



---

# PROFUNDIZACIÓN EN COMPETENCIAS CLAVE: METODOLOGÍAS

---

**Alicia Álvarez Palomino, Cristina del Blanco Burón, Luís Escudero Escudero, María de los  
Ángeles López Crespo, María del Carmen López Lumbreras, Miguel Ángel Lorenzo Reyes,  
Domingo Núñez López, Tinuviel Ortiz Viso, Antonio Jesús Pacheco Baro, Fernando Rodero  
Alarcón**



**CURSO 2018/2019**  
**IES JUAN PÉREZ CREUS**  
La Carolina (CEP Linares – Andújar)



**Índice**

**N.º de página**

1. Aprendizaje basado en proyectos .....	2
2. Aprendizaje servicio .....	7
3. Secuencias didácticas .....	8
4. Tareas competenciales .....	14
5. Aprendizaje basado en problemas .....	16
6. Aprendizaje basado en tareas .....	21
7. Aprendizaje cooperativo .....	25
8. Flipped classroom .....	43
9. Gamificación .....	46
10. Referencias .....	57
Anexo: Aprendizaje cooperativo. ....	62
Ejemplos de aplicación en el aula.	





## ABP y Aprendizaje Servicio

### 1 Aprendizaje Basado en Proyectos. –

En las directrices que manan de la Unión Europea, sobre educación figuran entre otras el aprendizaje por competencias, la enseñanza centrada en el estudiante y el aprendizaje activo. Entre otras metodologías de aprendizaje activo, el ABP o aprendizaje basado en proyectos, recoge por su exposición de trabajo, principalmente en equipo, un desarrollo de varias competencias clave inherentes a esta metodología; la competencia en comunicación lingüística, Aprender a aprender, Sociales y Cívicas y, por último, Sentido de la Iniciativa, Espíritu Emprendedor y la TIC, ya que serán las herramientas de coordinación entre equipo, la presentación de tareas o incluso la divulgación del proyecto. Tocando las otras competencias en función de las tareas y criterios de evaluación a trabajar.

El alumnado se convierte en el eje del aprendizaje y el profesorado pasa a ser un guía del aprendizaje.

Existen diferentes modelos para enfocar esta metodología. Kolmos, Hadgraft y Holgaard (2015) definen tres niveles para implementar el ABP. Las diferencias están en la contextualidad del mismo. El primero de ellos se aplica a una sola asignatura por un profesor o departamento (**Add-strategy**), la segunda propuesta sería para varias asignaturas (**Integration strategy**) y por último a nivel de centro (**Re-building strategy**), lo que implica enlazar al centro educativo con el contexto social de su entorno y sus necesidades. Este último sería mucho más complejo de aplicar y provocaría una reconstrucción del proyecto educativo del centro. El modelo de Aalborg (2010) describe un contexto en el que el ABP es el centro del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Otra forma de implementar el ABP sería cogiendo varios niveles educativos, en este caso hablaríamos más de un aprendizaje colaborativo, en el que cada grupo realizaría una tarea o tareas, para conseguir el reto final. No es la





más recomendable ya que no todos los alumnos y alumnas trabajan todo el proceso, por lo que la idea global de lo que se intenta realizar se pierde o puede quedar más difusa.

De igual manera existen diferentes modelos para el desarrollo del ABP, sus estrategias y tareas. Algunos de ellos son Jonassen (1997), la fundación Edutopia (2017), El BIE (2017), entre otros.

García y Pérez (2018) realizan una propuesta basada en los modelos anteriores, y que marcan las líneas generales del proceso de diseño del ABP.

- ↳ En primer lugar, se aborda el “Desarrollo de la idea del proyecto”. Esto incluye el análisis del contexto y la elección de la pregunta motriz. Esta pregunta debe motivar al alumnado y guiarlo hacia la solución a la que queremos llegar. A la hora de elegir la pregunta, debemos pensar en los criterios de evaluación a trabajar y el nivel del alumnado.
- ↳ A continuación, se tendría que abordar la “Preparación del soporte” que van a necesitar los estudiantes, incluyendo la previsión de dificultades y la preparación de materiales. Debemos delimitar el proyecto, ya que de no hacerlo podría llevarnos a soluciones muy dispares con lo planificado. La aportación de personas externas como profesionales relacionados con alguna temática, mediante charlas o colaboración en trabajos puede mejorar su aprendizaje y la inserción del proyecto en un contexto social.
- ↳ “Planificación de tareas” que se van a desarrollar para trabajar los criterios de evaluación, teniendo en cuenta que integren el mayor número de competencias clave. Por ejemplo, una tarea que se resuelva con aprendizaje cooperativo podría trabajar la competencia de comunicación lingüística o llevar un blog como portafolio





trabajaría la competencia digital, al igual que la presentación de las tareas con artilugios digitales.

↳ Se finaliza con la parte de “Presentación final del proyecto y evaluación”.

### **1.1 Proceso para la elaboración de un proyecto.**

Si hay una causa por la cual esta metodología no ha tenido el éxito que debería en función de la mejora probada en el aprendizaje del alumnado, ha sido la falta de conocimiento por parte del profesorado para aplicarla.

Esta forma de trabajo está relacionada con las UDIs propuestas en la aplicación SÉNECA de la Junta de Andalucía, pero están limitadas a uno o varios profesores o profesoras y a un nivel educativo.

En función de lo analizado anteriormente, de un curso realizado con Miguel Ariza (2015) e intentando acercar el ABP a las Unidades didácticas integradas, se plantea el siguiente manual de aplicación.

Comenzamos por dividir el proceso en cinco pasos, siguiendo el artículo publicado por García y Pérez (2018).

#### **A) Desarrollo de la idea del proyecto.**

##### **1. Anteproyecto.**

En este apartado comenzaremos por dejar claro, el modelo aplicado en función del contexto de aplicación, si se realiza para una sola asignatura, departamento, varios departamentos o centro educativo. Podríamos indicar la “pregunta clave” que debe motivar al alumnado a su implicación y a guiarlos hasta el reto final. Esta pregunta, podría servir como justificación de este.

Sería interesante indicar una temporalización general de aplicación del proyecto.





## 2. Criterios de evaluación y competencias clave.

Indicamos los criterios de evaluación por asignatura participante. Las competencias clave están relacionadas en Andalucía por la Orden de 14 de julio de 2016. Podríamos añadir la concreción curricular.

## 3. Reto final.

Indicar en este apartado cuál es el reto final, qué se pretende construir o llegar a elaborar.

### **B) Preparación del soporte.**

#### 4. Agrupamientos.

Si el proyecto se realiza en el mismo grupo, sería bueno mantener la misma tipología y alumnado para todas las tareas y asignaturas. En el caso de un proyecto en varios niveles, hablamos de un aprendizaje más colaborativo, se fijaría el únicamente el número de alumnado presente en cada grupo.

Sea como fuese el proyecto, es conveniente que para todas las tareas el alumnado que forman los grupos sea heterogéneo.

#### 5. Evaluación.

En este apartado se deberían aportar diferentes técnicas e instrumentos de evaluación para crear una evaluación de las diferentes actividades y de autoevaluación del alumnado.

#### 6. Temporalización.

Resaltar en este apartado la temporalización especificada en el apartado número 1.

#### 7. Recursos humanos.

Se indicarán los responsables del proyecto, en cada asignatura o área. Sería muy interesante para mejorar el proyecto la intervención de personas ajenas al centro, pero relacionadas con el contexto de aplicación, y que estén relacionadas con el desarrollo de este.





## 8. Recursos materiales.

Es importante indicar los recursos materiales disponibles, como aulas, libros de texto o consulta, recursos TIC o incluso materiales específicos para la construcción física del reto final.

### C) Planificación de tareas.

9. **Tareas.** Se resaltarán el número de tareas por asignatura y área. Cada una de las tareas se desglosará en los siguientes elementos:

- Actividades que realizar por tarea.
  - Descripción de la actividad.
  - Temporalización.
  - Recursos.
  - Criterios de evaluación y técnicas e instrumentos de evaluación.
  - Metodología aplicada.
  - Atención a la diversidad.
- Procesos cognitivos asociados a las actividades.

### D) Presentación final del proyecto y evaluación.

10. **Evaluación y promoción del proyecto.** Se fijará el nivel de adquisición de los diferentes criterios de evaluación. Para ello sería recomendable realizar una rúbrica con una valoración de lo aprendido fijando un nivel de concreción.

Se concretará cómo la evaluación de las diferentes tareas influye en la consecución del aprendizaje de los criterios de evaluación.

Es necesario concretar la publicación del proyecto, indicando el modo de hacerlo.





Es importante que para el desarrollo de las tareas y actividades se apliquen metodologías activas como las técnicas del aprendizaje cooperativo, flipped classroom, aprendizaje basado en problemas, gamificación, etc. y el uso de herramientas TIC para la creación de artilugios digitales que trabajen la competencia digital ciudadana.

## **2 Aprendizaje servicio. –**

Esta metodología tiene muchas similitudes con el ABP. La diferencia inicial está en que el reto final es o suele ser una acción social. Esto nos lleva a que no se hable de criterios de evaluación sino, más bien de el trabajo de competencias clave o temas transversales.

Podría por tanto plantearse como un ABP, modificando la evaluación de criterios de evaluación por las competencias clave.

Está también relacionada con las UDIs, más en su modalidad basada en competencias. Estas abren la coordinación y desarrollo a todo el profesorado del curso o nivel educativo.

No obstante, esta metodología presenta una dificultad clara y es su evaluación, ya que la acción social no tiene una evaluación numérica, sino de compromiso e interacción con las personas y sus problemas o dificultades. Por lo que la valoración va más por los hechos realizados a lo conseguido.





### 3 ¿Secuencias didácticas? –

Las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas. Con ello, se sigue una línea metodológica que permite a los docentes que ya trabajan con esta metodología una mejor adaptación al trabajo por competencias en el aula.

Sin embargo, desde las competencias, las secuencias didácticas ya no se proponen que los estudiantes aprendan determinados contenidos, sino que desarrollen competencias para desenvolverse en la vida, para lo que será necesaria la apropiación de los contenidos en las diversas asignaturas. Aquí hay entonces un importante reto para los docentes: cómo cambiar la meta del paradigma educativo tradicional en torno a los contenidos para enfocar los procesos de formación y aprendizaje en torno a las competencias. Además, existen muchas metodologías para abordar las secuencias didácticas desde el enfoque de las competencias.

