya habíamos hecho otras veces...

-¿Un puzzle para aprender cosas de energía?

-No, no... Es un método de trabajo en equipo en el que cada miembro se convierte en experto en una parte del tema. De este modo, cada alumno tiene una pieza del puzzle, una porción del conocimiento imprescindible para el resto del equipo.

«Mira -pensé-, es algo parecido a lo que pasa en mi trabajo, en el que cada uno de los miembros del equipo multiprofesional es experto en un campo». En cualquier caso, Irene seguía interesada por Alberto:

-Ya... pero, ¿cómo te has convertido tú en experto en energía solar? ¿No será porque cada verano, en la playa, te quemas la espalda?

-¿Y yo, señora? ¿Y yo? ¿Tengo cara de ser experto en energía mareomotriz?

Yo iba a responder que sí, que él era un auténtico seísmo marino, pero me mordí la lengua. Lo único que faltaba para acabar de complicar la cena era ofender a un charlatán de ese calibre. Él continuó diciendo:

-Cada miembro del equipo, en el que, como les he dicho, somos cuatro, fue asignado a un grupo de expertos.

-¡Qué coincidencia! -exclamé mientras recogía los platos de sopa y servía las tortillas-. Tanta gente en el equipo como fuentes de energía hay que estudiar...

-¡De coincidencia, nada! ¡No sea iluso! El *profe* lo había preparado muy bien. Si los equipos hubiéramos sido de más componentes, habría buscado alguna otra fuente de energía o habría desdoblado una de las cuatro. Y, si hubiéramos sido tres, habría agrupado un par de fuentes. ¡Coincidencia no! Los *profes* son muy espabilados, aunque no lo parezcan... El caso es que Alberto tuvo que ser experto en la energía solar, Gloria en la eólica, Ibraim en la geotérmica y yo en la mareomotriz. Ya saben, la procedente de las olas y las mareas. Como somos veintiocho en clase, los cuatro grupos de expertos eran de siete personas.

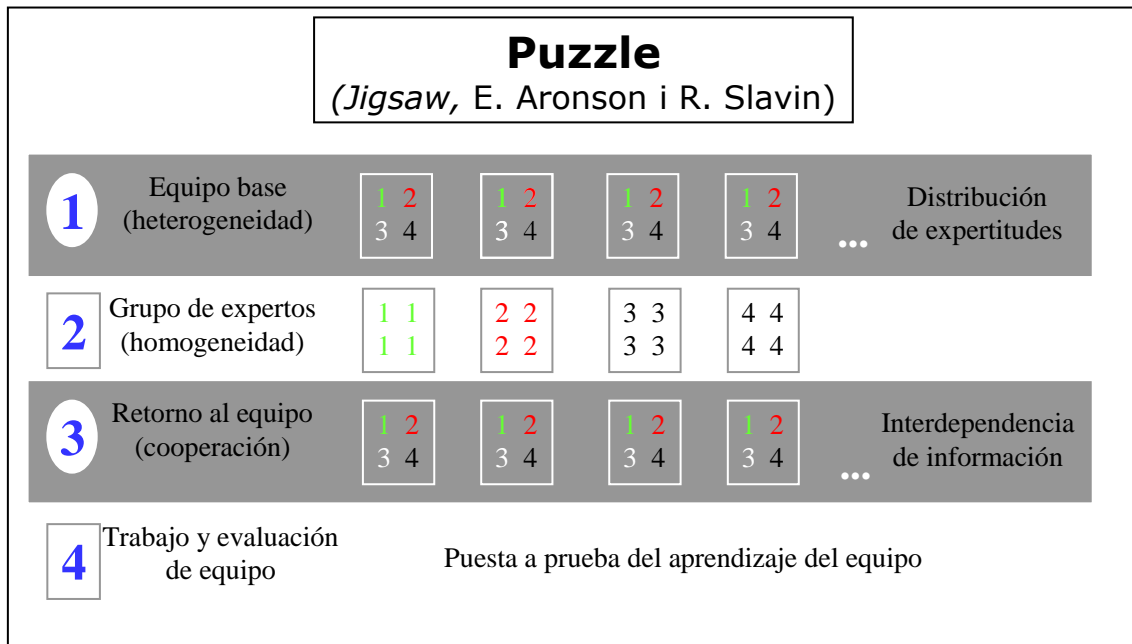
-¿Y qué hizo Alberto para convertirse en experto en energía solar? pregunté creyendo que ahora no tendría más remedio que ceder la palabra a mi hijo.

-En el grupo de expertos, cada alumno tiene la responsabilidad de asegurarse de que todo el grupo acaba siendo conocedor de la parte del tema que le ha tocado, que por eso se llaman expertos, antes de volver al equipo base. En esta ocasión, realizamos dos sesiones de trabajo en el grupo de expertos...

(Monereo y Duran 2002: 94-95)

Como nos decía Humberto, el método combina dos tipos de agrupaciones: los equipos base y los grupos de expertos. Los equipos de los que partimos, como es habitual en el aprendizaje cooperativo, deben ser heterogéneos. Cada miembro del equipo (en el

cuadro que adjuntamos partimos de equipos de cuatro, pero el número podría variar), se especializará en una parte del conocimiento necesario para lograr el objetivo. Decimos que cada miembro se hará experto o especialista porque, en realidad, dispondrá de un conocimiento que el resto de sus compañeros de equipo no tendrán.



La forma de lograr que cada alumno se convierta en experto de una porción del conocimiento será agrupando todos los de la misma porción en un grupo –le llamamos grupo de expertos-, en el cual resuelven algunas actividades para construir el conocimiento en cuestión.

Podemos aprovechar la creación de los grupos de expertos para que los alumnos elijan en función de sus intereses el subtema que luego tendrán que enseñar. Lo que aumentará su motivación e implicación. O bien situar alumnos en un mismo grupo, siguiendo algún criterio de homogeneidad. Por ejemplo, podemos situar en el grupo de expertos 1 a alumnos con dificultades de aprendizaje. A este grupo, el docente les puede plantear unas actividades más ajustadas a sus posibilidades y ofrecerles mucho más apoyo (entendiendo que los otros grupos trabajarán de forma más autónoma).

En cualquier caso, deberemos dejar un tiempo y ofrecer algunas ayudas, para que los alumnos, en los grupos de expertos, preparen (y en algunos casos ensayen), la explicación que ofrecerán a sus compañeros del equipo base.

Después los alumnos, de nuevo en el equipo inicial, explican cada cual su parte. Aportan la pieza del puzzle necesaria para construir el conocimiento completo o lograr el objetivo didáctico. La aportaciones de los alumnos del grupo 1 del ejemplo serán igualmente valiosas y necesarias. En estos momentos, los alumnos se responsabilizan no sólo de su propio aprendizaje (su pieza del puzzle y comprender la de los otros tres), sino que también se responsabilizan del aprendizaje de sus compañeros de equipo, intentando que todos comprendan las cuatro partes.

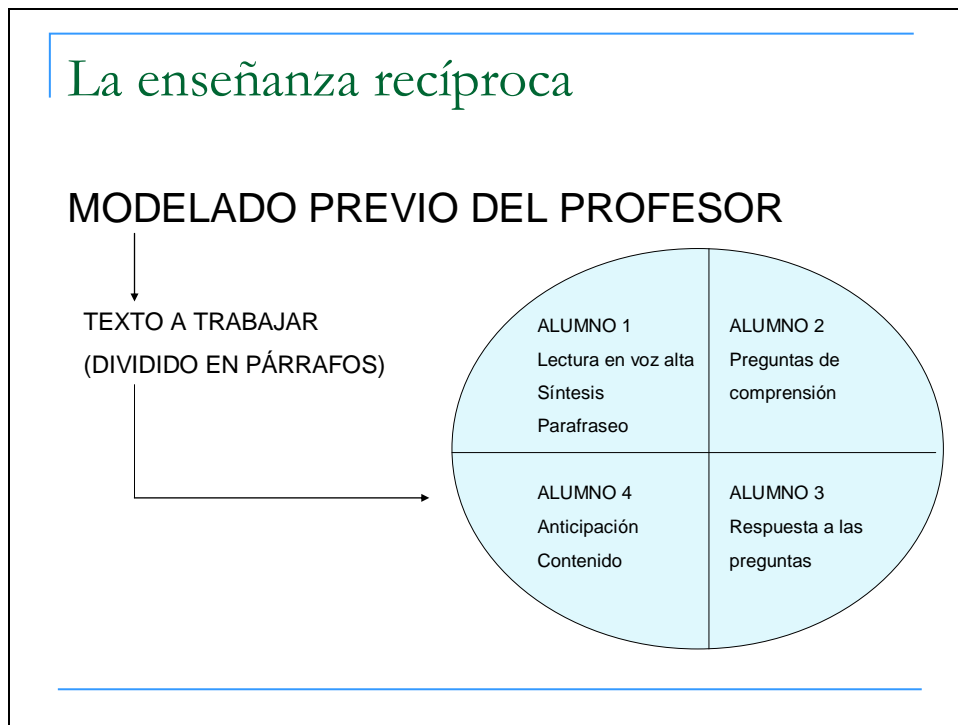
Cuando las piezas del puzzle están compartidas, y el equipo dispone del conocimiento planteado, llega el momento de ponerlo a prueba a través de alguna nueva tarea o de una actividad de evaluación. Si optamos por esto último, debemos no olvidar que la nota debe de ser de equipo.

Si utilizamos el método del puzzle de forma regular en nuestras clases, podemos tener un registro de puntuaciones de los equipos que nos pueden permitir ver su progreso. También podemos, y esta es una forma extrema de forzar la interdependencia positiva, pedir a un solo alumno por equipo que resuelva una actividad de evaluación (que pone a prueba el conocimiento de los diferentes “piezas”) y que la puntuación obtenida sea de equipo. Con ello conseguiremos que los alumnos se responsabilicen de sus propios aprendizajes y de los de sus compañeros.

3. ENSEÑANZA RECÍPROCA

NOMBRE:	ENSEÑANZA RECÍPROCA
DESCRIPCIÓN:	<p>La idea básica de este método, creado por Palincsar y Brown (1984) es que “recíprocamente los estudiantes se enseñen”. Cada uno realiza una función diferente, pero complementaria para conseguir un objetivo común, y enseña a los otros a hacerla cuando sea su turno.</p>
FASES DE APLICACIÓN:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Selección y composición del grupo. Es preferible que los grupos sean heterogéneos en relación al nivel de competencias de los miembros respecto al tipo de tareas que deben realizar. Por tanto, la selección la debería hacer el profesor. 2) Formación previa en relación con las funciones que hay que llevar a cabo. <ol style="list-style-type: none"> a) <u>Resumir</u>: síntesis de las palabras clave de cada párrafo. b) <u>Hacer preguntas</u>: ayudar a los alumnos a formular interrogantes de comprensión de diferente nivel de dificultad (literales, inferenciales y profundos). c) <u>Responder a las preguntas</u>: ayudar a los alumnos a identificar un hecho, dato, realizar inferencias, extrapolar una idea, valorar críticamente una opinión, etc. d) <u>Anticipar</u>: dar indicaciones para poder estimar el contenido de la parte siguiente de la tarea a través de interrogantes, por ejemplo: si yo fuera el autor del escrito ¿cómo continuaría? ¿qué datos todavía no han aparecido? 3) Funcionamiento y seguimiento de los grupos. En principio para cada nuevo texto para leer sería recomendable variar la función de cada alumno dentro del grupo, pero en cualquier caso dependerá de la correcta asimilación de la función correspondiente por parte de cada participante. 4) Evaluación. Se evaluará el correcto desarrollo de cada función, la comprensión individual del texto y el producto elaborado en grupo (si es el caso).

ORIENTACIONES:	El papel del profesor es clave. Sería conveniente modelar, primero, las diferentes funciones que deberá ejercer cada uno de los miembros del equipo y, después, hacer el seguimiento continuado de su cumplimiento, tratando de mejorar su calidad y complejidad.
BIBLIOGRAFIA:	- Palincsar, A. y Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of comprehension-fostering and metacognitive strategies. <i>Cognition and Instruction</i> , 1, 117-175. - Soriano, M.; Vidal-Abarca, E. y Miranda, A. (1996). Comparación de dos procedimientos de instrucción en comprensión y aprendizaje de textos: Instrucción directa y enseñanza recíproca. <i>Infancia y Aprendizaje</i> , 74, 57-65.



Duran, D. “¿Solos ante el peligro? Las gafas que nos impiden ver la importancia de las interacciones entre los alumnos” a Castelló, M. (coord.): Enseñar a pensar. Sentando las bases para aprender a lo largo de la vida. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, 2007

<http://antalya.uab.es/ice/grai/>

5. Enseñanza recíproca, un método para la comprensión de textos

Sin duda la comprensión lectora es una competencia básica para nuestros alumnos, imprescindible para el éxito escolar. Como toda competencia debe ser enseñada deliberadamente y una buena forma puede ser haciendo emerger los diferentes procedimientos que nuestra mente lleva a cabo durante el proceso lector. Palincsar y Brown creyeron que las funciones cognitivas que un lector experto hace simultáneamente y de forma inconsciente podían ser distribuidas entre los miembros de un equipo. De esta forma, la carga cognitiva que requiere la compleja actividad lectora podía ser repartida entre ellos, ayudándose a comprender el texto.