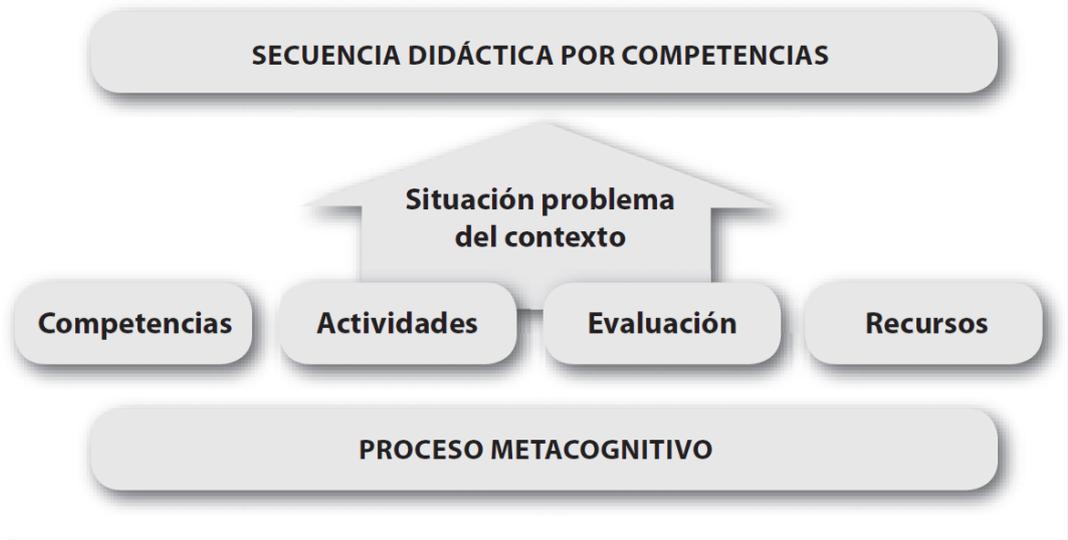
Los componentes de una secuencia didáctica por competencias se describen en la figura 1.3.





**FIGURA 1.3**

**Componentes de una secuencia didáctica desde el enfoque socioformativo de las competencias**



**CUADRO 1.4**

**Principales componentes de una secuencia didáctica por competencias**

<i>Situación problema del contexto</i>	Problema relevante del contexto por medio del cual se busca la formación.
<i>Competencias a formar</i>	Se describe la competencia o competencias que se pretende formar.
<i>Actividades de aprendizaje y evaluación</i>	Se indican las actividades con el docente y las actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes.
<i>Evaluación</i>	Se establecen los criterios y evidencias para orientar la evaluación del aprendizaje, así como la ponderación respectiva. Se anexan las matrices de evaluación.
<i>Recursos</i>	Se establecen los materiales educativos requeridos para la secuencia didáctica, así como los espacios físicos y los equipos.
<i>Proceso metacognitivo</i>	Se describen las principales sugerencias para que el estudiante reflexione y se autorregule en el proceso de aprendizaje.





### 3.1 Líneas de secuencias didácticas.

La línea de secuencias didácticas está integrada por tres tipos de actividades: apertura, desarrollo y cierre.

#### - Actividades de apertura

Pueden ser actividades como: hacer entrevistas, buscar información en internet o en los periódicos, buscar contra ejemplos de un tema, buscar información sobre un problema establecido, buscar una información en Youtube o una APP (aplicación de internet) de las que existen de manera libre en internet. Sin embargo, los resultados de estas u otras actividades tendrán que ser trabajadas entre los alumnos en alguna parte de la sesión de clase. Estas actividades pueden ser realizadas de manera individual o por pequeños grupos.

Ejemplo:

Cuadro 3

**EJEMPLO Actividad de apertura. Geografía: Espacio geográfico de los países en el mundo**

**Los continentes y sus países.** Reunidos en pequeños grupos, y trabajando con Google Maps, los alumnos elegirán un continente, lo delimitarán y colocarán en él las características más relevantes:

- Localización de cada país en los distintos continentes.
- Ciudades capitales.
- Límites geográficos y políticos.

En los mapas deberán agregar fotografías y videos de las ciudades más destacadas de los países del continente elegido.

Una vez creado el mapa, lo exportarán como archivo KML a partir de las opciones de Google Map (**visualizar en Earth**) y al abrirlo en Google Earth podrán ubicar más información relacionada.

Cada equipo expondrá a los demás compañeros los resultados de la investigación en una clase. Deberá incluir actividades para que sus compañeros logren afianzar algunos conceptos claves relacionados al continente en cuestión.

Tomado de: <http://secuencias.educ.ar/mod/resource/view.php?id=4839>





- Actividades de desarrollo

Las actividades de desarrollo tienen la finalidad de que el estudiante interactúe con una nueva información. Afirmamos que hay interacción porque el estudiante cuenta con una serie de conocimientos previos – en mayor o menor medida adecuados y/o suficientes – sobre un tema, a partir de los cuáles le puede dar sentido y significado a una información. Para significar esa información se requiere lograr colocar en interacción: la información previa, la nueva información y hasta donde sea posible un referente contextual que ayude a darle sentido actual. La fuente de la información puede ser diversa una exposición docente, la realización de una discusión sobre una lectura, un video de origen académico.

En estos casos es conveniente que apoye la discusión de los alumnos con determinadas preguntas guía. Durante las actividades de desarrollo del contenido el profesor puede realizar una exposición sobre los principales conceptos, teorías, habilidades.

Dos momentos son relevantes en las actividades de desarrollo, el trabajo intelectual con una información y el empleo de esa información en alguna situación problema. El problema puede ser real o formulado por el docente, el problema puede formar parte de un proyecto de trabajo más amplio del curso, es importante que no se limite a una aplicación escolar de la información, a responder un cuestionario de preguntas sobre el texto o a realizar ejercicios de los que vienen en los textos escolares, sino que es conveniente que esta aplicación de información sea significativa. Por ello vincularla con un caso, problema o proyecto puede tener más relevancia para el alumno.





## Profundización en competencias clave: Metodologías Secuencias didácticas

Cuadro 4

### EJEMPLO Actividad Desarrollo: Geografía Espacio geográfico de los países en el mundo

**Sistemas de gobierno históricos.** Los alumnos investigan sobre los históricos sistemas de gobiernos, por ejemplo monarquías, e indicarán los países en que regían esos gobiernos. Colonias y protectorados, y sus características más destacadas. En un mapa (Google Maps o Google Earth) cada alumno delimitará los espacios geográficos relacionados e indicará con marcadores, los hechos relevantes.

En forma individual, crearán, una línea histórica en Dipity que incluya los conceptos investigados y además citarán datos de guerras de independencia y civiles, como así también harán mención a los sistemas de gobierno de la actualidad (república, parlamento, etc). En la línea creada, deben incluirse links a los mapas realizados.

Cada alumno, luego compartirá el link de su línea histórica en el espacio que se haya elegido para tal fin (wiki o blog).

Tomado de: <http://secuencias.educ.ar/mod/resource/view.php?id=4839>

### - Actividades de cierre

Las actividades de cierre se realizan con la finalidad de lograr una integración del conjunto de tareas realizadas, permiten realizar una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado.

De alguna forma, las actividades de cierre posibilitan una perspectiva de evaluación para el docente y el estudiante, tanto en el sentido formativo, como sumativo. De esta manera las actividades propuestas pueden generar múltiple información tanto sobre el proceso de aprender de los alumnos, como para la obtención de evidencias de aprendizaje. De manera simultánea entonces se puede analizar lo que se viene logrando, así como las deficiencias y dificultades que se encuentran en los alumnos y en el grupo en general. Ello permite valorar el grado en que los estudiantes pueden avanzar en el curso, así como de las dificultades que enfrenta su proceso de aprendizaje (habilidades y conocimientos previos), como del compromiso que asumen con su responsabilidad de aprender.





## Profundización en competencias clave: Metodologías Secuencias didácticas

Cuadro 5

### **EJEMPLO Actividad Cierre: Geografía Espacio geográfico de los países en el mundo**

**Población, cultura y etnias.** En esta oportunidad los alumnos crearán un mapa conceptual con la herramienta CMapTools, que puede incluir elementos como videos, audios, fotografías, textos, links, etc. La base del mapa será la imagen del planisferio y sobre dicha imagen se incorporarán los diferentes conceptos.

El trabajo puede realizarse en grupo pero sería conveniente, dado lo amplio del tema, que se le asigne a cada alumno un aspecto a investigar en forma individual y luego se integre la información en un mapa colaborativo.