Lógicamente este método, en el que se distribuyen funciones para un objetivo de equipo, nos viene muy bien para la comprensión de textos cuya dificultad esté algo por encima de lo que los miembros del equipo podrían comprender solos. No es difícil, para los docentes, encontrar textos interesantes pero que a menudo dejamos de lado por ser demasiado complejos para nuestros alumnos. Ese puede ser el momento indicado para utilizar la enseñanza recíproca. En el fragmento de narración siguiente, un profesor ha decidido utilizar por primera vez este método con sus alumnos.

-A ver si lo he entendido bien. Yo tengo que leer el texto en voz alta y, cada vez que acabe una página, he de resumir lo que he leído. Después, Adolfo pensará unas preguntas sobre lo que acabamos de leer y las dirá en voz alta. Entonces, Pilar tiene que contestar estas preguntas y, cuando lo haya hecho y antes de que yo lea la página siguiente, Maite ha de intentar adivinar cuál será su contenido.

-¡Exacto, Daniel! ¡Al menos eso mismo es lo que yo he entendido! -interviene Pilar- A lo largo de la lectura de este primer texto, cada uno de nosotros ha de ir haciendo lo que has dicho. Pero el próximo día, cuando pasemos al segundo texto, intercambiaremos las funciones y el compañero de nuestra izquierda pasará a encargarse de lo que nosotros hacemos hoy.

-¡Qué lío! -exclama Adolfo-. ¿No sería más fácil que cada uno leyera el texto y después lo comentáramos, como ya hemos hecho otras veces?

-Por lo que parece -responde Daniel-, en esta actividad se intenta que cada uno de nosotros practique una de las funciones mentales que un buen lector realiza simultáneamente y de manera coordinada. Así nos resultará más fácil aprender.

-Pero, ¿qué se cree el profesor? ¿Qué no sabemos leer o qué? -añade Maite, y, antes de que nadie pueda responderle, alza la mano:- ¡Profe! ¿Puedes venir un momento?

-¡Claro! ¿Qué queréis? ¿Habéis comprendido qué hay que hacer?

-Bueno, más o menos. Lo que no entendemos es por qué tenemos que leer un texto entre todos. Yo hace tiempo que sé leer solita...

-¡No pretendo que aprendáis a leer! Ya sé que sabéis hacerlo. Y especialmente algunos, como tú, Maite, sois muy buenos lectores. Se trata de que mejoréis algunas técnicas, como la de sintetizar las ideas principales del texto, saber formular buenas preguntas que vayan más allá del texto, ser capaz de responderlas recurriendo a vuestros conocimientos de otras asignaturas y vuestra experiencia, y aprender a predecir, antes de leerlo, cómo continuará el texto. La anticipación es una de las cualidades más importantes que ha de dominar un buen lector. *¿Okav?*

Maite asiente con la cabeza, pero a regañadientes. Daniel coge el relevo:

-Sí. Pero dime cómo sabremos que hacemos bien el resumen, las preguntas y las respuestas o las predicciones.

-Lógicamente tenéis que ayudaros unos a otros y, si alguien formula una pregunta muy sencilla, como «¿Cuál es el nombre del protagonista de la historia?». Deberéis animarle a que vaya más allá y formule otras mejores: o, si quien tiene que responder la pregunta no sabe la respuesta, tendréis que darle pistas y explicarle en qué se ha de fijar la próxima vez para averiguar qué es lo importante en el texto...

-Pero ¿y tú? ¿Nos ayudarás? –le interrumpe Pilar.

-¡Pues claro que sí! Yo iré pasando por los diferentes grupos, resolviendo dudas y ayudando a mejorar a cada uno en su función. ¿Lo habéis entendido?

(Monereo y Duran 2002: 51-52)

Como puede verse, las cuatro funciones (leer y resumir, interrogar, responder y anticipar) son distribuidas entre los miembros del equipo creando una interdependencia de funciones. Estas funciones pueden ir rotando, a lo largo de los fragmentos del texto o bien en diferentes sesiones. El aprendizaje de estos procedimientos es importante, por eso el docente prestará apoyo a su adquisición, porque en definitiva lo que se pretende es que los alumnos las interioricen, para poder leer en el futuro textos sin ayudas de otros.

Podríamos indicar algunas fases para este método:

1. *Composición heterogénea del equipo.* Como en todo método de aprendizaje cooperativo convendrá que los equipos sean heterogéneos, también en cuanto a competencia lectora.
2. *Formación previa de las funciones.* En algunas ocasiones será necesario que el docente realice un modelado, mostrando cómo él resuelve este tipo de tareas. En otras, servirá con algunas indicaciones y la supervisión del trabajo de los alumnos, tal como plantea el profesor del ejemplo.
3. *Tiempo de asentamiento del funcionamiento.* La rotación de funciones no debería impedir que los alumnos dispusieran de suficiente tiempo para ir asimilando las funciones correspondientes. Si el método se incorpora como una estrategia común en el aula, siempre que nos enfrentemos a textos muy complejos, los alumnos automatizarán fácilmente su funcionamiento.

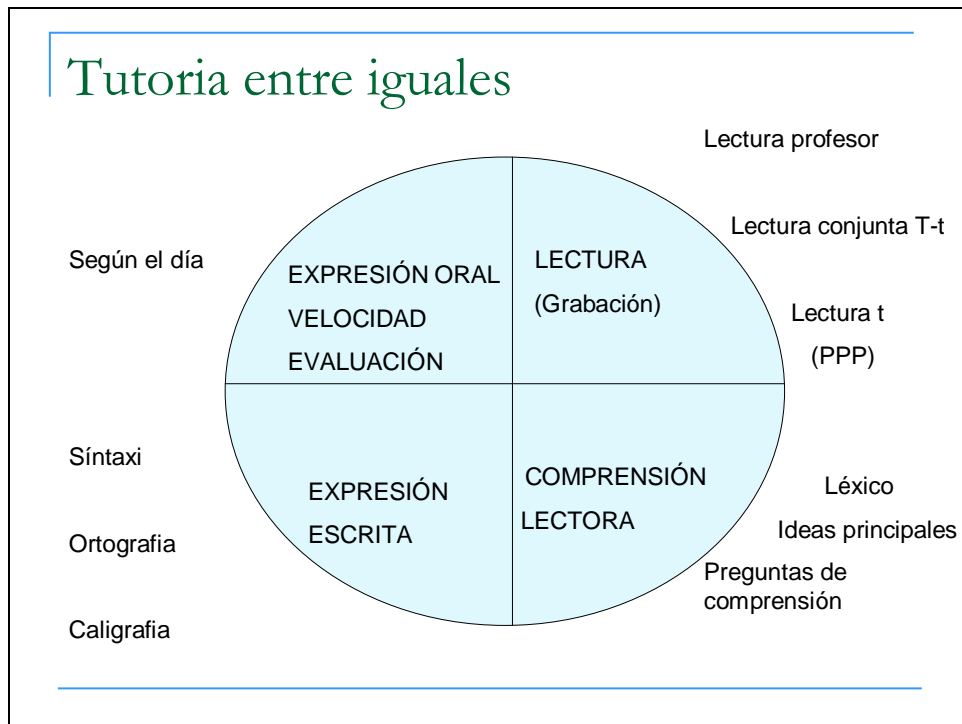
4. *Rotación de funciones.* Conviene no perder de vista que los alumnos deben aprender todas las funciones, que utilizarán cuando se enfrenten a textos individualmente. Por eso es importante la rotación de funciones.
5. *Evaluación.* El método es instrumental en el sentido que favorece la comprensión de un texto. A partir de aquí la evaluación debe plantearse sobre su significado, o bien preguntando directamente o bien pidiendo al equipo que resuelva una tarea para la cual pondrá en juego el conocimiento construido a partir de la lectura.

La conveniencia del uso de este método reside no tanto en la edad de los alumnos – porque sabemos que a comprender textos aprendemos al largo de la vida- sinó, sobretodo, de la complejidad relativa del texto para los lectores. En este sentido, con las oportunas adaptaciones, el método puede utilizarse en todos los niveles educativos.

4. TUTORIA ENTRE IGUALES

NOMBRE:	TUTORÍA ENTRE IGUALES
DESCRIPCIÓN:	<p>La técnica consiste en formar parejas de alumnos, con relaciones asimétricas (uno es tutor y el otro tutorado) y con un objetivo común, conocido y compartido (la enseñanza y el aprendizaje de contenidos a partir de una interacción estructurada).</p> <p>Comporta ventajas tanto para el tutor (dominio profundo de los contenidos al haberlos de enseñar y mejora de la autoestima y responsabilidad), como para el tutorado (aprendizaje al disponer de una ayuda ajustada de forma permanente y accesible).</p>
FASES DE APLICACIÓN:	<ol style="list-style-type: none">1) Selección y establecimiento de parejas. Si decidimos trabajar con alumnos de diferentes cursos, debemos prever que la banda horaria coincida. Si se opta por alumnos de un mismo curso, puede ser útil ordenar los alumnos por nivel de competencia, dividir la lista por la mitad y aparejar paralelamente, de manera que la "distancia" se mantenga proporcional.2) Formación previa de roles. Esta formación inicial es la clave del éxito posterior; ha de contener: concepto de tutoría entre iguales, beneficios para tutor y tutorado; estructura de la sesión; demostración y experimentación de las diferentes tareas.3) Funcionamiento y seguimiento de las parejas.4) Evaluación. Además de la autoevaluación y coevaluación en el sí de las parejas, se dispondrá de información proveniente de la observación continua que puede complementarse con pruebas o trabajos finales.
ORIENTACIONES:	<p>El principal problema es pensar que si aparejamos dos alumnos, estos por sí solos, ya sabrán cómo proceder. Para que la tutoría entre iguales resulte una experiencia exitosa se debe estructurar con todo detalle las relaciones entre tutor y tutorado, y además se debe hacer la formación previa. Por otro lado, es necesario un cierto tiempo de práctica para que se aprendan los distintos roles. El profesor debe ofrecer <i>feedback</i>, tanto al tutor como al tutorado, de los progresos respectivos.</p>

BIBLIOGRAFIA:	<ul style="list-style-type: none">- Baudrit, A. (2000). <i>El tutor: Procesos de tutela entre alumnos</i>. Barcelona: Paidós.- Duran, D. (1999). Tutoría entre iguales. <i>Cuadernos de Pedagogía</i>, 288, 36-39.- Durán, D. y Mestres, P. (1998). Enseñar y aprender, una manera optativa de tutoría entre iguales. <i>Aula de Innovación Educativa</i>, 75, 63-68.
----------------------	---



Duran, D. “¿Solos ante el peligro? Las gafas que nos impiden ver la importancia de las interacciones entre los alumnos” a Castelló, M. (coord.): *Enseñar a pensar. Sentando las bases para aprender a lo largo de la vida*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, 2007

<http://antalya.uab.es/ice/grai/>

4. La tutoría entre iguales, alumnos que aprenden enseñando

En consonancia con lo que hemos mantenido, la tutoría entre iguales es un método de aprendizaje cooperativo basado en la creación de parejas, con una relación asimétrica, derivada de las tareas de los respectivos roles: tutor y tutorado. Ambos alumnos tienen un objetivo común y compartido, que es la adquisición o mejora de alguna competencia curricular, que se adquiere a través de una interacción planificada por el profesorado.

En definitiva, se trata de un alumno que haciendo de tutor –de mediador de su compañero- aprende, porque como bien sabemos los docentes enseñar es la mejor manera de aprender. Y el alumno tutorado, aprende también porque recibe una ayuda personalizada de su compañero tutor.

La tutoría entre iguales, bajo la denominación de *Peer tutoring*, está siendo ámpliamente utilizada en muchos países, en todos los niveles educativos y áreas curriculares y está recomendada por expertos en educación –como la Agencia Europea para la Educación Especial o la propia UNESCO (Topping, 2000), como una práctica altamente efectiva para la escuela inclusiva.

Podemos encontrar experiencias de tutoría entre alumnos de diferentes edades (conocidas como *cross-age tutoring*), en las cuales, lógicamente, el alumno tutor es el de más edad. Pero también encontramos tutorías entre alumnos de la misma edad o curso, *same-age tutoring*, menos complicadas de organizar. Según el carácter fijo o intercambiable del rol, podemos distinguir entre tutorías de rol fijo y tutoría recíprocas, en las cuales tutor y tutorado intercambian periódicamente su papel.