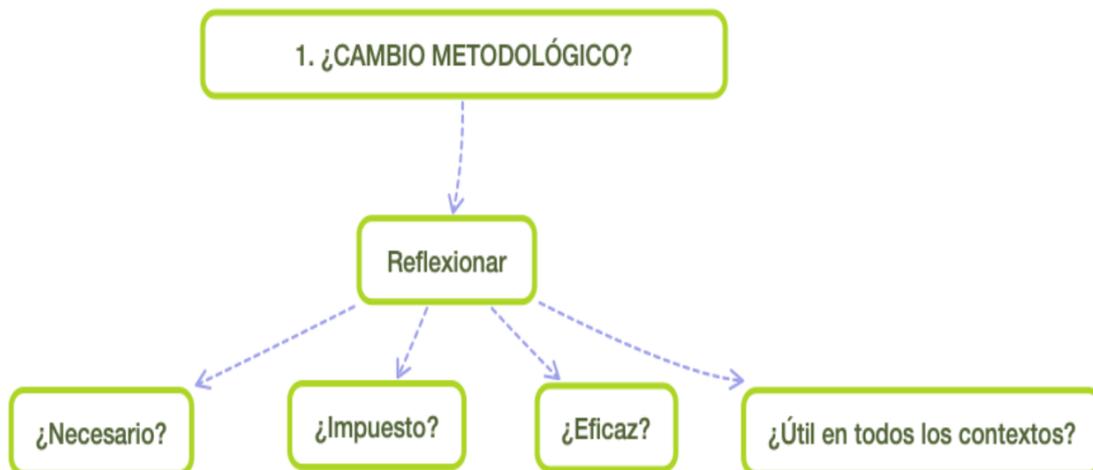
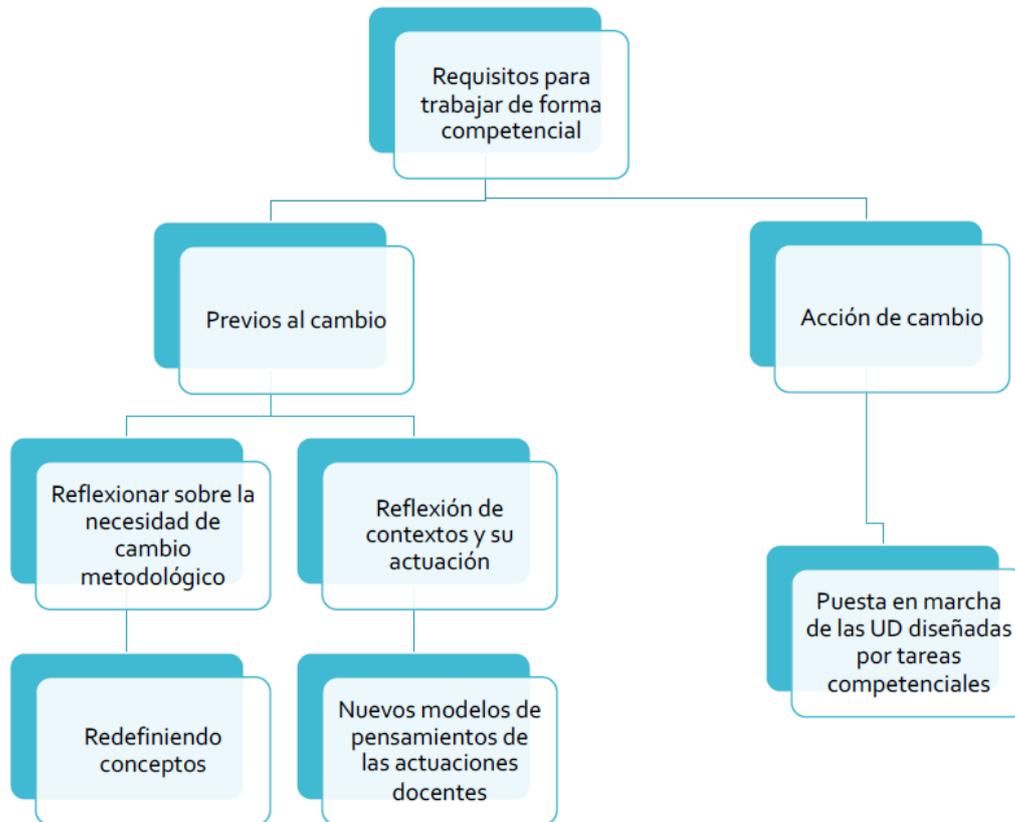
En la investigación, deberán contemplarse aspectos como:

- Aportes de las distintas culturas.
- Identificación de lugares simbólicos y/o elementos culturales.



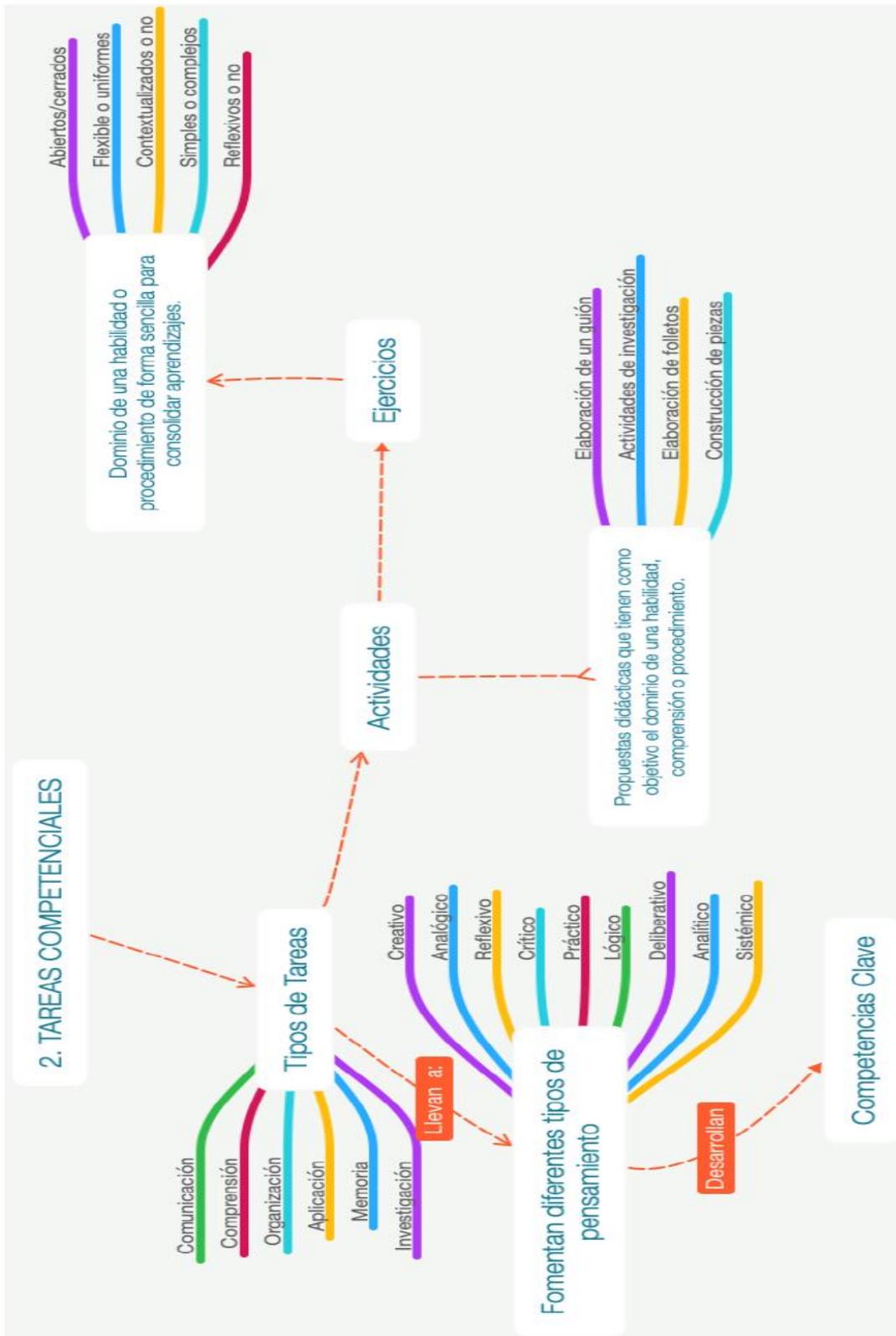


#### 4 Tareas competenciales.





## Profundización en competencias clave: Metodologías Tareas competenciales





## 5 Aprendizaje basado en problemas.

¡Vaya problema!

¿Qué problema?

El **aprendizaje basado en problemas**, ABP (Problem Based Learning, PBL) se introduce en las Facultades de Medicina de las Universidades de Case Western Reserve, en los Estados Unidos, y de McMaster, de Canada, a finales de los años 60. Se reconoce a Howard Barrows como creador de esta metodología y surgió tras observar que los estudiantes con buenos conocimientos en varias materias no tenían la capacidad para resolver problemas reales o simulados donde debían aplicar esos conocimientos adquiridos.

El ABP se basa en la aprendizaje activo del alumno, al que se le plantea un problema que debe resolver en equipo. De esta forma desarrolla y trabaja varias competencias, ya que tiene que ser autónomo, creativo, razonar, trabajar en equipo, comunicarse, tomar decisiones y desarrollar habilidades, actitudes y valores.

Se trabaja en grupos pequeños de cuatro o cinco alumnos en los que todos deben responsabilizarse de su trabajo tanto individualmente como en grupo.

Lo importante en esta metodología no es sólo llegar a la solución del problema, que también lo es, sino todo el proceso que lleva a resolverlo, lo que implica que el alumno vaya adquiriendo casi sin darse cuenta el conocimiento de la materia o materias movido por su afán de llegar a conclusiones válidas... de llegar a la solución... de resolver el problema.

Nosotros como profesores nos encontramos ante un nuevo reto en el que debemos enfrentarnos a esos hábitos adquiridos en los que somos el centro del conocimiento o por lo menos directores activos y guías casi imprescindibles.

Los alumnos se enfrentan a una nueva forma de aprender, de trabajar, de compartir, en el que son ellos mismos los conductores de su aprendizaje y así adquirir el conocimiento para superar los retos planteados.

Ninguno de los actores de esta fórmula se encuentra cómodo con su nuevo papel, ya que debe cambiar su método, su hábito. Todos, por decirlo de algún modo, deben salir de su "zona de confort".

Cómo se elaboran los problemas y qué y cómo evaluar es fundamental para que ésta metodología cumpla con su propósito.





## Profundización en competencias clave: Metodologías Aprendizaje Basado en Problemas

Para elaborar un problema (¿Real o ficticio?) se debe tener en cuenta el conocimiento previo del alumno que será la base que éste utilizará como punto de apoyo para trabajar la solución mientras aprende cosas nuevas.

Según los autores en los que nos basemos podemos encontrarnos con distintas clasificaciones en el proceso de resolución de problemas, aunque para este caso me apoyaré en la descrita en el monográfico. “Aprendizaje basado en problemas (PBL)” de la Fundación Telefónica en el que se describen 10 pasos.

<b>PASO 1</b>	<b>PASO 6</b>
<p><b>Leer y Analizar el escenario del problema:</b> Comprensión del enunciado y de lo que se pide.</p> <p>Reformular el problema, de tal forma que se compruebe la comprensión del mismo y del escenario en que se desarrolla. Discusión del problema dentro del grupo. Es necesario que todos los miembros del equipo comprendan el problema.</p>	<p><b>Definir el problema:</b> Explicar claramente lo que el equipo desea resolver, producir, responder, probar o demostrar. Definir adecuada y concretamente el problema que se va a resolver y en el que se va a centrar la investigación.</p>
<b>PASO 2</b>	<b>PASO 7</b>
<p><b>Realizar una lluvia de ideas:</b> Teorías o hipótesis sobre las causas del problema, o ideas de cómo resolverlo. Preparar una lista con todas ellas y aceptarlas o rechazarlas según avance el problema.</p>	<p><b>Obtener información:</b> El equipo localizará, recopilará, organizará, analizará e interpretará la información de diversas fuentes.</p> <p>Periodo de trabajo y estudio individual de forma que cada miembro del equipo lleve a cabo la tarea asignada. Obtener la información necesaria, estudiarla y comprenderla, pedir ayuda si es necesario, etc.</p>
<b>PASO 3</b>	<b>PASO 8</b>
<p><b>Hacer una lista de aquello que se conoce:</b> Listado de todo lo que el equipo conoce acerca del problema o de la situación. El equipo debe recurrir a los conocimientos de los que dispone, detalles del problema que conoce y que podrá utilizar para su resolución.</p>	<p><b>Puesta en común:</b> Los componentes del equipo ponen en común todos los hallazgos realizados para poder llegar a elaborar conjuntamente la solución al problema y presentar los resultados. Tras esta puesta en común habrán de tomarse decisiones en equipo y resolver el problema.</p>
<b>PASO 4</b>	<b>PASO 9</b>
<p><b>Hacer una lista de aquello que se desconoce:</b> Listado con todo aquello que el equipo cree se debe saber para resolver el problema. Existen diversos tipos de preguntas que pueden ser adecuadas, algunas pueden relacionarse con conceptos o principios que deben estudiarse para resolver la situación. Todos los componentes del grupo deben ser conscientes de aquello que no saben y que necesitarán para resolver el problema.</p>	<p><b>Desarrollo del producto final:</b> El equipo elaborará el documento final que recoge el trabajo realizado y la solución del problema. En este documento no puede faltar la descripción del problema, la organización de la investigación y del grupo (indicando el desarrollo de los pasos del PBL), las fuentes de información utilizadas, la resolución del problema y el resultado final. También ha de adjuntarse el portfolio.</p>
<b>PASO 5</b>	<b>PASO 10</b>
<p><b>Hacer una lista de aquello que necesita hacerse para resolver el problema:</b> Planear las estrategias de investigación. Es aconsejable elaborar una lista con las acciones que deben realizarse y realizar el reparto de las tareas entre los miembros del grupo.</p>	<p><b>Presentar resultados:</b> El equipo hará una presentación oral del trabajo realizado, aportando los documentos generados.</p>





## Profundización en competencias clave: Metodologías Aprendizaje Basado en Problemas

### Ejemplo de guión del documento final del grupo (paso 9):

1. Índice
2. Descripción del problema
3. Organización del grupo y de la investigación
4. Descripción de los pasos realizados para resolver el PBL: Portfolio
5. Resolución del problema: Punto de partida (datos), desarrollo y solución
6. Fuentes de información
7. Valoración y reflexión
  - ¿Qué es lo que más me ha costado?
  - ¿Salió como esperaba?
  - De volver a realizarlo, ¿qué cambiaría?
  - ¿Qué momento destacaría del proceso y por qué?
  - ¿Qué he aprendido?

### Ejemplo de portfolio (paso 9):

El portfolio ha de recoger el diario a modo de cuaderno de campo, reflejando la fecha de cada sesión de trabajo. Cada día debe indicarse:

- ¿Qué hemos hecho?
- ¿Cómo lo hemos hecho?
- ¿Qué dificultades hemos encontrado y cómo las hemos superado?
- Fuentes de información utilizadas.
- ¿Qué hemos aprendido?

### Ejemplo de autoevaluación del alumno:

PROPUESTA	
Preguntas	Respuestas
¿Qué he aportado al grupo?	
¿Qué errores he cometido?	
¿Qué cambiaría en mi forma de trabajo de cara al próximo PBL?	
¿Qué pediría a los miembros del grupo en un próximo trabajo?	
¿Qué es lo que más me ha gustado de esta forma de trabajo?	





## Profundización en competencias clave: Metodologías Aprendizaje Basado en Problemas

### Ejemplo de autoevaluación del grupo:

VALORACIÓN GRUPAL				
	NOMBRE DE LOS MIEMBROS DEL GRUPO			
Rol desempeñado				
Acepta el reparto de tareas				
Es responsable con la parte del trabajo asignada				
Participa en las discusiones del grupo aportando ideas, clarificando, etc.				
Escucha activamente a los demás				
Acepta las opiniones de los miembros del grupo				
Es respetuoso y no entorpece el trabajo del grupo				
Anima, apoya y felicita al resto de compañeros				
El equipo se organiza bien y hay una buena coordinación entre sus componentes				
¿De qué podemos estar orgullosos?				
¿Qué errores hemos cometido?				
¿Qué cambiaríamos de cara al próximo trabajo?				





## Profundización en competencias clave: Metodologías Aprendizaje Basado en Problemas

Y por último un ejemplo de rúbrica:

	4	3	2	1
Estructura	El PBL cuenta con todos los apartados necesarios para describir el trabajo.	El PBL cuenta con la mayoría de los apartados necesarios para describir el trabajo.	El PBL no cuenta con todos los elementos necesarios, faltan algunos elementos importantes.	El PBL no cuenta con una estructura adecuada, faltan muchos elementos necesarios.
Presentación del problema	La presentación del problema es absolutamente clara, cuenta con una introducción que sitúa el problema en su contexto y no hay duda del problema que ha de resolverse.	La presentación del problema es suficientemente clara, aunque su presentación puede generar alguna duda.	La presentación del problema no es muy clara y deja muchas dudas con respecto al problema que ha de resolverse. La descripción del problema no es adecuada.	La presentación del problema es muy confusa y no queda claro el problema que ha de resolverse.
Metodología	Queda perfectamente clara la metodología de trabajo que ha de seguirse, manteniendo un hilo conductor coherente.	Se indica la metodología de trabajo a seguir, pero se echa en falta alguna indicación más.	Se marcan algunas pautas de la metodología a seguir pero no hay un guión claro.	No hay ninguna indicación de la metodología de trabajo
Recursos	Aporta un buen listado de recursos y fuentes de información, suficientes para completar la investigación. Hay recursos tanto digitales como en otros soportes.	Se aportan recursos o fuentes de información suficientes para realizar la investigación.	Se aportan algunos recursos o fuentes de información pero falta mucha información y aporta poca ayuda.	No se aporta ningún recurso que facilite la investigación.
Presentación de las soluciones	Se indica claramente el formato en que deben presentarse las soluciones.	Se indica la forma en que deben presentarse las soluciones y es clara, aunque quedan dudas de algunos detalles.	Se indica la forma en que deben presentarse las soluciones pero no queda claro, genera muchas dudas.	No se indica la forma en que deben presentarse las soluciones.
Criterios de evaluación	Se indican de forma clara los criterios de evaluación y sus pesos.	Hay información relativa a los criterios de evaluación, aunque falta alguna información.	Se indican algunos de los aspectos que se evaluarán.	No hay información sobre los criterios de evaluación.
Objetivos de aprendizaje	Hay un completo listado de objetivos de aprendizaje, que tiene en cuenta las competencias básicas.	Hay un listado de objetivos de aprendizaje, pero no es completo.	Se indica algún objetivo de aprendizaje.	No hay información sobre los objetivos de aprendizaje.
Temporalización	Se indica claramente la duración del trabajo, dando información detallada de la distribución de los tiempos.	Se indica claramente la duración del trabajo, y se aporta alguna información de la distribución de los tiempos.	Hay alguna información sobre la duración del trabajo, pero no se indica la distribución de los tiempos.	No se aporta ninguna información sobre la duración del trabajo y la distribución de los tiempos.





## **6 Aprendizaje basado en tareas.**

### **6.1 Un enfoque basado en tareas**

El aprendizaje basado en tareas fue popularizado por N. Prabhu mientras trabajaba en Bangalore, India en 1987. Prabhu se dio cuenta de que sus estudiantes podían aprender el lenguaje con la misma facilidad con un problema no lingüístico, como cuando se concentraban en las cuestiones lingüísticas. Los principales académicos que han investigado en esta área son Teresa P. Pica, Martin East y Michael Long.

### **6.2 ¿Qué es una tarea?**

Antes explicar en qué consiste este tipo de aprendizaje, es necesario hacer hincapié en el tipo de tareas utilizadas en esta metodología.

Una tarea es una actividad orientada a conseguir unos objetivos, en la cual los estudiantes utilizan el idioma para conseguir un resultado real. Es decir, los estudiantes usan cualquier recurso lingüístico para resolver un problema, hacer un puzle, jugar a un juego, o compartir y comparar experiencias.

Las tareas tienen que tener un resultado identificable y un objetivo a conseguir, que pueda ser compartido. Las tareas pueden tener distintos puntos de partida: pueden basarse en textos escritos, en una grabación de datos hablados, o visuales, en experiencias personales o en su conocimiento del mundo. Pueden ser juegos, demostraciones, entrevistas o una combinación de varias.

### **6.3 Etapas del aprendizaje basado en tareas**

Este tipo de aprendizaje ofrece una alternativa para los profesores de idiomas. En una lección basada en tareas, la lección se basa en la finalización de una tarea central y el idioma estudiado está determinado por lo que sucede a medida que los alumnos la completan. La lección sigue ciertas etapas:





#### **6.4 Pre-tarea. Introducción al tema y tarea.**

El profesor ayuda a los alumnos a entender el tema y los objetivos de la tarea, haciendo una lluvia de ideas, utilizando imágenes, hablando sobre experiencias personales para introducir el tema, etcétera. Los estudiantes pueden hacer una pre-tarea como podría ser un juego de palabras.

El profesor puede destacar algunas palabras y frases útiles, pero no introducirá nuevas estructuras.

La etapa previa a la tarea también puede incluir a menudo la reproducción de una grabación de personas que realizan la tarea. Esto les da a los estudiantes un modelo claro de lo que se espera de ellos. Los estudiantes pueden tomar notas y dedicar tiempo a la preparación de la tarea.