En nuestro contexto educativo, la tutoría entre iguales no es nada nuevo. Los maestros la han venido utilizando y la escuela rural, con su aula unitaria de alumnos de distintas edades, ha aprovechado estas diferencias para que los mayores ayuden a los pequeños. Cuando ahora insistamos sobre ella lo haremos desde la base de crear formatos de interacción en los cuales ambos alumnos aprendan. No sólo el tutorado. En este sentido

se han diseñado materiales centrados hasta el momento en la enseñanza y el aprendizaje del catalán (Duran, Torró y Vilar, 2003) y del castellano (Duran y Vidal, 2004). Las múltiples y variadas experiencias que se han derivado, en parte de estas aportaciones (Duran, 2006), nos permiten ver que es posible crear formatos de interacción que permitan que ambos miembros de la pareja aprendan.

Se trata, una vez más, de compartir con nuestros alumnos la capacidad mediadora que, históricamente, nos reservábamos como profesores. Si bien ya hemos hablado de las resistencias del profesorado, conviene no perder de vista que el alumnado o sus familias pueden manifestar reparos a entender que los alumnos pueden ser buenos mediadores y a entender que los tutores pueden aprender enseñando. Veamos un fragmento de una narración, inspirada en un hecho real, en la que Ibraim expresa a la maestra sus dudas a ser tutorizado por Julia.

-Los alumnos vamos a la escuela para aprender de los profesores. Vosotros conocéis la materia y sabéis explicarla. Un alumno, no.

-Las personas aprendemos permanentemente unas de otras. No es tan importante la posición que ocupamos como que la interacción con los demás nos ayude a modificar, a mejorar nuestros conocimientos. En las escuelas, los profesores también aprenden de los alumnos.

En aquel momento, eso era lo último que me faltaba por oír. No supe si pretendía convencerme o darme más motivos para salir corriendo.

-Para aprender una materia, lo importante es que quien te la explique sepa más que tú. Un poco más que tú. Ya sabes que en todas las cosas siempre se puede aprender mucho más. A veces, uno que sabe mucho de algo es incapaz de transmitir sus conocimientos a otro que sabe poco de eso mismo. Si ahora viniera Einstein a explicarme la teoría de la relatividad, seguramente no la comprendería. Sin embargo, si me la explica alguien que sabe muchísimo menos del tema, pero que es capaz de ponerse a mi nivel, ¿por qué no iba a aprender?

«Eso es verdad. Yo tuve un profesor que sabía mucho de lo suyo, pero que se explicaba fatal», pensé. Y entonces contraataqué:

-Pues eso mismo: hay que saber explicarse. Y un alumno no sabe hacerlo. Con todos mis respetos para Julia.

-O ponerse al nivel de la persona a la que quieres enseñar. Y eso sí que puede hacerlo un alumno. De hecho, un compañero tiene más facilidad que yo para emplear un vocabulario y unos ejemplos más cercanos a ti; no le cuesta **prever** con qué dificultades te encontrarás, porque aún se acuerda de las que tuvo que superar él; y seguro que te responderá más directamente que yo.

Eso era una verdad como un templo. A veces, si no entiendes una cosa, prefieres que te lo aclare un compañero que lo haya entendido a que lo haga el profesor, que acostumbra a enrollarse como una persiana.

-Además, de vez en cuando tienes la ayuda del profesor en el resto de las clases. A veces, levantarás la mano y tardará minutos en responderte, porque no sólo estás tú. Con Julia, no. Tendrás su ayuda a tu disposición durante toda la hora.

Sí, eso de tener a alguien para ti, aunque sea un alumno, admito que me pareció todo un lujo desde el primer momento.

-Cuando haya más confianza entre vosotros, y eso será en un par de sesiones, podrás pedirle que te aclare todas las dudas que tengas. Sin vergüenza ni miedo de ningún tipo. A veces, nos da corte preguntar a un profesor...

Nuria me estaba desconcertando. Al decir la frase parecía que supiese lo que había pasado justo antes, en la clase que había dado Oriol.

-Además, como sabéis qué actividades tenéis que hacer en cada momento y como no realizarás el trabajo en balde, porque tendrás a Julia ayudándote, ya verás cómo aprovecharéis muchísimo la hora. ¡Aprenderás un montón!

-Bueno. Quizá yo sí. Julia me enseñará... Pero ¿y ella? ¿Le pagan por el trabajo que hace o qué?

Nuria se rió. Tal vez se diera cuenta de que estaba un poco más convencido.

-Los alumnos tutores aprenden tanto o más que los tutorados. Implicación, responsabilidad, aumento de la autoestima..., pero, sobre todo, tienen que dominar muy bien los contenidos para poder explicarlos. Enseñar es aprender dos veces.

-¿Y aprender dos veces no es perder el tiempo?

-¡No, hombre! Es aprender con mayor profundidad las cosas... Mira, si tú las cosas que ya sabes de tu país las tuvieras que explicar a tus compañeros, ¿no te parece que les aprenderías mejor?

-Sí. Tendría que repasarlas, ordenarlas, ampliarlas y qué sé yo... Pero, ¿quién asegura que la información que yo diera sea correcta? Lo que quiero decir es que el tutor se puede equivocar, o explicar mal una cosa, o inventársela...

-Para eso estoy yo. Aunque ahora esté aquí, contigo en el pasillo, normalmente estoy en el aula y observo, reviso y evalúo las actuaciones de las parejas, en especial lo que hacen los tutores.

Yo tenía más dudas. Antes me había dicho que los dos miembros de la pareja hacíamos la evaluación al mismo tiempo. Ahora veía que también ella nos evaluaba a partir de lo que observaba.

-Ibraim, no te veo muy entusiasmado, pero te propongo una cosa. Julia ha dejado la optativa que había escogido para ser tu tutora; ha cumplido la formación inicial de tutora y está dispuesta a ayudarte. Dale, daos una oportunidad.

(Monereo y Duran 2002: 41-43)

Las investigaciones sobre tutoría entre iguales muestran la mejora académica para ambos miembros de la pareja (principalmente, por paradójico que parezca a primera vista, para el tutor); el desarrollo de habilidades psicosociales; la mayor implicación en las tareas académicas, sentido de la responsabilidad y autoestima como estudiantes de los alumnos tutores; y la satisfacción con la ayuda pedagógica que los tutorados reciben de sus compañeros.

Sin embargo, en el fragmento anterior pueden verse también algunos riesgos que la tutoría entre iguales, como toda metodología, puede entrañar. Algunas consideraciones que pueden minimizar los posibles inconvenientes y asegurar las ventajas podría resumirse así:

1. *Preparación de materiales y de la estructura de relación tutor-tutorado.* Es necesario que definamos una estructura de interacción entre ambos alumnos muy detallada, de forma que sepan en todo momento lo que deben hacer. A medida

que las parejas interioricen esa estructura, iremos progresivamente transfiriéndoles la capacidad de ajustarla a sus necesidades específicas. Ello supone contar con materiales ajustados a esas estructuras. Esos materiales deben ser diseñados por el profesorado, pero a medida que los alumnos se familiarizan con ellos, se les debe ofrecer a los tutores la oportunidad de crear materiales didácticos para sus compañeros tutorados. Esta tarea ayuda a garantizar el aprendizaje también en los tutores.

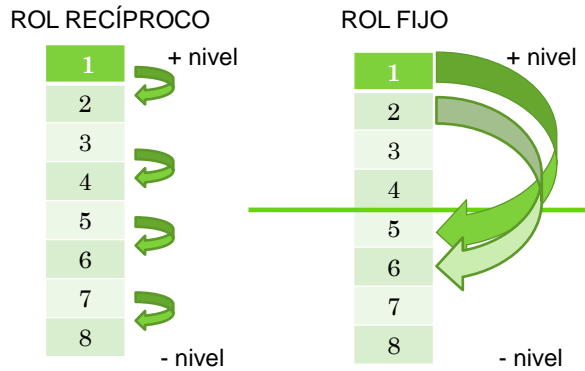
2. *Formación inicial del alumnado en las tareas derivadas de los respectivos roles.* Optar por una relación estructurada entre tutor y tutorado requiere un entranamiento previo antes de comenzar las sesiones de tutoría.
3. *Tiempo de asentamiento del funcionamiento.* A pesar de que ofrezcamos pautas de ajuste al rol (como se hace en los materiales referenciados), las parejas necesitarán un tiempo para aprender a desarrollar el rol respectivo, en el cual será necesario que el docente ofrezca retroalimentación.
4. *Monitorización.* La tutoría entre iguales modifica el rol del docente, permitiéndole hacer lo que la gestión tradicional del aula le dificulta: atender individualmente o en pareja a quien lo solicita; realizar observaciones que permitan la evaluación continuada, “oír” como piensan sus alumnos...
5. *Ofrecer feedback de los progresos.* Poner de manifiesto los progresos a los alumnos, especialmente ayudar al tutor a tomar conciencia de que el progreso de su compañero es gracias a sus ayudas, así como el hecho de que gracias a la actividad de enseñanza él también está aprendiendo

Las prácticas de tutoría entre iguales tienen aún un elemento que, desde nuestra perspectiva, las hace especialmente interesantes: muestran como una misma actividad de enseñanza y aprendizaje (ambos miembros de la pareja se enfrentan a la misma tarea) permite niveles muy distintos de logro: para el tutorado es una actividad de refuerzo, mientras que para el tutor lo es de profundización. Y sabemos que ofrecer actividades que permitan distintos grados de logro es clave para la atención a la diversidad en el aula.

MATERIALES PARA LA TUTORIA ENTRE IGUALES

CREACIÓN DE LAS PAREJAS

Evaluación Inicial



TRABAJAR LA COMPRENSIÓN LECTORA ESTRATÉGICA



Tutoría entre iguales

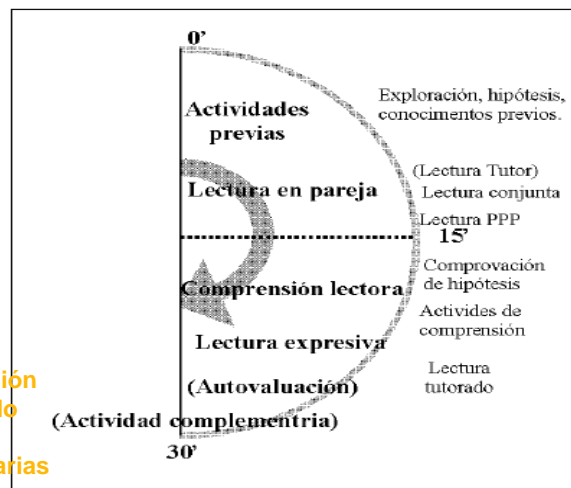
(Lectura tutor)
Lectura conjunta

Método de Lectura PPP

Pausa
Pista
Ponderación

Actividades de comprensión
Lectura expresiva tutorado

Actividades complementarias



EL ROL DEL TUTOR/A Y TUTORADO/A

Nombre y apellidos _____

Escribe, primero con lápiz, cuáles son las 5 cualidades que tiene que tener un buen tutor o tutora. Piensa qué es para ti un buen profesor. El orden no es lo importante, pero responde con sinceridad. Después, cuando oigas lo que han puesto tus compañeros podrás, si quieres, hacer alguna modificación.

El buen tutor/a es...

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Escribe, también primero con lápiz, cuáles son las 5 cualidades que tiene que tener un buen tutorado/da. Piensa qué es para ti un buen alumno. El orden no es lo importante, pero la sinceridad, sí. Después, cuando oigas lo que han puesto tus compañeros podrás, si quieres, hacer alguna modificación.

El buen tutorado/a es...

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

NEGOCIACIÓN DEL ROL TUTOR/A Y TUTORADO/A

Alumno tutor/a _____

Alumno tutorado/ada _____

El buen tutor/a es...	El buen tutorado/da es...

Espacio de observaciones (para añadir lo que queráis)

1ª valoración

2ª valoración

3ª valoración

Consejos para el alumno tutor

1. En casa, prepara la Hoja de actividades. Prevé las posibles dificultades que podría tener el tutorado y la manera de solucionarlas.
2. Antes de empezar la sesión, haz sentir bien a tu tutorado. Salúdalo cordialmente.
3. Siéntate próximo a su lado para oírlo bien. A su lado (no delante), y si es posible, a su izquierda (así podrás ver bien cuando escriba).
4. Haz siempre las actividades previas a la lectura y procura despertar la curiosidad e interés para leer el texto.
5. Al menos en las primeras sesiones, empieza tú haciendo una primera lectura del texto en voz alta, esto servirá para romper el hielo y actuarás como un modelo de lectura.
6. Cuando leáis juntos, procura ir un poquito por delante de tu tutorado. De esta manera le marcarás la velocidad y la entonación.
7. Cuando lea sólo el tutorado y tú uses el método de lectura en pareja PPP, recuerda cuando marques Pausa, de dar tiempo para que el tutorado corrija él mismo el error. Con las Pistas, lo mismo. Y termina siempre con la P de Premio (animándole a continuar leyendo).
8. El tutorado te puede preguntar cosas que tú no sepas. No pasa nada. Reconoce que no lo sabes y buscad juntos la respuesta. Te puede ser útil tener un diccionario cerca. En último caso puedes consultar la duda al maestro o encargarte de dar la solución en la próxima sesión.
9. Después de las actividades de comprensión haz que el tutorado haga la lectura expresiva y, por encima de todo, hazle darse cuenta de cómo cada vez está leyendo mejor.
10. Toma nota de las cosas que te parezcan que hace falta mejorar, de esta manera podréis valorarlas conjuntamente en el momento de la autoevaluación de pareja.

Recuerda siempre que enseñar es la mejor manera de aprender y date cuenta de que ayudando a tu compañero tu también estas mejorando.



Pauta de autoevaluación de la pareja *Leemos en pareja*

Quincena del ____ al ____ . Mes _____

Alumno tutorado/da _____

Alumno tutor/a _____

Antes de leer. Los dos...	ND	B
Exploramos las características del texto		
Hacemos predicciones sobre el contenido		
Activamos lo que sabemos sobre el tema		
Prevenimos posibles dificultades		
Lectura en pareja. El tutorado...	ND	B
Separa las palabras sin partir el significado		
Respeto las pausas: (.) (,) (...)		
Realiza una buena entonación del texto () ? !		
Lee sin añadir, sacar, desfigurar o cambiar palabras		
Pronuncia correctamente		
El ritmo de lectura: demasiado lento o rápido /apropiado		
Comprensión del texto. El tutorado...	ND	B
Conoce el vocabulario básico		
Sabe reconocer textos diferentes (cartas, artículos, anuncios...)		
Sabe identificar las ideas principales		
Lectura expresiva. El tutorado...	ND	B
Interpreta y hace sonar bien el texto		
Actuación del tutor/a. El tutor...	ND	B
Se prepara la hoja de actividades		
Ejemplifica y ayuda a leer bien el texto		
Da tiempo y pistas para encontrar los errores		
Ajusta las actividades al tutorado		
Da ánimos a seguir leyendo		
Resuelve dudas		
Observaciones (objetivos para la siguiente quincena, retos, problemas...)		

Registro de observaciones de *Leemos en Pareja*

Fecha: _____

PAREJA DE ALUMNOS	PAREJA DE ALUMNOS										ALUMNO TUTOR				ALUMNO TUTORADO			
	Mantienen el contacto ocular	La comunicación entre los dos es fluida	Vencen la timidez	Activan conocimientos previos	Identifican significados de nuevas palabras	Se sienten a gusto	Están interesados en la tarea	Reconocen los errores	Detectan lagunas propias	Controlan el tiempo	Se implica activamente en el aprendizaje del tutorado	Da refuerzos positivos al tutorado	El rol refuerza su autoestima	Prepara el tema, usa los materiales	Se ve a gusto y tranquilo	Formula preguntas y pide ayuda	Es satisfecho con lo que pide	Completa las tareas
Tutor: Tutorado:																		
Tutor: Tutorado:																		
Tutor: Tutorado:																		
Tutor: Tutorado:																		
Tutor: Tutorado:																		
Tutor: Tutorado:																		
Tutor: Tutorado:																		
Tutor: Tutorado:																		
Tutor: Tutorado:																		
Tutor: Tutorado:																		
Tutor: Tutorado:																		

Otras observaciones: Actuación del profesor, materiales y organización

5. APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (APB)

NOMBRE:	APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS
DESCRIPCIÓN:	<p>Se trata de casos problemas funcionales y auténticos que se presentan como en la vida real, dónde éstos generalmente son poco estructurados, mal definidos y en forma de problemas complejos que requieren la resolución previa de subproblemas interconectados. Los problemas a diferencia de los ejercicios son más complejos y de resolución abierta y heurística, es decir, hay más de una forma de una resolución posible y ésta no es automática como en los ejercicios sino que requiere una toma de decisiones consciente, por eso se hace necesaria la explicitación del proceso seguido por cada alumno. Los casos problemas tienen por objetivo promover el aprendizaje estratégico del alumno, su autoregulación y la construcción de conocimiento significativo y transferible a la vida diaria.</p>
FASES DE APLICACIÓN:	<ol style="list-style-type: none">1) Definición de la situación-problema y de las tareas-problema a resolver.2) Previsión de las ayudas de acceso a la información y de soporte a la construcción de conocimiento.3) Planteamiento de la situación-problemática. El profesor debe asegurarse que los estudiantes comprenden la situación que se plantea.4) Planificación de la resolución de las tareas-problema.5) Evaluación del proceso y del producto.
ORIENTACIONES:	<p>El planteamiento de situaciones problemáticas aumenta la motivación de los estudiantes porque estos perciben que la actividad puede ser auténtica, en el sentido de próxima a alguna situación de la vida cotidiana. Por otro lado, su apertura permite que todos los alumnos puedan participar en alguna de las tareas, que acostumbran a ser de complejidad distinta. No sucede lo mismo en el caso de la resolución de ejercicios, dónde el procedimiento a seguir a menudo es único y no se favorece la creatividad.</p> <p>Ahora bien, esta apertura puede convertirse en una dificultad y es necesario planificar diversas ayudas que preveamos que puedan necesitar los alumnos en cualquiera de las fases: comprensión de la actividad,</p>

	definición de las tareas-problemas, resolución de las tareas, etc.
BIBLIOGRAFIA:	- Badia, A.; Fuentes, M.; Boadas, E. y Liesa, E. (2004). Actividades estratégicas en Educación Primaria. Barcelona: CEAC

Ejemplo de actividad auténtica de lectura. Extraída de: Badia, A.; Fuentes, M.; Boadas, E. y Liesa, E. (2004). Actividades estratégicas en Educación Primaria. Barcelona: CEAC

Comprensión de la actividad	La situación-problema de la que partimos es que disponemos de una mañana, una tarde o un día entero para realizar una salida a uno de los parques, plazas o montañas próximas a la escuela (según las posibilidades que la zona urbana o rural dónde se ubica la escuela). La actividad debe ser preparada entre todo el grupo desde su inicio, tomando decisiones ajustadas a las necesidades o preferencias de la mayoría del grupo clase.
Planificación	<p>Es necesario ofrecer ayudas que faciliten la planificación de la resolución de la situación-problema de la que se parte. Se trataría de discutir con los alumnos: ¿qué decisiones deben tomarse para planificar una salida en grupo? A partir de sus respuestas se debería ayudarlos a ordenarlas y acabar diseñando un conjunto de tareas para resolver.</p> <p>En esta actividad, una buena planificación de las tareas es fundamental para ir avanzando en la resolución de la situación y garantizar el acuerdo entre todos los miembros del grupo.</p> <p>Algunas ideas de posibles tareas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Decidir dónde ir. 2- Informarnos respecto cómo llegar desde la escuela. 3- Informarnos sobre el lugar dónde vamos, la distribución de su espacio y las posibles actividades que se pueden desarrollar. <p>Para resolver cada una de las tareas se debe buscar y leer información que apoye las decisiones del grupo.</p> <p>El profesor deberá orientar y ofrecer ayudas específicas en la tarea de búsqueda de información, sobre todo en los cursos iniciales de primaria.</p>
Caracterización de las tarea problema	Una vez se han consensuado las tarea-problema que se deben resolver el segundo paso es discutir cómo se llevarán a cabo cada una de ellas. Para orientar la toma de decisiones inicial, que en esta actividad supone decidir dónde ir, puede facilitarse al alumnado una pauta de pensamiento.
Ejemplos o casos típicos de actividad	Un bloque importante de acción de esta actividad es buscar información que se ajuste a aquello que queremos saber del lugar en cuestión dónde se centra la planificación. Para ello, será recomendable recurrir a variados recursos: panfletos del barrio, webs específicas, fotografías de compañeros que ya hayan visitado el lugar, guías urbanas, etc. Según la salida escogida, también puede recurrirse a: oficinas de turismo, guías turísticas, catálogos de agencias de viajes, horarios de salida de autobuses,

	trenes, aviones; mapas del tiempo, etc.
Contenido	En ciclo inicial será recomendable recordar aquellas señales que dan información sobre cómo se debe comportar un peatón por la calle y que señales o carteles lo indican. También todas aquellas específicas que se acostumbra a encontrar según el lugar dónde se desplazan. Por otro lado, pueden resultar de utilidad todos aquellos materiales que aporten criterios para interpretar y comparar la información recogida en los distintos recursos consultados.
Acceso a la información	Esta actividad consiste en desarrollar una serie de tareas el objetivo de las cuales es planificar una salida “real” que se realizará por el grupo. Por tanto, el eje de actuación se basa en acceder a información útil y relevante que ayude a su planificación. Se recomienda ayudar a pensar a los alumnos dónde pueden encontrar la información que necesitan, antes de facilitarla de antemano por el mismo profesor.
Tareas y problema	Las actividades de consulta de la información recogida se pueden organizar en pequeños grupos. Evidentemente, los textos que se ofrezcan a los alumnos deberán ir acompañados de imágenes, fotografías muy significativas. Enseñar y aprender a “leer” estas imágenes o fotografías es una de las principales tareas que deben aprender los alumnos de ciclo inicial y que para esta actividad resultará fundamental. Las tareas de lectura pueden distribuirse entre los alumnos según su temática, así algunos pueden leer sobre la historia del lugar en cuestión, otros sobre la distribución de su espacio, otros sobre las actividades que se pueden realizar, etc. Posteriormente será necesario compartir toda la información consultada en grupo para que todos estén informados respecto todos los ámbitos.
Soporte a la construcción de conocimiento	Tal y cómo indicábamos en esta actividad, los procesos de búsqueda de información son relevantes pero también lo serán los dedicados a clasificar y seleccionar la información según los intereses del grupo. Por este motivo, puede resultar adecuado ofrecer a los alumnos criterios que les permita valorar la calidad de la información que encuentran y ofrecer criterios de organización de la información, con el fin de facilitar la toma de decisión en el grupo. Por ejemplo, después de haber leído sobre todas las zonas verdes de nuestro barrio, ¿qué criterios pueden ser útiles para decidir dónde ir?, podemos hacer un modelado o ayudar al alumnado a construir un cuadro dónde ir rellenando la información que se lee a partir de algunos criterios (que esté cerca de la escuela, que hayan columpios, que tenga un campo de fútbol, etc).
Interacción y comunicación entre los participantes	La actividad que se presenta puede organizarse en grupo cooperativo, dónde cada grupo se responsabilice de alguna tarea específica, pero es necesario que la toma de decisiones se realice por parte de toda la clase. Todos los miembros del grupo son los que han de realizar la salida y, por tanto, es necesario que estén la mayoría de acuerdo con las decisiones que se vayan tomando. Si no es así, el grupo deberá volver a considerar la información

recogida.



El aprendizaje basado en problemas

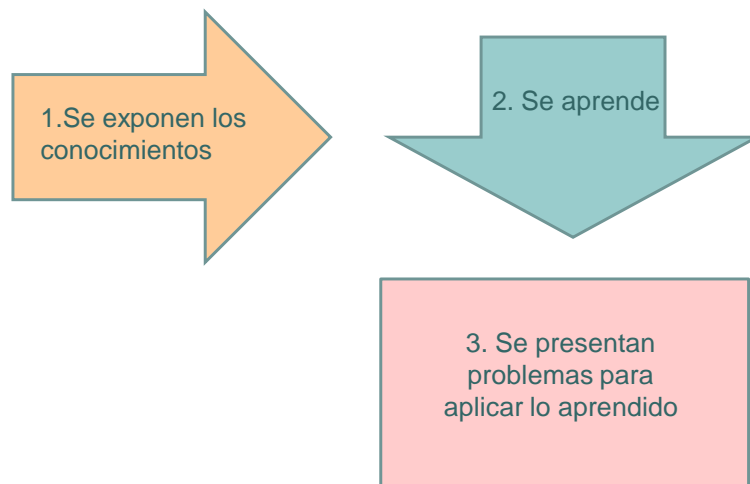
Problem Based Learning, PBL



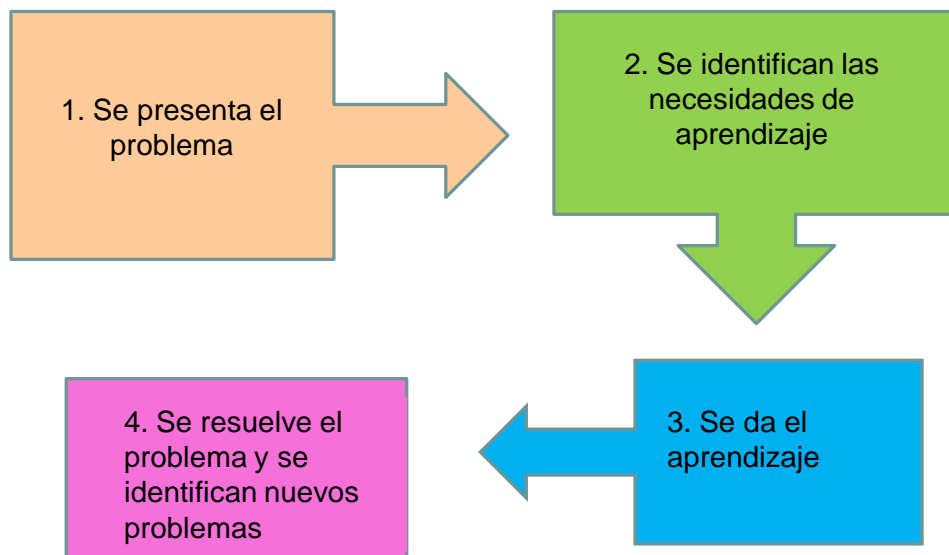
¿Qué es el aprendizaje basado en problemas?