#### **6.5 Completar la tarea**

Los estudiantes completan una tarea en parejas o en grupos utilizando los recursos lingüísticos que tienen, mientras los profesores hacen un seguimiento del trabajo de los alumnos y los motivan. El profesor puede ayudar a los alumnos a formular aquello que quieren decir, pero no corregirá errores, a no ser que sea requerido para hacerlo.

#### **6.6 Planificación**

Es el momento de planificarse para la siguiente etapa. Los estudiantes preparan un breve informe oral o escrito para contarle a la clase lo que sucedió durante su tarea. Luego practican lo que van a decir en sus grupos. Mientras tanto, el profesor está disponible para que los estudiantes pidan consejos para aclarar cualquier duda sobre el idioma que puedan tener.

Hay que hacer énfasis en esta etapa en la claridad, organización y precisión, como los ingredientes apropiados para hacer una exposición pública





## 6.7 Informe

El profesor pide a algunos grupos o parejas que hagan una exposición breve a toda la clase, para que todos puedan comparar sus resultados o comenzar una revisión. A veces solo uno o dos grupos harán una exposición completa, los demás comentan sus propios resultados. Toda la clase debe tomar notas.

La función del profesor en este momento del aprendizaje es comentar los contenidos de los informes, sin hacer una corrección total de los contenidos. Si se observa alguna estructura o vocabulario que está causando problemas generales en la clase se puede hacer alguna corrección.

Este momento de la tarea aporta la práctica de la exposición en público a los estudiantes,

## 6.8 Análisis

El profesor luego resalta las partes relevantes del texto de la grabación para que los estudiantes las analicen. Pueden pedir a los estudiantes que noten características interesantes dentro de este texto. El profesor también puede resaltar el idioma que los estudiantes usaron durante la fase de informe para el análisis.

El objetivo es ayudar a los estudiantes a explorar el lenguaje, desarrollar una conciencia de los aspectos de sintaxis, la colocación y vocabulario. Para ayudarles a sistematizar lo que han observado acerca de ciertas características del lenguaje y aclarar conceptos.

## 6.9 Práctica

Finalmente, el maestro selecciona las áreas del idioma para practicar en función de las necesidades de los estudiantes y lo que surgió de las fases de la tarea y el informe. Luego, los estudiantes practican actividades para aumentar su confianza y tomar nota del lenguaje útil.





### **Las ventajas de la TBL.**

El aprendizaje basado en tareas tiene algunas ventajas claras

- Los estudiantes están libres del control del idioma. En las tres etapas, deben usar todos sus recursos lingüísticos en lugar de solo practicar un elemento preseleccionado.
- Un contexto natural se desarrolla a partir de las experiencias de los estudiantes con el lenguaje que es personalizado y relevante para ellos.
- Los estudiantes tendrán una exposición mucho más variada al lenguaje con TBL. Estarán expuestos a toda una gama de frases léxicas, colocaciones y patrones, así como a formas lingüísticas.
- El lenguaje explorado surge de las necesidades de los estudiantes. Esta necesidad dicta lo que se cubrirá en la lección en lugar de una decisión tomada por el maestro o el libro de texto.
- Es un enfoque comunicativo fuerte donde los estudiantes pasan mucho tiempo comunicándose.
- Es ameno y motivador.





## 7 Aprendizaje cooperativo.

El AC es un método de aprendizaje basado en el trabajo en equipo de los estudiantes. Incluye diversas y numerosas técnicas en las que los alumnos trabajan conjuntamente para lograr determinados objetivos comunes de los que son responsables todos los miembros del equipo.

El contexto actual de la sociedad de consumo no favorece los valores de cooperación y ayuda ni las actitudes altruistas y prosociales, es por lo tanto que la escuela debe y puede potenciar un avance positivo en torno a ello. Existe el convencimiento de que la educación ha de preparar para la vida y ha de estar ligada a los ideales democráticos; por consiguiente, ha de integrar, también la recreación del significado de las cosas, la cooperación, la discusión, la negociación y la resolución de problemas.

El sistema educativo, como generador de factores de socialización, no sólo debe incorporar dentro del currículum el aprendizaje de habilidades de relación social, sino que, para que el individuo aprenda a cooperar de manera eficaz, debe organizar de forma cooperativa los centros escolares y, muy especialmente, sus aulas.

En una situación de aprendizaje individualista el alumno se centra únicamente en la realización de su tarea y en conseguir, a nivel individual, los resultados previstos. Por tanto, el hecho de que un alumno consiga o no los objetivos no influye de ningún modo en que sus compañeros los alcancen o no. De esta manera cada estudiante perseguirá su propio beneficio sin tener en cuenta el de sus compañeros de clase. Así, la recompensa viene determinada por el trabajo de cada persona, sin tener en consideración los trabajos de los demás. (Ej. Elaborar un trabajo individual sobre las principales estrofas de la lírica española)





Sin embargo, en una situación de aprendizaje cooperativo el grupo de alumnos tiene que trabajar conjuntamente porque se lograrán los objetivos si, y solo si, cada miembro del equipo consigue los suyos. El equipo necesita el conocimiento y el trabajo de todos los miembros. En esta situación de aprendizaje, se buscan los beneficios para el conjunto del grupo, que lo son, también, para uno mismo. La recompensa recibida por el alumno, en el aprendizaje cooperativo, es equivalente a los resultados obtenidos por el grupo. (Ej. El profesor divide el material del tema referente a las estrofas en distintos documentos. Cada pequeño grupo debe preparar su material adecuadamente para, posteriormente presentárselo al resto de grupos).

La cooperación sería pues, una de las claves para la mejora de las relaciones sociales y el progreso material de los individuos.

### 7.1 Herramientas.

Algunas de las condiciones del aprendizaje cooperativo en orden a adecuarse a sus propios principios básicos y a los objetivos del enfoque multicultural en educación son:

1.- Planificar con claridad el trabajo a realizar. La tarea debe estar delimitada con precisión, así como la participación exigida y el resultado logrado por cada miembro del grupo.

2.- Seleccionar las técnicas de acuerdo con la edad, características de los participantes, objetivos del programa, experiencia y formación del docente, materiales e infraestructura disponible.

3.- Delegación de responsabilidad por parte del educador. El grupo asume parte de dicha responsabilidad en la planificación, ejecución y valoración de la tarea.

4.- Apoyarse en la complementariedad de roles – facilitador, armonizador, secretario, etc.- entre los miembros del grupo para alcanzar los fines comunes





asumiendo responsabilidades individuales y favorecer, así la igualdad de estatus. El rol aquí asume una importancia fundamental, tener roles facilita el desarrollo de las habilidades sociales y ayuda a una mejoría de las capacidades académicas, consensuar respuestas colectivas y aprovechar bien el tiempo. (Anexo I)

5.- Evaluación compartida: el equipo valora lo aportado por el individuo, la clase evalúa al equipo y el profesor cada producción individual.

### Estructuras

En cualquier estructura de aprendizaje, entendida como el conjunto de elementos interrelacionados que se dan en el seno del aula en el proceso de enseñanza y aprendizaje, según SLAVIN (1980) se pueden distinguir tres estructuras básicas distintas:

- *La estructura de la actividad.*
- *La estructura de la recompensa*
- *La estructura de la autoridad.*

La estructura de la actividad

- Utilización frecuente -aunque no exclusiva- del trabajo en grupos reducidos o equipos.

- El número de componentes de cada equipo está relacionado con su experiencia a la hora de trabajar de forma cooperativa: cuanta más experiencia tengan, más elevado puede ser el número de alumnos que forman un equipo.

- Composición de los equipos hay que procurar que sea heterogénea (en género, etnia, intereses, motivaciones, capacidades...). En cierto modo, cada equipo debe reproducir el grupo clase -debe ser un grupo clase en pequeño-, con todas sus características.





## Profundización en competencias clave: Metodologías Aprendizaje Cooperativo

· El propio profesor o profesora puede en caso de conveniencia en la distribución de los alumnos en los distintos equipos. Esto no significa, claro está, que no deba tener en cuenta las preferencias y las "incompatibilidades" que puedan darse entre los alumnos. Pero difícilmente se asegura la heterogeneidad de los componentes de los equipos si éstos son "escogidos" por los mismos alumnos.

· El trabajo cooperativo es algo más que la suma de pequeños trabajos individuales de los miembros de un equipo. Si se usan estos equipos para hacer algo a los alumnos (un trabajo escrito, un mural, una presentación oral...) debe asegurarse que el planteamiento del trabajo se haga entre todos, que se distribuyan las responsabilidades, que todos y cada uno de los miembros del equipo tengan algo que hacer, y algo que sea relevante y según las posibilidades de cada uno, de forma que el equipo no consiga su objetivo si cada uno de sus miembros no aporta su parte.

· No se trata de sustituir el trabajo individual, realizado por cada alumno en su pupitre, en solitario, por el trabajo de grupo, sino que debe sustituirse el trabajo individual en solitario por el trabajo individual y personalizado realizado de forma cooperativa dentro de un equipo.

· De todas formas, los equipos cooperativos no se utilizan sólo para "hacer" o "producir" algo, sino también, y de forma habitual, para "aprender" juntos, de forma cooperativa, ayudándose, haciéndose preguntas, intercambiándose información, etc. Entre las actividades que hay que realizar dentro de la clase, en el seno de los grupos, debe incluirse también aquellas dedicadas más propiamente al estudio.

· En cuanto a la duración de los equipos -es decir, el tiempo que unos mismos alumnos forman el mismo equipo- no hay establecida ninguna norma estricta. Depende, por ejemplo, de las posibles "incompatibilidades" que puedan surgir entre dos o más miembros del mismo equipo, y que no se habían podido





prever. En este caso, evidentemente, habrá que introducir cambios. De todas formas, los alumnos deben tener la oportunidad de conocerse, de trabajar juntos un tiempo suficientemente largo (por ejemplo, un trimestre). Se trata, por lo tanto, de equipos estables, en el sentido que no cambian cada dos por tres. Los alumnos no deben confundir el equipo con su pandilla de amigos; deben entender que se trata de un equipo de trabajo y no siempre, en la vida, los compañeros de trabajo serán, además, sus amigos.