- Estrategia didáctica que consiste en la presentación de un problema seleccionado o diseñado para el logro de ciertos objetivos de aprendizaje y en su resolución por parte del grupo.
- Los alumnos han de identificar la demanda, plantear hipótesis, buscar informaciones complementarias, analizar las informaciones, recopilarlas, discutir las y proponer una solución.
- Los alumnos trabajan colaborativamente, van desarrollando habilidades de análisis y síntesis de la información y se comprometen más con su proceso de aprendizaje.

Proceso de aprendizaje convencional

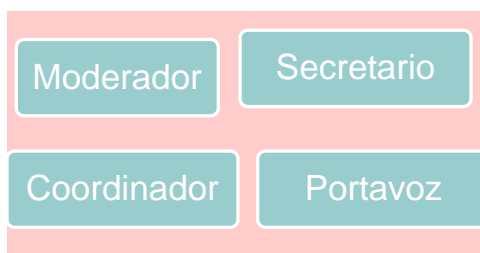


Proceso de aprendizaje ABP



Características del aprendizaje basado en problemas

- Los problemas son problemas abiertos, relevantes y vinculados con el tema que se trabaja.
- Los alumnos trabajan en grupos de 3-4 integrantes. El profesor facilita la discusión y el proceso de trabajo de los grupos.



Portavoz: habla en nombre del grupo

Coordinador: supervisa el trabajo escrito de todos

Secretario: controla el tiempo

Moderador: gestiona la participación y el nivel acústico

Ejemplo de problemas

En el siglo III a de C. el rey de la isla de Siracusa, Hieron II entregó a un artesano joyero una cantidad de oro para que le hiciera una corona. El joyero hizo la corona, pero el rey sospechaba que el joyero lo había engañado y que se había quedado con parte del oro, pero no sabía como comprobarlo.

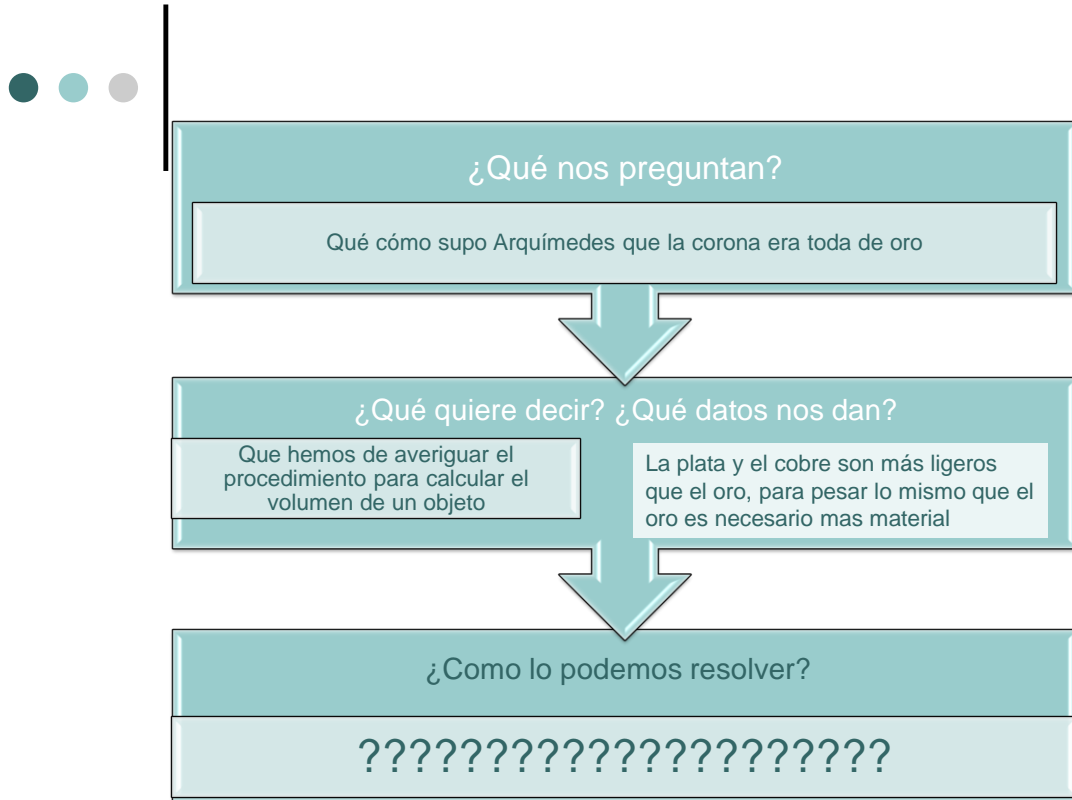
El rey pidió a Arquímedes, un sabio matemático e inventor, que averiguara si la corona era toda de oro o no, con la condición de no romperla ni estropearla. Arquímedes no sabía qué hacer. El cobre y la plata eran más ligeros que el oro.

Si el orfebre hubiese añadido cobre o plata a la corona, estos metales ocuparían un espacio mayor que el de un peso equivalente de oro. Conociendo el espacio ocupado por la corona (es decir, su volumen) podría contestar a Hierón, lo que no sabía era cómo averiguar el volumen de la corona.

Finalmente, Arquímedes, aplicando sus conocimientos consiguió demostrar que la corona era toda de oro.


¿Cómo supo Arquímedes que la corona era toda de oro?





Cuestiones básicas para el diseño de un problema

- El problema ha de ser interesante para los alumnos
- Debe llevar a los alumnos a tomar decisiones o hacer juicios basados en hechos o informaciones.
- El problema ha de hacer que la cooperación de todos los integrantes del grupo sea necesaria.
- Las preguntas de inicio del problema deben ser:
 - Abiertas
 - Establecen relaciones con los conocimientos previos
 - Provocar controversia



¿Qué deben hacer los alumnos ante un problema de ABP?

- Leer y analizar el escenario del problema.
- Identificar los objetivos de aprendizaje
- Identificar la información de que disponen
- Realizar un esquema del problema y de lo que se requiere para buscar una solución al problema (hipótesis y plan de trabajo)
- Recopilar información
- Analizar la información
- Reflexionar sobre los resultados
- Autoregular el proceso

6. APRENDIZAJE BASADO EN CASOS




Aprendizaje basado en casos

Case Based Learning, CBL



¿Qué es el aprendizaje basado en casos?

- Se puede considerar una variante o un enfoque diferente del PBL.
- El caso plantea una situación, acontecimiento o problema con la finalidad de confrontar a los alumnos con experiencias complejas.
- El caso se presenta en forma de narrativa o historia que puede ser real o elaborada simulando ser real.
- Los alumnos se han de implicar en el análisis del caso y en la generación de soluciones posibles o alternativas a las presentadas en el caso.




Cuestiones básicas para la selección y construcción de un caso (I)

- Un caso puede tener diferentes formatos: parte de una novela, un artículo periodístico, un segmento de video real o de película, una historia tomada de la TV, un expediente,...

Criterios para elegir un caso:

- Vinculación al currículum
- Calidad narrativa
- Accesible al nivel de los alumnos
- Capacidad para generar dilemas y controversias

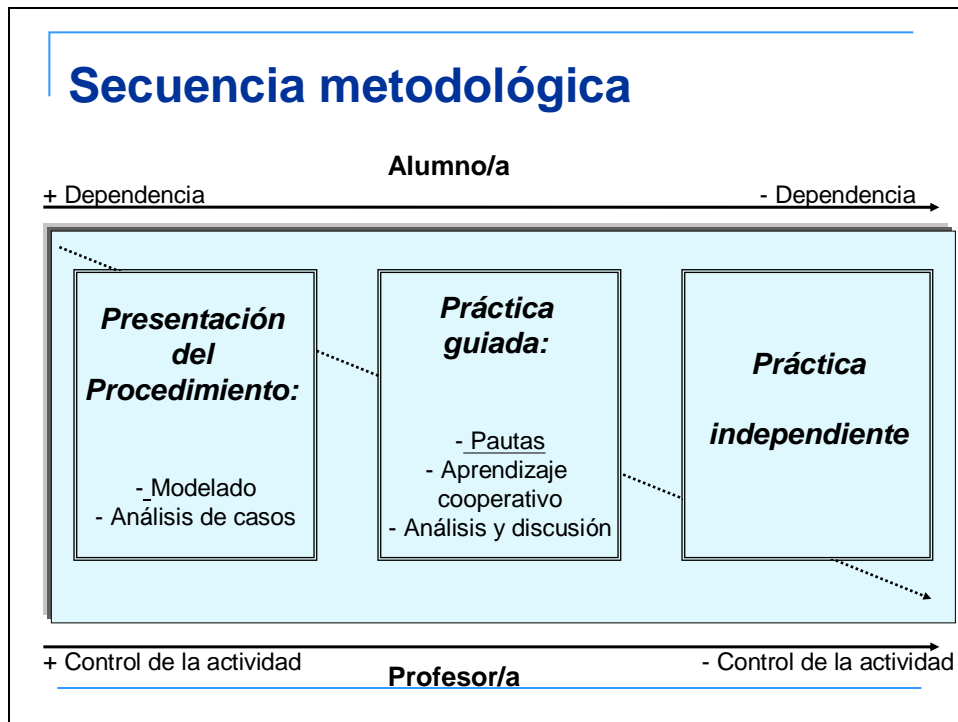


Cuestiones básicas para la selección y construcción de un caso (II)

- Historia clara y coherente, que involucre al alumno y lo conduzca a tomar decisiones.
- Empezar con una introducción que “enganche” .
- Introducir una breve explicación sobre el contexto y los personajes.
- El cuerpo del caso puede dividirse en secciones donde se desarrollan diferentes asuntos. Cada sección ha de tener un tema principal que sea la base para analizar el caso y determinar las opciones posibles.

Fase 1 (Individual) Presentación	Se presenta el caso y se conecta con el currículum Se facilitan unas preguntas que ayuden a entender el caso: -Definición de la situación -Problema contenido en el caso -Informaciones contenidas en el caso que no conocemos	
Fase 2 (grupo) Estudio y análisis del caso	Se forman los grupos (3 alumnos) Ampliación de la información del caso: buscar los tópicos no conocidos. Resolver preguntas de análisis y discusión del caso: -Relaciones causales -Opciones de actuación -Estudio de consecuencias	
Fase 3 (plenaria) Puesta en común y discusión sobre las opciones propuestas	Discusión orientada	
Fase 4 La evaluación	Proponer actividades para evaluar el proceso seguido y los aprendizajes realizados	

B) OTRAS METODOLOGIAS COMPLEMENTARIAS



Monereo et al. (1994)

● ● ● | Metodologías activas

Promueven la adquisición de conocimiento disciplinario y el desarrollo de competencias cognitivas de nivel alto.

Taxonomía de Bloom

1. Conocimiento (recordar ideas, sucesos, datos...)
2. Comprensión, interpretar, trasladar a contextos nuevos
3. Aplicación del conocimiento (utilizar la información, resolver problemas,...)
4. Análisis (percibir patrones, identificar las partes,...)
5. Síntesis (crear nuevas ideas, generalizar, relacionar, sacar conclusiones...)
6. Evaluación (comparar y discriminar ideas, tomar decisiones razonadas, ...)

7. MODELADO METACOGNITIVO

NOMBRE:	MODELADO METACOGNITIVO
DESCRIPCIÓN:	<p>Consiste en que el profesor explicita verbalmente, como experto, todas las decisiones que va tomando a lo largo de la realización de una tarea, poniendo así de manifiesto las actividades mentales, normalmente no observables, para su resolución. Es muy importante la explicitación completa del pensamiento seguido: el análisis de las condiciones del contexto, las variables relevantes para la resolución de la tarea y la justificación de todas las decisiones tomadas.</p> <p>Esta metodología permite a los alumnos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Darse cuenta del conjunto de actividades que comporta el proceso de resolver una tarea, por tanto, abandonar ideas simplistas respecto a la manera como se resuelven. 2) Comparar el proceso de un experto con el suyo y tomar conciencia de su propia actuación ante una tarea. 3) Conocer un conjunto de procedimientos útiles para resolver problemas. 4) Constatar que los expertos también se equivocan.
FASES DE APLICACIÓN:	<p>El <u>profesor</u> ha de poner de manifiesto: Qué piensa y hace: <u>ANTES</u>, <u>DURANTE</u> y <u>DESPUÉS</u> de la actividad a resolver.</p> <p>En cada uno de estos momentos el profesor ha de explicitar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Qué <u>procedimientos</u> son más ajustados para la resolución de la tarea y cuáles no y porqué. 2) <u>Cómo se enfrenta a problemas</u>, y cómo también se equivoca, de manera que ofrece diferentes ejemplos de la manera como se pueden resolver los problemas. 3) Qué <u>decisiones</u> va tomando y porqué.
ORIENTACIONES:	<p>Puede ser muy oportuno realizar un modelado al empezar tareas complejas que resulten novedosas o desconocidas para los alumnos. En función de diversas variables como el nivel de conocimientos previos o el nivel de habilidades previas del alumno, el modelado puede ser más o menos dirigido, o más o menos interactivo en la sesión que se lleve a cabo. Es</p>

	importante hacer el modelado a partir de actividades parecidas a las que se resuelven normalmente en clase, de este modo el alumno percibe cómo un experto realiza tareas cognitivas con éxito en actividades reales y complejas.
BIBLIOGRAFIA:	<ul style="list-style-type: none">- Monereo, C.; Castelló, M.; Clariana, M. (1994). <i>Estrategias de enseñanza y aprendizaje</i>. Barcelona: Graó.- Monereo, C. y Castelló, M. (1998). <i>Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa</i>. Barcelona: Edebé.