· La estructura de la actividad debe ser variada, no sólo porque los alumnos se aburren de trabajar siempre de la misma forma sino porque no siempre ni para todo lo que se hace en el aula es adecuado el trabajo en equipo. Más bien hay que alternar el trabajo en gran grupo (por ejemplo, para la introducción y presentación de nuevos contenidos, para poner en común el trabajo hecho en los equipos, etc.) y el trabajo en equipos reducidos (para "hacer" o "aprender" algo), con el trabajo individual (entendido aquí como el trabajo que debe hacer cada alumno individualmente, sin que pueda ampararse o esconderse tras lo que hacen sus compañeros de equipo; por ejemplo, algunas actividades de evaluación).

### **La estructura de la recompensa.**

· Los equipos no compiten entre sí para quedar primeros en el ranking de la clase, ni los alumnos compiten entre sí dentro de un mismo equipo. Más bien todo lo contrario: los miembros de un mismo equipo deben ayudarse para superarse a sí mismos, individualmente y en grupo, para conseguir su objetivo común: que el equipo consiga superarse a sí mismo porque cada uno de sus miembros ha logrado aprender más de lo que sabía inicialmente. Asimismo, en el grupo clase, todos los equipos tienen que ayudarse para conseguir igualmente un objetivo común a todos ellos: que todos los alumnos del grupo hayan progresado en su aprendizaje, cada cual según sus posibilidades. En este caso, si





se cree oportuno, puede establecerse alguna recompensa para todo el grupo clase.

- La adaptación del currículum común -contenidos, objetivos didácticos, actividades de aprendizaje y de evaluación- a las características individuales de cada alumno, lo que supondría la personalización del proceso de enseñanza y aprendizaje, es algo esencial para que pueda darse una estructura de recompensa como la que estamos describiendo. Así pues, la cooperación y la personalización del proceso de enseñanza y aprendizaje son dos aspectos complementarios: no puede haber cooperación sin personalización, y la cooperación entre los alumnos de un mismo equipo facilita y, en cierta medida, posibilita la personalización: sin el concurso de los compañeros difícilmente el profesor puede atender de forma personalizada a todos sus alumnos, en grupos heterogéneos.

### **La estructura de la autoridad.**

- La estructura de la autoridad debe caracterizarse por el papel protagonista que debe tomar el alumnado, individualmente, como equipo y como grupo clase.

- En la medida de lo posible, el grupo clase debe tener voz y voto a la hora de determinar qué estudiar y cómo evaluar, a partir, claro está, del currículum establecido para un nivel o etapa determinado. Igualmente, cada equipo debe tener la posibilidad de concretar algunos contenidos, objetivos, actividades... que no han de coincidir, necesariamente, dentro de un marco común, con los contenidos, objetivos, actividades... de los demás equipos. Finalmente, a nivel individual, cada alumno debe tener la oportunidad de concretar, de acuerdo con el profesor y contando con la ayuda de éste y la de sus compañeros de equipo, lo que se ve capaz de conseguir.





· El papel más participativo y relevante del alumnado también debe darse en la gestión de la clase (determinación de las normas, resolución de los conflictos...). El grupo clase, constituido en asamblea, comparte la autoridad con el profesor: frente a posibles conflictos, se determinan de forma consensuada las normas y las sanciones para quienes no las cumplan. El profesor se convierte muchas veces en el hombre "bueno" que ejerce de "mediador" entre el grupo clase y el sancionado o los sancionados.

### *Técnicas de Aprendizaje Cooperativo.*

Son varios los autores que han elaborado y desarrollado técnicas de AC que se pueden adaptar a cualquier temática que se esté trabajando con los estudiantes. A continuación, se presentan algunas de las más utilizadas.

### *Técnica de puzzle o rompecabezas.*

La técnica del Rompecabezas o Puzzle es quizá la más conocida y la más utilizada en el ámbito académico. Los objetivos son:

- Estructurar las interacciones entre los alumnos, mediante equipos de trabajo.
- Lograr que los alumnos dependan unos de otros para lograr sus objetivos.

### **La secuencia de pasos que conforma esta técnica son los siguientes:**

a. El docente ha de tener preparada la división del tema a tratar en cinco o seis documentos, los cuales se repartirán a los alumnos siguiendo un orden. Cada uno de ellos será necesario para aprender la totalidad del tema y, por tanto, todos ellos forman la unidad temática completa.





b. Se divide a los alumnos en grupos de cinco o seis (según el número de documentos elaborados) y dentro de cada grupo cada miembro recibirá un número de 1 a 5 (o 6).

A los estudiantes con el número 1 se les reparte el mismo documento (que será diferente al del resto de compañeros y que puede corresponderse a la primera parte del tema de estudio). A los alumnos con el número 2 se les reparte el mismo documento (que puede ser la segunda parte del tema) y así sucesivamente con el resto de los alumnos.

c. La primera fase será, por tanto, que los alumnos individualmente preparen su documento, que lo lean, que lo entiendan, que lo aprendan (no memorizando) y que recopilen las dudas que les surjan.

Una vez que ya ha finalizado el tiempo estimado para la preparación individual del documento, comienza la segunda fase que se denomina “Reunión de Expertos”. En este momento todos los alumnos con el número 1 se reúnen para debatir y comentar su documento (que es el mismo). Los alumnos con el número 2 también se reúnen, y así sucesivamente con el resto de los números.

La finalidad de esta fase es doble: por un lado, que cada alumno se haga experto del documento a través del debate, de los comentarios y de las explicaciones que se hagan en dichos grupos y por otro, que juntos diseñen un plan común para comunicar ese documento al resto de compañeros.

d. Finalizada las reuniones de expertos, llega la tercera fase, que supone el regreso al grupo original y, cada alumno explicará al resto de sus compañeros el documento que ha estado preparando. Se recomienda que la exposición de los mismos sea en el orden adecuado para, al finalizar, disponer de un conocimiento ordenado y completo de la temática de estudio.

e. La última fase, la fase cuarta, consiste en evaluar el aprendizaje logrado y la eficacia de la técnica individualmente. Para ello, el docente prepara un test





sobre todo el material que han trabajado con el fin de demostrar el dominio del material que han adquirido.

### **Divisiones de rendimiento por equipos**

En esta técnica los alumnos deben preparar la temática de estudio a partir de la documentación que les facilita el profesor para posteriormente, enfrentarse a una prueba de forma individual, cuya puntuación influirá en la puntuación final del equipo.

El objetivo principal de esta técnica es lograr que los alumnos y alumnas se ayuden entre sí para dominar la técnica de estudio.

- a. Se constituyen equipos, cada uno entre 4 y 5 estudiantes.
- b. Los equipos son heterogéneos, en cuanto a rendimiento, sexo, etnia, origen, etc.
- c. El profesor presenta la lección y luego los alumnos trabajan en equipo para asegurarse que todos han aprendido la lección.
- d. Al final, de forma individual, cada alumno resuelve una prueba (por ejemplo, un test), sin ayuda del grupo.
- e. La puntuación que obtiene cada estudiante, se compara con las obtenidas anteriormente; se suman las puntuaciones para obtener la puntuación del grupo y aquellos grupos que cumplen con determinados criterios (establecidos por el docente) pueden obtener la “recompensa” establecida (por ejemplo, si el resultado es mejor que en la prueba anterior, anular dicho resultado y conservar la mejor nota del alumno).

### **Grupo de investigación.**

La principal diferencia de esta técnica con respecto a las anteriores es que, en esta ocasión, se permite que los alumnos creen los grupos de trabajo (entre 3 y 6 miembros) guiándose por los intereses hacia los temas presentados.





## Profundización en competencias clave: Metodologías Aprendizaje Cooperativo

Los objetivos principales son:

- Discutir, valorar e interpretar los contenidos informativos que reciben en el aula.
- Participar más activamente en la selección de los métodos o procedimientos para el aprendizaje.

Se puede dividir esta técnica en los siguientes pasos:

Presentación de los temas a investigar por el docente. Cada alumno puede tomarse un tiempo para seleccionar la temática que más le interesaría estudiar. Para ello puede formular preguntas que le interesaría responder sobre cada tema.

- Elaboración de los grupos en función de los intereses de cada alumno.
- El docente puede presentar algún tipo de bibliografía básica u otro tipo de recursos para que los alumnos puedan realizar la investigación.
- Realización por equipos de la investigación. En esta fase los alumnos han de:

Dividir tareas.

Localizar la información.

Organizar los datos que se van encontrando.

Informar a los compañeros de equipo sobre los descubrimientos que se van haciendo.

Discutir y analizar los hallazgos.

Determinar si es necesaria más información.

Interpretar e integrar sus descubrimientos.





e. Elaboración del informe final que recoja y explique la investigación realizada así como los hallazgos y, que al final del mismo presente una autoevaluación del trabajo en equipo (relaciones establecidas, dificultades, etc.).

f. Presentación oral al resto de compañeros de cada investigación realizada y, el que finalmente evalúa es el docente.

#### 2.2.4. Lápices al centro.

El objetivo de esta técnica es propiciar el debate para lograr entre todos la resolución de un problema en concreto.

a. Se crean equipos heterogéneos de cuatro alumnos y alumnas.

b. Se proponen una serie de preguntas, cuatro habitualmente, a cada grupo.

c. Todos dejan el lápiz en el centro de la mesa, para indicar que, en ese momento, se puede hablar pero no escribir.

d. Por turnos, cada uno lee una pregunta y propone una respuesta; el resto del grupo, oralmente, da su opinión sobre la respuesta (se cambia lo que no esté bien o se completa)

e. Cuando la respuesta está clara, cada uno, a nivel individual, la copia en su cuaderno ya no es momento de hablar, solo de escribir.

f. A continuación, se vuelven a poner los lápices en el centro y se procede del mismo modo pregunta a pregunta (habrá una pregunta por alumno)

Las técnicas de trabajo cooperativo en el aula se pueden trabajar de manera muy diversa, con estructuras más simples (una sola sesión) o complejas (varias sesiones), aunque hayamos reflejado cuatro técnicas de las más habituales, hay muchas más, como por ejemplo *el folio giratorio, la lectura compartida, el juego de palabras, la mesa redonda, etc.*





## 7.2 Secuenciación.

Planificar y llevar a cabo una actividad de aprendizaje cooperativo requiere trabajo y esfuerzo por parte tanto de los docentes como del alumnado.

Lo primero que debemos tener en cuenta es la estructura que interesa para la realización de la actividad, por ejemplo: Elaborar alguna actividad en parejas o grupos de tres alumnos de reflexión, puesta en común o si se necesitará utilizar alguna técnica cooperativa.

La actividad que se vaya a realizar con el alumnado debe estar ligada y basada en los objetivos de la asignatura.

Los puntos que tenemos que tener en cuenta para la realización de una actividad son los siguientes:

- Seleccionar la temática concreta.
- Organizar la temática.
- Dividir la actividad que se realizará, teniendo en cuenta para ellos los objetivos, contenidos y evaluación.





Podemos estructurar la secuenciación en distintas fases:

<b>Orientar las tareas: ¿Qué vamos a trabajar?</b>	<b>Exposición de contenidos que se tratarán.</b>
<b>Motivar: ¿Qué queréis saber sobre este tema?</b>	Peticiones del alumnado en función de sus intereses.
<b>Conocimientos previos: ¿Qué sabemos sobre este tema?</b>	Exposición de ideas sobre lo que se sabe.
<b>Presentar los contenidos.</b>	
<b>Procesar la nueva información.</b>	
<b>Recapitular: ¿Qué hemos aprendido?</b>	
<b>Conectar lo aprendido con mi entorno.</b>	
<b>Aprender a aprender.</b>	Dificultades encontradas si las hubiere.





### 7.3 Evaluación

#### Finalidades del aprendizaje cooperativo.

La estructura de aprendizaje cooperativo pretende conseguir unas condiciones a nivel de tarea y a nivel afectivo dentro de las interrelaciones del aula, interacciones que en un contexto multicultural contribuirán a que:

- El alumnado se sienta seguro y no tenga miedo a realizar las tareas propias, es decir, se siente seguro y apreciado en su diversidad, en su forma de ser, dentro de un clima de participación y aceptación.

- La tarea escolar se basa en la serie de actividades de carácter cooperativo adecuado a las posibilidades individuales y con la consideración por parte del alumno de que está haciendo algo valioso y que es considerado como tal, al ser valorada como positiva su contribución al grupo en el que comparte proyectos comunes.

- Cada alumno debe tener la oportunidad de afirmar su identidad personal y cultural, debe sentir que es un miembro valioso del grupo-clase, no sólo por lo que tiene en común con los demás, sino también por aquellas características que le son únicas y personales. Todos tienen algo que puede ser valorado por sus compañeros: su buen humor, su compañía, su amistad, su capacidad por aprender matemáticas, su capacidad física, etc.

- Los alumnos deben tener voz en la toma de decisiones: podemos enseñar música, escritura, matemáticas... a los alumnos, pero, haciendo esto, debemos enseñarles a convivir democráticamente fomentando la responsabilidad individual y colectiva en torno a la clase, permitiendo y facilitando la participación de todo el alumnado en la toma de decisiones sobre todo lo que afecta a este entorno.





· Facilita la comunicación intercultural, posibilitando la ruptura de estereotipos y prejuicios que favorezcan el acercamiento y la aceptación compartida de todos los miembros del aula y de la comunidad en general.

**Objetivos del aprendizaje cooperativo.**

1.- Distribuir adecuadamente el éxito para proporcionarle el nivel motivacional necesario para activar el aprendizaje.

2.- Superar la interacción discriminatoria proporcionando experiencia de similar estatus, requisito para superar los prejuicios.

3.- Favorecer el establecimiento de relación de amistad, aceptación y cooperación necesarios para superar prejuicios y desarrollar la tolerancia.

4.- Favorecer una actitud más activa ante el aprendizaje.

5.- Incrementar el sentido de la responsabilidad

6.- Desarrollar la capacidad de cooperación

7.- Desarrollar las capacidades de comunicación

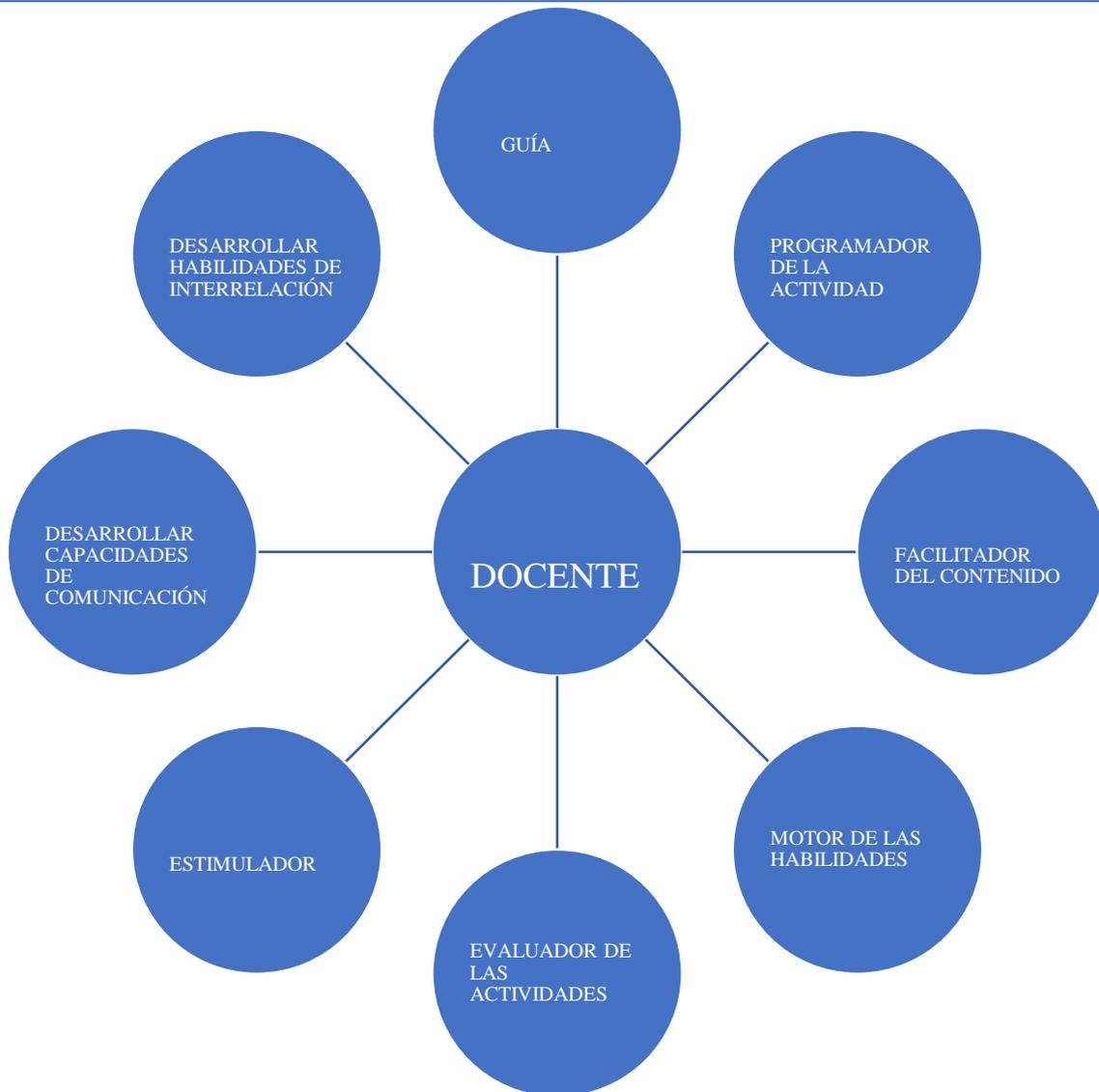
8.- Desarrollar las competencias intelectuales y profesionales

9.- Favorecer el proceso de crecimiento del alumno y del profesor

**Rol del docente**

Para conseguir los objetivos mencionados anteriormente, el profesorado tiene que esforzarse por desempeñar un rol: el de la persona que ayuda al alumnado a madurar; a expresarse, a comunicarse, a negociar significados, a tomar decisiones y a resolver problemas zafándose progresivamente de la excesiva dependencia de las figuras de autoridad empezando por la del propio docente.





### Tipos de evaluación.

#### a) Evaluación del aprendizaje individual o grupal:

Tras el proceso de AC los alumnos han adquirido los conocimientos que se planteaban con la actividad. Y para evaluarnos nos planteamos las siguientes cuestiones: ¿Se evaluará el rendimiento sólo individual o solo el grupal? ¿O se evaluarán ambos? La elección dependerá de lo que nos parezca más adecuado.





- El aprendizaje individual: Podemos evaluarlo con una prueba tipo test, con una prueba de breves preguntas abiertas o incluso con preguntas de mayor extensión, con el fin de conocer el grado de aprendizaje del alumnado.

- El rendimiento grupal puede evaluarse a través del producto del proceso de AC, mediante: Un dossier, un trabajo, una reflexión, un mural... Aquí podemos hacer hincapié en un instrumento de evaluación muy apropiado y motivador como es EL CUADERNO DE EQUIPO, de gran utilidad para ayudar a los equipos a auto organizarse cada vez mejor, se irán anotando en él las distintas sesiones realizadas, los cargos y funciones de cada miembro del equipo y las normas establecidas, junto con la valoración y la revisión del plan de equipo.

b) Evaluación entre los iguales (coevaluación):

Los alumnos han estado trabajando juntos durante un período de tiempo para lograr el resultado requerido por el docente. Por eso, son ellos los que tienen una información privilegiada sobre lo que ha ocurrido realizando el trabajo en grupo. Y para tener la información sobre este trabajo desempeñado por todos, se pueden plantear preguntas generales o particulares a todos los miembros del grupo, en las que se indique: Nivel de participación, propuestas de ideas, aportaciones, calidad de las aportaciones, implicación...

Por su parte, el docente tendrá que supervisar el trabajo de los grupos para poder evaluarlos.

c) Autoevaluación:

En la actividad de AC se les ha cedido a los alumnos la autonomía y el control en su aprendizaje, por lo que ellos mismos son los que mejor conocen su proceso de aprendizaje. Como autoevaluación, se puede proponer una reflexión personal sobre:





Su participación en el grupo.