EJEMPLOS DE PROPUESTAS EDUCATIVAS

1- APRENDER A ESCRIBIR EN P4

Objetivo: Enseñar estrategias para la escritura espontánea.



Descripción: Se programaron cuatro sesiones para hacer progresivo el paso de iniciarse en la escritura espontánea.

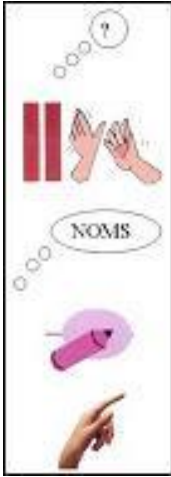
1ª Sesión: La profesora hizo un modelado metacognitivo sobre cómo escribir una palabra. La maestra fue explicitando las estrategias que utilizaba para escribir la palabra, el porqué hacía aquello y no otra cosa.

Después los niños hicieron la ficha que se muestra en la fotografía. Para consultar qué es un modelado se puede consultar: Monereo, C., Castelló, M. (1998). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.



2ª Sesión: Se realizó el mismo modelado, pero con otra palabra para afianzar las estrategias explicadas en la sesión anterior e introducir alguna de nueva. Antes de verbalizar cada estrategia el alumnado expuso lo que recordaba. Después hicieron la ficha.

3ª Sesión: Entre todos se confeccionó una pauta de los pasos que seguirían cada vez que escribieran una nueva palabra. Esta pauta se representó con diversas imágenes en diversos pasos:



1- Pensar que palabra se debe escribir.

2- Teclar la palabra para saber cuántos golpes tiene.

3- Pensar en los nombres de los alumnos de la clase u otros referentes del aula para ver si nos pueden ayudar a solucionar cómo se escribe la palabra.

4- Escribir la palabra.

5- Leer lo que se ha escrito para comprobar si está bien o no.

4ª Sesión: Escribieron una lista con la ropa que había en el armario. Al comienzo se recuerda la pauta y el alumnado de forma autónoma escribe la lista.

2- APRENDER A ESCRIBIR UN TEXTO INSTRUCTIVO EN 3º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Objetivo: Escribir un texto instructivo de un juego de rincones de matemáticas que el alumnado de tercero ya sabe utilizar.

Descripción: Se divide el grupo de 25 alumnos en dos subgrupos. La profesora realiza un modelado metacognitivo a partir del cual verbaliza las decisiones que toma antes de



escribir un texto instructivo. En el modelado explicita claramente el **OBJETIVO** del texto: "escribir las instrucciones de un juego que se utiliza en tercer curso en Rincones de Matemáticas"; también se especifica el **DESTINATARIO** y la **UTILIDAD** del texto: "estas instrucciones las pondremos dentro del juego para que el alumnado de tercero del próximo curso pueda jugar sin problemas". Finalmente, se recuerdan las

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO INSTRUCTIVO (información que se ha de escribir paso a paso; información secuenciada y muy pautada; vocabulario específico; frases cortas) y se comentan las diferencias de esta tipología textual con otras como el informativo o el narrativo etc. Entre todos se acaba elaborando una pauta que incluye

las siguientes orientaciones:

- 1-Para qué quiero que sirva este texto (Objetivo).
- 2-A quién va dirigido y cómo lo tendré en cuenta (Destinatario).
- 3-Debo escribir frases cortas (Características del Texto).
- 4-El vocabulario debe ser específico (Características del Texto).
- 5-El texto ha de estar ordenado y organizado en apartados (Características del Texto).
- 6- Debe tener título (Proceso).
- 7- Debe constar para qué edad es adecuado (Proceso).
- 8- Qué es el material.
- 9- Número de jugadores.
- 10- Cómo se juega.

Con la ayuda de esta pauta la profesora empieza a escribir en la pizarra el texto. Teniendo en cuenta que a lo largo de la escritura se va releendo el contenido con el objetivo de comprobar si se entiende, si falta algo, si se sigue bien el guión etc.

Una vez acabado el texto se corrigen las faltas de ortografía.

Finalmente, se hace la EVALUACIÓN con la ayuda del guión para ver si el texto ha resultado adecuado.

8. ANALISI DE CASOS DE PENSAMIENTO

NOMBRE:	ANÁLISIS DE CASOS DE PENSAMIENTO
DESCRIPCIÓN:	<p>La metodología de análisis de casos de pensamiento tiene pretende potenciar la comprensión de la demanda específica de cada tarea y generar la reflexión sobre la calidad de los diferentes modos de proceder ante una misma demanda con el objetivo último de consolidar, ampliar i/o flexibilizar el conocimiento estratégico de los alumnos. La discusión sobre los distintos modos de proceder permite al alumno identificarse en una determinada manera de proceder y poner en relación estas formas de proceder con los diferentes resultados. El análisis de casos de pensamiento consiste en exponer a los alumnos diferentes ejemplos de interpretaciones de una misma demanda con los distintos procedimientos utilizados en cada caso para resolver la tarea. Esta metodología permite reflexionar con los alumnos sobre qué caso puede considerarse el más estratégico y porqué. En cada ejemplo o caso deben constar de forma explícita la interpretación personal de la demanda y las decisiones tomadas sobre la forma de proceder para resolverla: objetivos personales si los hay, en qué aspectos se fijaron, qué variables les parecieron relevantes o no y qué decisiones fueron tomando. . El análisis de los distintos modos de proceder permitirá la discusión sobre la calidad de cada proceso seguido, teniendo en cuenta los objetivos perseguidos en cada caso.</p>
FASES DE APLICACIÓN:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Diseñar el caso a partir de producciones reales de los alumnos o a partir de situaciones imaginarias (qué piensan distintos alumnos <u>antes</u>, <u>durante</u> y <u>después</u> de realizar una tarea). 2) Leer el caso con los alumnos. 3) Identificación con alguno de los personajes y justificación. 4) Comentario en gran grupo y elaboración de conclusiones.
ORIENTACIONES:	<p>Puede ser muy oportuno realizar un análisis de casos al empezar tareas complejas que resulten novedosas o poco conocidas para los alumnos para potenciar la comprensión de la demanda y la reflexión sobre cuál puede ser el procedimiento más ajustado a la tipología de demanda a resolver. También puede ser útil</p>

	utilizarlo al finalizar o durante una tarea cuando el profesor detecta que no ha habido una suficiente comprensión de la demanda realizada.
BIBLIOGRAFIA:	<ul style="list-style-type: none">- Monereo, C.; Castelló, M.; Clariana, M. (1994). <i>Estrategias de enseñanza y aprendizaje</i>. Barcelona: Graó.- Monereo, C. y Castelló, M. (1998). <i>Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa</i>. Barcelona: Edebé.

Quiero que leáis este texto y que penséis en cuales serían los argumentos de los ecologistas sobre el sistema tradicional de elaboración del papel y cuales los de los empresarios del sector papelero



La profesora siempre dice que leamos una vez y luego volvamos a leer subrayando las ideas importantes. El texto es corto....¡ será fácil !



Qué rollo ahora tener que leer todo esto!....¿porqué no lo explica ella?, ! sería más fácil ¡ Además a mi qué me importa saber cómo se fabrica el papel



¿Argumentos...ecologistas? No entiendo estas palabras. Leeré poco a poco para ver si consigo entenderlas



Debemos encontrar argumentos a favor y en contra del reciclado de papel. Lo mejor será que lea cada párrafo y trate de identificar los argumentos de cada bando. Los escribiré en dos columnas: ecologistas y empresarios



"...los chinos inventaron la fabricación del papel. Utilizaban corteza de los árboles y cañamo"

Después colocaré las palabras subrayadas en un esquema de aquellos que tanto le gustan a la profe.

Qué significa "cañamo". Lo buscaré en el diccionario...



Ya me lo he leído todo de un tirón. Hay una palabra rara: "cañanosequé". ¡También podría poner un texto más fácil ! Me aprenderé la palabreja por si me pregunta: "cañamo, cañamo, cañamo..." ¡ Ya me la sé !



Me estoy liando. He buscado ecologista y no sé que tiene que ver con los chinos, el papel y los argumentos. Si pudiera preguntarle a la *empollona* de la Miriam...



"...los chinos inventaron la fabricación del papel. Utilizaban corteza de los árboles y cañamo"
Los chinos eran increíbles, también inventaron la pólvora... No sé que es eso de "cañamo" pero no parece ser un argumento...Después, si tengo tiempo, lo buscaré...



Bien ya he terminado, espero que me pregunte a mi y así le podré enseñar el esquema tan *guai* que he hecho



¿Qué teníamos que hacer?
Ah si !.....yo estoy de acuerdo con los ecologistas.
Lo escribiré por si me pregunta...



Casi estoy terminando de leer y no encuentro eso de los argumentos.
Tendría que haberlo preguntado pero siempre quedo como la tonta de la clase



Ecologistas	Empresarios
-Contaminación -Extinción bosques	-Pulpa barata - Papel reciclado baja calidad

Parece claro: los empresarios solo emplean argumentos económicos sin pensar en el futuro del planeta



9. PAUTAS DE INTERROGACIÓN

NOMBRE:	PAUTA DE INTERROGACIÓN
DESCRIPCIÓN:	<p>Ayuda que guía al alumno en su proceso de resolución de la tarea desde la <u>planificación</u>, la <u>ejecución</u> hasta la <u>evaluación</u>. Ofrece el camino a seguir para resolver una tarea de forma estratégica. El objetivo de las pautas de interrogación guiada es ayudar a los alumnos a gestionar y regular su proceso de pensamiento y de acción. A medida que el alumno va adquiriendo más control sobre su proceso de aprendizaje, las pautas y las guías pierden valor como hojas de referencia porque se interiorizan.</p>
FASES DE APLICACIÓN:	<ol style="list-style-type: none"> 1) Después de haber realizado un modelado metacognitivo o un análisis de casos, el grupo de alumnos piensa y decide aquellas cuestiones que considera pueden guiarlos durante la resolución futura de tareas parecidas. 2) Se escriben estas cuestiones organizándolas según se refieran a aspectos a considerar antes, durante o después de realizar la tarea.
ORIENTACIONES:	<p>El profesor debe promover que sean los alumnos quienes piensen y decidan las cuestiones que forman parte de la pauta. De este modo, la pauta será más significativa y habrán más posibilidades que ésta se convierta en una ayuda para los alumnos.</p>
BIBLIOGRAFIA:	<ul style="list-style-type: none"> - Monereo, C.; Castelló, M.; Clariana, M. (1994). <i>Estrategias de enseñanza y aprendizaje</i>. Barcelona: Graó. - Monereo, C. y Castelló, M. (1998). <i>Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa</i>. Barcelona: Edebé.

Ejemplo de pauta específica de autointerrogación guiada de lectura:

PLANIFICACIÓN DE LA LECTURA (antes de leer)
<ul style="list-style-type: none">▪ ¿Cuál es el objetivo de la lectura del texto?▪ ¿Cuál es el objetivo principal del autor?▪ ¿Cuáles son las principales características textuales de la lectura? ¿Hay indicadores textuales claros?▪ ¿De qué tipo de texto se trata? ¿Qué conozco sobre esta tipología textual?▪ ¿De qué tipo de publicación se trata?▪ ¿De qué tema trata? ¿Cuáles son mis conocimientos previos sobre el tema?▪ ¿Qué dificultades previsiblemente puedo tener para entenderlo?▪ ¿Necesitaré alguna ayuda?▪ ¿Cómo leeré el texto?▪ ¿Haré una lectura rápida o lenta?▪ ¿Utilizaré procedimientos de análisis durante la lectura?▪ ¿Cuál es la hipótesis inicial del contenido de la lectura?

CONTROL DE LA COMPRESIÓN DE LA LECTURA (durante)
<ul style="list-style-type: none">▪ ¿Las hipótesis que tenía sobre el contenido se cumplen? ¿Hemos de ampliar las hipótesis o cambiarlas?▪ ¿Voy comprendiendo lo que leo? ¿Qué hago en caso negativo?▪ ¿Tengo dificultades concretas con el vocabulario?▪ ¿Me voy haciendo una estructura mental del contenido?▪ ¿Voy conectando lo que leo con conocimientos que ya tengo sobre el tema?▪ ¿Cómo voy de tiempo?

EVALUACIÓN DE LA COMPRESIÓN DE LA LECTURA (después)
<ul style="list-style-type: none">▪ ¿He conseguido el objetivo de la tarea?▪ ¿Qué aspectos me han costado más? ¿Cómo podría remediarlos?▪ ¿He comprendido a fondo el texto?▪ ¿Para qué me puede servir la lectura?▪ ¿Para el futuro...?

Monereo, C. y Castelló, M. (2000)

10. TALLERES DE TRABAJO

NOMBRE:	LOS TALLERES DE TRABAJO
DESCRIPCIÓN:	<p>Los talleres son una estrategia organizativa y metodológica que permite dar respuesta a los diferentes intereses y capacidades de los alumnos.</p> <p>A nivel organizativo, los talleres pueden adoptar diferentes formas en función del grado en que se transforma el espacio del aula:</p> <ol style="list-style-type: none">1. <i>No se transforma el espacio del aula:</i> en este caso el taller se organiza en una clase diferente del aula. Son los alumnos en grupo los que se dirigen al aula de recursos o aula taller.2. <i>Transformación temporal del espacio del aula:</i> en esta modalidad se flexibiliza el espacio escolar de manera que el aula se convierte temporalmente en taller. Los alumnos asisten a los talleres manteniendo o no, el grupo clase.3. <i>Transformación integral del espacio escolar:</i> aquí se pierde el concepto de aula entendido como un espacio de uso exclusivo por parte de un profesor y sus alumnos. Todos los espacios escolares funcionan como talleres. Los alumnos por grupos van rotando por los diferentes talleres durante la jornada escolar. El profesor puede acompañar el grupo de alumnos o puede permanecer estable en un taller. <p>A nivel metodológico, en el taller se pueden dar, en un mismo espacio y tiempo, propuestas de trabajo diferentes. Las propuestas de trabajo suelen tener como eje organizador un <u>contenido procedimental</u>, se han de planificar de manera que los alumnos puedan iniciar <u>solos</u> las actividades e ir siguiendo las diferentes secuencias sin necesitar constantemente de la ayuda del profesor. Para ello, las propuestas de trabajo deben incluir actividades <u>con diferente nivel de dificultad y diferente nivel de resolución</u>, de manera que permitan el ajuste de la respuesta educativa a la diversidad de los alumnos. También los materiales utilizados en los talleres deben ser diversos, tanto en el ámbito de dificultad, en el tipo de lenguaje, etc.</p> <p>En el taller los alumnos <u>trabajan en grupo</u> para lograr un mismo objetivo, responsabilizándose de la buena marcha del proceso. El profesor guía el proceso.</p>

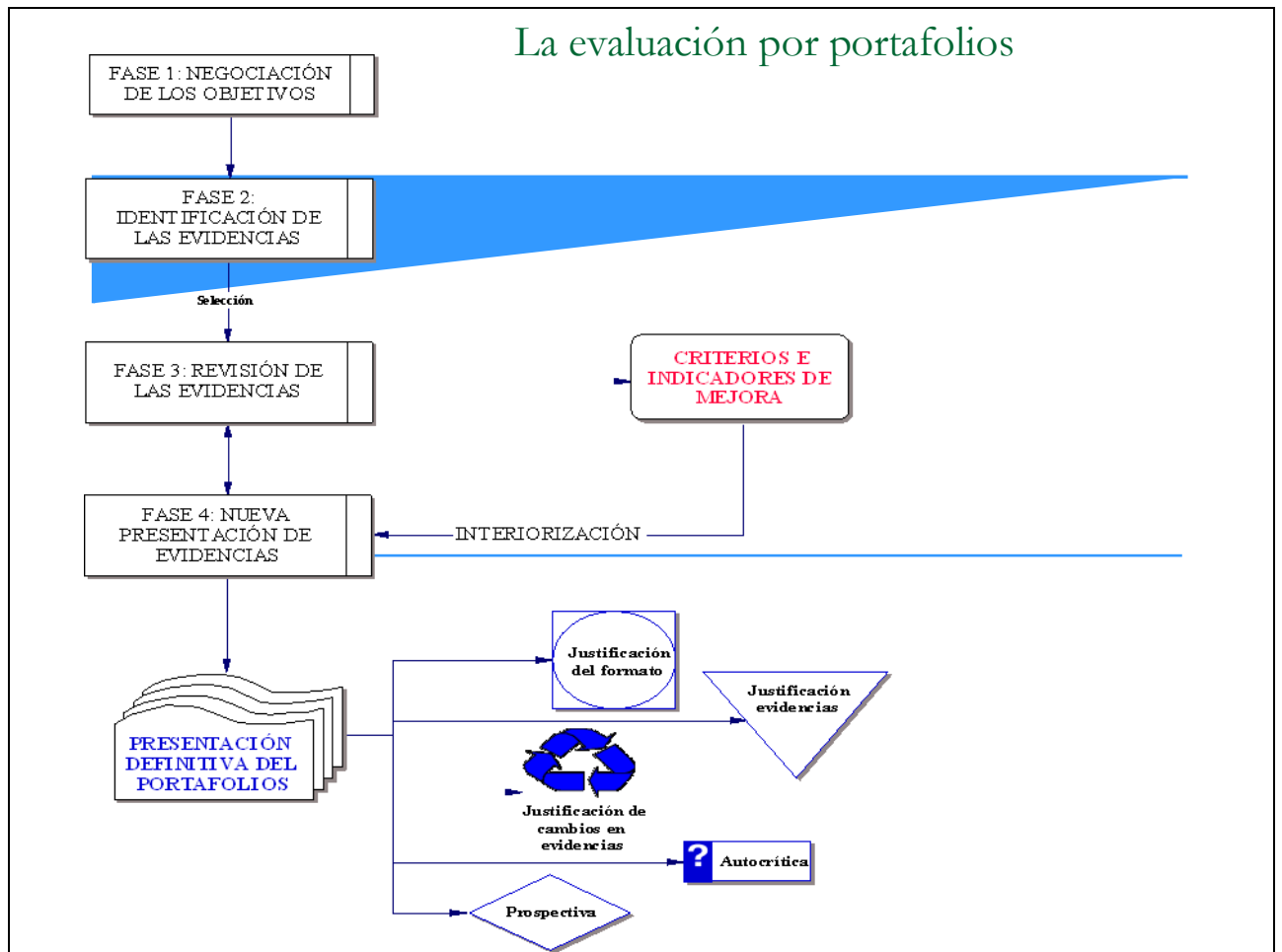
<p>FASES DE APLICACIÓN:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planificación del espacio escolar para la creación de talleres 2. Decidir el centro de interés de cada taller. 3. Organización del espacio dentro del taller y disposición del material. 4. Organización del tiempo y los grupos. 5. Elaboración de Unidades Didácticas disciplinares o interdisciplinares para llevar a cabo dentro del taller con los diferentes grupos. 6. Diseñar las actividades diversas en relación al nivel de dificultad, el nivel de resolución, las capacidades que implican, etc.
<p>ORIENTACIONES:</p>	<p>En los talleres se pueden poner en práctica contenidos trabajados en otros momentos en clase o introducir contenidos nuevos. Los contenidos pueden ser disciplinares (taller de lenguaje) o interdisciplinares (taller de carpintería) y el trabajo se presenta con la finalidad de crear un producto (crear un anuncio, preparar un viaje, etc.)</p> <p>En el taller, los alumnos en grupo deberán planificar el trabajo que han de realizar para lograr la finalidad, organizarse el tiempo y trabajar.</p> <p>El papel del maestro, durante el taller, será ayudar a la planificación del trabajo del grupo si es necesario, resolver dudas, ofrecer ayudas educativas, hacer modificaciones en función de la respuesta de los alumnos, potenciar la ayuda entre los alumnos y observar y recoger datos para la evaluación.</p>
<p>BIBLIOGRAFIA:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fillat, M. y Silva, M. A. (2000): Talleres: un modelo organizativo que facilita la atención a la diversidad. <i>Aula de Innovación Educativa</i>, 90, 58-62. - Miguel Poza, E. (2005): Pequeño taller para grandes científicos. <i>Cuadernos de Pedagogía</i>, 346, 29-32. - Morcillo, F. (2000): El taller de construcción de juguetes con embases de zumo. <i>Aula de Innovación Educativa</i>, 97, 53-56. - Pérez, J. (2000): Diferentes modelos organizativos que posibilitan el tratamiento de la diversidad. <i>Aula de Innovación Educativa</i>, 90, 63-65. - Trueba Marcano, B. (1989): <i>Talleres integrales en educación infantil</i>. Ediciones de la torre - Zabala, A. (2000): <i>La práctica educativa. Cómo enseñar</i>. Graó. - Selmi, L. y Turrini, A. (1989): <i>La escuela infantil a los tres años (a los tres – a los cuatro)</i>. Morata

11.RINCONES DE TRABAJO

NOMBRE:	LOS RINCONES DE TRABAJO
DESCRIPCIÓN:	Estructuración de los ámbitos del currículo que puede permitir su flexibilización máxima: diferentes alumnos pueden estar simultáneamente en diferentes espacios del aula haciendo actividades diversas, de diferentes materias y en diferentes agrupamientos, diferentes materiales.
FASES DE APLICACIÓN:	<ol style="list-style-type: none"> Planificación del espacio escolar para la creación de los rincones (dentro o fuera del aula) Decidir el centro de interés y los contenidos de cada rincón. Diseñar las actividades y secuenciarlas en función de su complejidad. Decidir el plan de participación de cada alumno. El alumno trabaja autónomamente.
ORIENTACIONES:	<p>Permiten trabajar diferentes tipos de contenidos de las áreas curriculares, aunque son especialmente adecuados para el aprendizaje de los más instrumentales (lectura, escritura, cálculo, etc).</p> <p>Es un espacio adecuado para la utilización de conocimientos ya trabajados, pero también para la introducción de nuevos contenidos siempre desde el propio descubrimiento que hace el alumno.</p> <p>Deben tener un horario específico, flexible pero establecido.</p>
BIBLIOGRAFIA:	<ul style="list-style-type: none"> - Del Carmen, M y Viera, A.M. (2000). La atención a la diversidad en educación infantil: los rincones. A: AA.VV. <i>Atención a la diversidad</i>. Barcelona: Graó. - Gil, R. (1993). Rincones para aprender a leer. <i>Aula de Innovación Educativa</i>, 14, 40-47.

C) INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN

La evaluación por portafolios: fases en su aplicación



Monereo, C. (2004)

AUTOAVALUACIÓN DE NUESTRO EQUIPO			
Nombre del equipo:			
Distribución de los roles			
¿Cómo ha funcionado nuestro equipo?	A mejorar (0 p.)	Bien (1p.)	Muy bien (2p)
1. ¿Cada uno ha realizado las tareas que le pertocaban?			
2. ¿Todos hemos aprendido?			
3. ¿Hemos utilizado el tiempo de forma adecuada?			
4. ¿Nos hemos ayudado mutuamente?			
5. ¿Hemos conseguido los objetivos del equipo?			
Què es lo que hemos hecho especialmente bien?			
Què tenemos que mejorar?			
Objetivos para el próximo Plan de Equipo:			
Valoración global:			
Supervisión del/la profesor/a:			

AUTOEVALUACIÓN

Ejemplo de ficha de autoevaluación de lengua. Ciclo superior.

Nombre y apellidos:

Curso:

Área de lenguaje	Alumno	Profesor
1- Puedo resumir un texto leído, diciendo las ideas principales		
2- Hago los trabajos escritos con pocas faltas de ortografía		
3- Distingo, en oraciones sencillas, el grupo del sujeto y el grupo del predicado		
4- Diferencio las palabras, según su sílaba tónica, en agudas, llanas y esdrújulas		
5- Reconozco si un verbo está en presente, pasado o futuro		

Pérez, C. (2000). La autoevaluación en educación primaria. *Aula de Innovación Educativa*, 90, 39-41.

Ej. De FICHA DE AUTOEVALUACIÓN de actitudes y comportamientos.
C. Medio.

Nombre y apellidos:
 Curso:

Individual	Alumno	Profesor
1- Acabo mis tareas		
2- Hago los trabajos limpios y los matengo ordenados		
3- Trabajo sin molestar a los compañeros		
4- Atiendo al profesor cuando habla		
5- Llego puntual a clase		
De grupo clase		
1- Respeto el turno de palabra de los demás		
2- Juego con todos mis compañeros sin rechazar a ninguno		
3- Ayudo a mis compañeros sin rechazar a ninguno		
4- Hago lo que me toca cuando soy responsable		
5- Entro y salgo de clase sin correr, gritar o empujar		

Pérez, C. (2000). La autoevaluación en educación primaria. *Aula de Innovación Educativa*, 90, 39-41.

Coevaluación

Nombre del alumno que ha contestado los ejercicios
 Nombre del alumno que corrige

Corrige la actividad de tu compañero indicando los criterios que has hecho servir para evaluar y haz los comentarios que consideres adecuados.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	COMENTARIOS
1-	
2-	
3-	
4-	

¿Qué le propondrías para mejorar sus resultados?

Comentarios del alumno que ha hecho la actividad
(Estoy o no de acuerdo, qué otras cosas podría hacer, qué ayudas pido, etc)

Comentarios del profesor

Competencia comunicativa oral					
SUBCOMPETENCIA: Expresar ideas, opiniones, sentimientos y emociones de forma clara adecuándose a la intención comunicativa.					
Indicadores de logro		Evidencias	Lo hace	Algunas veces	Nunca
Uso de los aspectos no verbales de la comunicación		Tono de voz adecuado			
		Postura adecuada			
		Mira a los interlocutores			
		Gesticulación adecuada			
Estructura el discurso	Introducción	Introduce el tema			
	Nudo	Expone ordenadamente las ideas			
		Justifica lo que dice			
	Desenlace	Acaba con una conclusión o resumen			
		Manifiesta su opinión			
Domina el contenido del discurso		Vocabulario adecuado			
		Vocabulario específico			
		Número suficiente de ideas			

Ejemplo



Noticia sobre el incendio forestal en Cataluña

El incendio se declaró anteayer en el parque natural de Els Ports y se extendió hasta la localidad de Horta de Sant Joan

Un cambio del viento complicó la tarea para extinguir las llamas que ya consumieron 800 hectáreas ; afirman que no hay peligro para la población

Indicadores

- Identificación, localización y comprensión del problema asociado a las variables de clima
- Búsqueda de información complementaria
- Análisis de causas y consecuencias
- Valoración crítica del impacto natural y social
- Análisis e interpretación de los comportamientos sociales e individuales.

Ejemplo

Indicadores	Ejercicios, preguntas
Identificación, localización y comprensión del problema asociado a las variables de clima	<ul style="list-style-type: none"> • Localiza en un mapa de Catalunya el parque natural de Els Ports. • Si fueras periodista y tuvieras que poner un titular a esta noticia ¿qué titular pondrías? • ¿Qué variables climáticas se deben dar para que un incendio se propague con facilidad?
Búsqueda de información complementaria	Localiza más información sobre el suceso
Análisis de causas y consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cuáles son las posibles causas del incendio? ¿Qué consecuencias se derivan de cada una de las causas?
Valoración crítica del impacto natural y social	<ul style="list-style-type: none"> ¿Tienen relación con el cambio climático? ¿Cómo se podrían prevenir los incendios?
Análisis e interpretación de los comportamientos sociales e individuales.	¿Qué pueden hacer las personas ante un incendio?

Rúbricas

- Son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio.
 - Son útiles para evaluar aquellas tareas que no implican respuestas correctas o incorrectas sino aquellas donde lo importante es decidir el grado en que ciertos atributos están o no presentes en el desempeño del alumno.
 - Las rúbricas responden a preguntas como:
 - ¿Qué aspectos caracterizan la ejecución experta?
 - ¿Qué caracteriza la ejecución excelente, buena y promedio?
-

INDICADORES	NIVELES DE DESEMPEÑO			
	Excelente	Notable	Suficiente	Insuficiente

D) INSTRUMENTOS PARA TRABAJAR EN EQUIPO

1- LOS FACTORES DE DIVERSIDAD PSICOPEDAGÓGICA

RITMO	Rapidez con la que un alumno aprende una materia o realiza una tarea.
CONOCIMIENTOS PREVIOS	Conocimientos que tiene en relación a la materia o una habilidad específica.
ENTRADA	Preferencia sensorial para la entrada de información exterior: visual, auditiva, táctil
SALIDA	Preferencia sensorial para la salida de información exterior: visual, auditiva, táctil
AUTONOMIA	Preferencia a la hora de recibir muchas o pocas instrucciones en la realización de una tarea.
PERSISTENCIA	Preferencia por un esfuerzo continuado o con intervalos.
AGRUPAMIENTO	Preferencia por trabajar sólo, con un compañero, en grupo pequeño, en grupo grande o con el grupo clase.
HABILIDADES DE APRENDIZAJE	Desarrollo de habilidades que le permiten continuar aprendiendo (comprensión, síntesis, elaboración, organización)
MODALIDADES DE INTERACCIÓN	Preferencia a la hora de establecer relaciones sociales de trabajo: solitario; dominante; participativo; colaborativo.
MOTIVACIÓN	Atribución de éxitos y fracasos a causas internas o externas
AUTOREGULACIÓN	Posibilidad de evaluar su tarea y proponer posibilidades de mejora.
PERSPECTIVISMO: Conceptual Procedimental Emocional	Conocer diferentes puntos de vista sobre un mismo concepto. Conocer diferentes maneras de resolver una tarea. Posibilidad de situarse en las emociones, sentimientos de los demás e interpretarlas
EXPRESIÓN EMOCIONAL	Posibilidad de expresar los propios sentimientos, preferencias.

Monereo, C.

Cómo agrupar a los alumnos?

	Joan	Maria	Jessica	Mohamed	Aleix	Tannia	Marc
1. RITMO							
2. CONOCIMIENTOS PREVIOS							
3. PROCEDIMIENTOS							
4. AUTONOMIA							
5. PERSISTENCIA							
6. PREFERENCIA							
7. MODALIDAD DE INTERACCIÓN ⁶							
8. ENTRADA / SALIDA							

1: (L)ENTO, (M)ODERADO, (A)CCELERADO

2, 3, 4 i 5: (A)LTO, (M)EDIANO, (B)AJO

6: PREFERENCIA (I)NDIVIDUAL, (P)AREJA, (GP)PEQUEÑO, (GG)GRANDE, (GC)GRASE

7: (S)OLITARIO, (D)OMINANTE, (C)OOPERATIVO, (P)ARTICIPATIVO 8: VISUAL/AUDITIVO/TACTIL/ESCRITO

	EQUIPO COOPERATIVO	GRUPO DE TRABAJO
AGRUPAMIENTOS	Heterogéneos, compensados	Aleatorios, homogéneos, descompensados
ORGANIZACIÓN INTERNA	Clara	Poco clara
TRABAJO DE CADA ALUMNO	Cada alumno tiene una responsabilidad que es esencial para conseguir el objetivo del grupo, es necesario llegar a un consenso El éxito del equipo se basa en la aportación de cada uno	Reparto de tareas, pueden trabajar más unos que otros, no es necesario llegar a un consenso No se asegura la participación en los trabajos de todos los miembros
OBJETIVOS	Uno consigue sus objetivos si los demás consiguen los suyos (interdependencia +)	El objetivo de uno no siempre está relacionado con los de las demás
ESTRUCTURA DE LA TAREA	Limitación de recursos, división de tareas	Todos los miembros tienen los mismos materiales
DUDAS	De grupo	Individuales
AUTOEVALUACIÓN	De rendimiento De funcionamiento	No hay
TIEMPO DE PERMANENCIA	Largo (mínimo varias clases)	Desde que se inicia hasta que se finaliza la tarea

ASIGNACIÓN DE ROLES

Coordinador/a:

Es el capitán del equipo: gestiona su funcionamiento
Asigna tareas a sus miembros
Resuelve los problemas y dificultades
Colabora con el supervisor

Supervisor/a:

Supervisa el tiempo
Supervisa el tono de voz
Supervisa que los miembros hagan bien sus roles y trabajen.
Colabora con el coordinador en la gestión del funcionamiento del equipo.

Secretario/a:

Se responsabiliza de promover y anotar los acuerdos del equipo.
El portavoz puede ayudar en esta tarea.
Se responsabiliza de guardar el material del equipo.
Ayuda al portavoz a comunicar los acuerdos.

Portavoz:

Comunica los acuerdos al grupo clase.
Promueve el buen ambiente y la participación de todos los miembros.
Colabora con el secretario a realizar las anotaciones.



Comunidad de aprendizaje

NEGOCIACIÓN DE NORMAS PARA TRABAJAR EN EQUIPO

VENTAJAS E INCONVENIENTES DEL TRABAJO EN EQUIPO	
VENTAJAS	INCONVENIENTES
SOLUCIONES:	

PLAN DE EQUIPO

Nombre del equipo:

Miembros del equipo:



Objetivos del equipo y tarea comuna:



Distribución de las tareas y roles:



Fuentes de información y recursos:



PLAN DEL EQUIPO

Nombre (o número) del Equipo: _____ Curso: _____ Grupo: _____

Año académico: _____ / _____ Período: _____

Formado por:

Nombre y apellidos	Responsabilidad dentro del Equipo

Objetivos del Equipo	Valoración
Que todos los miembros del equipo progrese en el aprendizaje	
Que nos ayudemos unos a otros	
Que aprovechemos el tiempo al máximo	
Que acabemos las tareas	
Otros	

Compromisos personales	Nombre y firma	Valoración

Valoración final: Fecha: ____ / ____ / ____	Visto Bueno del Profesor:
--	---------------------------

DIARIO DE SESIONES

Nombre del equipo:	Curso y grupo:
Curso académico:	Fecha de la sesión:

¿Qué hemos hecho?

Problemas / Dudas

VALORACIÓN:

El supervisor/a del equipo

Nombre del equipo:	Curso y grupo:
Curso académico:	Fecha de la sesión:

HOJA DE OBSERVACIONES

MIEMBRO	ROL	Trae material y ejercicios	Hace los ejercicios en clase	Propone, participa	Interrumpe, dificulta	Dirige

OTRAS OBSERVACIONES:

Ambiente de trabajo

Relaciones personales

Dificultades

Otras

El Observador/a del grupo

AUTOAVALUACIÓN DE NUESTRO EQUIPO			
Nombre del equipo:			
Distribución de los roles			
¿Cómo ha funcionado nuestro equipo?	A mejorar (0 p.)	Bien (1p.)	Muy bien (2p)
1. ¿Cada uno ha realizado las tareas que le pertocaban?			
2. ¿Todos hemos aprendido?			
3. ¿Hemos utilizado el tiempo de forma adecuada?			
4. ¿Nos hemos ayudado mutuamente?			
5. ¿Hemos conseguido los objetivos del equipo?			
Qué es lo que hemos hecho especialmente bien?			
Qué tenemos que mejorar?			
Objetivos para el próximo Plan de Equipo:			
Valoración global:	Supervisión del/la profesor/a:		

REVISIÓN DEL PLAN DE EQUIPO

Reflexión sobre el equipo cooperativo y establecimiento de objetivos de mejora			
Nombre (o número) del Equipo:			
Responsable:		Fecha:	
<i>¿Cómo funciona nuestro equipo?</i>	<i>Necesita mejorar</i>	<i>Bien</i>	<i>Muy bien</i>
1. ¿Terminamos las tareas?			
2. ¿Utilizamos el tiempo adecuadamente?			
3. ¿Hemos progresado todos en nuestro aprendizaje?			
4. ¿Hemos avanzado en los objetivos del equipo?			
5. ¿Cumplimos los compromisos personales?			
6. ¿Practica cada miembro las tareas de su cargo?			
¿Qué es lo que hacemos especialmente bien?:			
¿Qué debemos mejorar?:			
Objetivos que nos proponemos:			

PAUTA DE OBSERVACIÓN DEL TRABAJO EN LOS EQUIPOS

Sesión ____

Profesor/Observador :

Nombre Equipo	Observaciones

Ficha del método cooperativo

Nombre del método de aprendizaje cooperativo:

Composición del equipo (tipo de agrupación, grado de heterogeneidad, criterios...):

Descripción (en qué consiste el método):

Fases de aplicación (pasos a tener en cuenta):

Ficha del método cooperativo

Nombre del método de aprendizaje cooperativo:

Composición del equipo (tipo de agrupación, grado de heterogeneidad, criterios...):

Descripción (en qué consiste el método):

Fases de aplicación (pasos a tener en cuenta):

Ficha del método cooperativo

Nombre del método de aprendizaje cooperativo:

Composición del equipo (tipo de agrupación, grado de heterogeneidad, criterios...):

Descripción (en qué consiste el método):

Fases de aplicación (pasos a tener en cuenta):

Ficha del método cooperativo

Nombre del método de aprendizaje cooperativo:

Composición del equipo (tipo de agrupación, grado de heterogeneidad, criterios...):

Descripción (en qué consiste el método):

Fases de aplicación (pasos a tener en cuenta):

Ficha del método cooperativo

Nombre del método de aprendizaje cooperativo:

Composición del equipo (tipo de agrupación, grado de heterogeneidad, criterios...):

Descripción (en qué consiste el método):

Fases de aplicación (pasos a tener en cuenta):

Ficha del método cooperativo

Nombre del método de aprendizaje cooperativo:

Composición del equipo (tipo de agrupación, grado de heterogeneidad, criterios...):

Descripción (en qué consiste el método):

Fases de aplicación (pasos a tener en cuenta):