Su implicación con los objetivos previstos.

Aprendizajes logrados.

Aspectos fuertes de su actuación dentro del grupo.

Aspectos que hay que mejorar de su actuación dentro del grupo.

Se han desglosado las distintas posibilidades para evaluar los componentes del AC, ahora bien, ¿qué porcentaje otorgar a cada tipo de evaluación?

Esto es cuestión del docente, no existe una división de porcentajes que refleje la mejor manera de evaluar el AC. Puede parecer lógico que la primera evaluación sobre el rendimiento individual o grupal sea la que mayor peso tenga en la calificación de la actividad. Pero es aconsejable tener en cuenta, aunque el porcentaje sea mucho menor, los otros dos tipos de evaluación ya que, conociendo esto, los alumnos no sólo centrarán su atención en el dominio de los contenidos sino también en los aspectos más humanos orientados a la buena convivencia y coordinación dentro del equipo de trabajo.





## 8 Flipped Classroom.

De la clase convencional a la “**flipped classroom**” o clase del revés, también conocida como pedagogía inversa o clase invertida.

Vamos a invertir el orden del proceso de aprendizaje. En una clase tradicional el profesor explica y da las instrucciones en clase, y los alumnos atiende y realizan las tareas propuestas. Cuando llegan a casa estudian y practican.

Con el modelo “**flipped classroom**”, la explicación y las instrucciones del profesor se hacen en casa por tanto la asimilación por parte del alumnado se realiza fuera del aula, en casa. Cuando va a clase el alumnado revisa los contenidos teóricos vistos en casa y trabajan en el aula de forma colaborativa, realizando actividades para mejorar el aprendizaje. Por ello flipped classroom es “la clase al revés”.

Es por tanto un nuevo modelo de innovación educativa que permite liberar tiempo en clase para facilitar la participación de los estudiantes en el aprendizaje activo.

Modo	En clase			En casa	
Tradicional	Explicación	Asimilación	Tarea	Tareas	
Flipped	Tareas			Explicación	Asimilación

Pasos a seguir:

1. Realizar la programación
  - Criterios, estándares, competencias y rúbricas.
  - Recursos, materiales.
  - Planifica las sesiones.
2. Prepara los materiales.
  - Video (el más usado), presentación, folleto, animaciones, etc.





## Profundización en competencias clave: Metodologías Flipped Classroom

- Selecciona el formato más adecuado y que sea atractivo para el alumnado.
  - Prepara un cuestionario para comprobar que los han trabajado en casa y puedan plantear sus dudas.
3. Manda los materiales para verlos en casa. Aprendizaje fuera del aula del alumnado
  - Visualización del material, tantas veces como lo necesiten.
  - Completar el cuestionario y anotar las dudas.
4. Preparamos la clase.
  - Diseña la sesión se clase, tareas, proyectos, actividades etc.
  - Formación de grupos heterogéneos.
  - Trabajo colaborativo.
  - Atención a la diversidad.
5. Trabajamos en clase.
  - Resolvemos las dudas que el alumnado tiene una vez visionado el material y realizado el cuestionario.
  - Invitamos a los alumnos a interactúan entre ellos, discutir, debatir, etc.
  - Consecución del objetivo común. Resolución del proyecto, la actividad, etc.
  - Trabajando en grupo de forma colaborativa
6. Apoyo a los alumnos dentro del aula por parte del profesorado
  - Resolución de dudas de los alumnos.
  - Fomentar la participación de todos.
  - Estimular la capacidad de razonamiento.
  - Plantear actividades de consolidación, refuerzo y ampliación.
7. Puesta en común del trabajo de los distintos grupos en clase.
  - Los distintos grupos exponen el trabajo realizado al resto de la clase
8. Evaluación mediante una rúbrica.
  - Invita a los alumnos a autoevaluarse utilizando la rúbrica.
  - El profesor corrige y pone nota a los alumnos.





## Profundización en competencias clave: Metodologías Flipped Classroom

Por lo general lo más utilizado es el video, para elaborarlo puedes utilizar el móvil, una cámara de video o incluso herramientas informáticas que te permiten grabar lo que haces en el ordenador como:

- Open Broadcast Software (OBS).
- Filmona.
- Quicktime.
- Camstudio.
- Monosnap.
- Ezvice Video Marker.

En este enlace puedes ver cómo funcionan estos seis programas y sus características

<https://www.youtube.com/watch?v=pmoMNXak6NQ>

Con el fin de facilitar el visionado de este se recomienda publicarlo en **Youtube**, para lo cual habrá que crearse un canal.





## 9 Gamificación.

### 9.1 INTRODUCCIÓN

Las metodologías tradicionales a veces se consideran obsoletas para que los alumnos alcancen los contenidos, por eso han surgido nuevas metodologías en la que se pretende motivar al alumno mucho más, entre ellas cabe destacar la gamificación, una corriente que reivindica el papel de los juegos. Los juegos son una “poderosa herramienta que puede no sólo conseguir una mayor implicación del alumno, sino que éste sea capaz de asimilar la propuesta curricular como un reto personal y no como una simple cantidad de contenidos que memorizar”<sup>1</sup>.

Cualquier proceso de gamificación se basa en la consecución de una tarea, bien sea educativa, comercial, relacional, etc. y ese es el fin último, no se trata de que olvidemos lo que tenemos que hacer para irnos a jugar... La gamificación no reduce el esfuerzo, muchas veces sucede al revés, tenemos que trabajar más en un juego que en un trabajo serio.

### 9.2 DEFINICIÓN

El termino gamificación es la adaptación del termino inglés *gamification* cuya raíz es *game* que significa juego en español. Otros autores lo denominan ludificación pero es el primer término el que se ha ido imponiendo. Así mismo, debemos aclarar algunos conceptos sobre lo que no es la gamificación: Gamificar no es utilizar juegos y videojuegos ya creados por otros medios, tampoco es crear videojuegos, aunque podamos utilizar el apoyo de las TIC, gamificar no implica utilizar ninguna herramienta digital o software concreto y, finalmente, gamificar no es el uso de una tecnología, sino una metodología didáctica. La gamificación

<sup>1</sup> Obtenido de <https://urjconline.atavist.com/gamificacion-educativa>





recoge el espíritu de la nueva pedagogía centrada en el protagonismo del alumno y su progreso curricular.

Siguiendo a Karl Kapp (2012) la gamificación es “el uso de las mecánicas del juego, su estética y el pensamiento de juego para involucrar a la gente, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas” (p. 10)<sup>2</sup>. Este concepto ha ido creciendo poco a poco y extendiéndose a otros ámbitos, como es el caso de la educación donde se pueden trabajar los siguientes aspectos: la motivación, el esfuerzo, la fidelización y la cooperación.

Podremos considerarla como una nueva metodología que intenta que se asimilen los conocimientos de manera más divertida y así conseguir la motivación del alumnado. Además, hace que el alumnado adquiera un gran compromiso tanto por superación individual como grupal puesto que el objetivo es la recompensa de aquellos objetivos alcanzados.

“Fröbel, Montessori, Decroly y Claparède van más allá, con un juego concebido como material educativo que permite al niño, mediante su propia experiencia, la educación de los sentidos y el descubrimiento de las ideas. No será ya el juego un medio para facilitar la enseñanza sino la enseñanza misma, mediante la manipulación vendrá el aprendizaje.” (Payá, 2007, p 15). No se trata de incorporar juegos en la clase sino de hacer de la materia docente una experiencia educativa basada en las estructuras de los juegos.

### 9.3 FINALIDAD de la gamificación.

Cualquier actividad realizada en contexto de la gamificación busca lograr tres claros objetivos: por un lado, la fidelización con el alumno, al crear un

<sup>2</sup> Obtenido de

<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/7595/Garc%C3%ADaVelaTeguiAlejandro.pdf?sequence=1>





vínculo con el contenido que se está trabajando. Por otro lado, busca ser una herramienta contra el aburrimiento y motivarles. Finalmente, quiere optimizar y recompensar al alumno en aquellas tareas en las que no hay ningún incentivo más que el propio aprendizaje.

Aquellos que usan la gamificación afirman que aporta ingredientes muy atractivos para sus alumnos y que, gracias a su uso, obtienen mejores resultados en algunas actividades. Ese carácter lúdico facilita la interiorización de conocimientos de los alumnos de una forma más divertida, generando una experiencia positiva en ellos. Además, consideran que es una gran oportunidad para trabajar aspectos como la motivación, el esfuerzo, la fidelización o la cooperación dentro del ámbito escolar, así pues los objetivos que persigue cualquier actividad en el ámbito de la gamificación son:

- *Fidelización*: La gamificación establece un vínculo del alumno con el contenido que se está trabajando cambiando la perspectiva que tiene del mismo.
- *Motivación*: La gamificación quiere ser una herramienta contra el aburrimiento de determinados contenidos aplicados en el aula.
- *Optimización*: Por optimización se entiende el hecho de recompensar al alumno en aquellas tareas en las que no tienes previsto ningún incentivo.





## 9.4 MECÁNICAS Y DINÁMICAS

### 9.4.1 Mecánicas

El juego, al ser un sistema tiene una determinada mecánica, una forma de funcionar. Este funcionamiento se regula mediante reglas, que se manifiestan en un conjunto de proposiciones que autorizan o sancionan, definen la interacción en el espacio con los objetos, con los personajes, las consecuencias de las acciones, las limitaciones de las acciones, y las metas u objetivos. Las reglas son explícitas y sin ambigüedades, se comparten por todos los jugadores y son vinculantes (obligatorias).

Las mecánicas de la gamificación permiten que los alumnos adquieran un compromiso para superar los distintos retos a los que se somete a los alumnos. De entre las mecánicas que más aceptación tienen destacan<sup>3</sup>:

- *Colección*: Se parte de la importancia que tiene para los alumnos los logros y las recompensas.
- *Puntos*: Muy usados para conseguir la fidelización de tus alumnos en la tarea que se les ha sido asignada.
- *Ranking*: Se establece una clasificación o comparación entre los alumnos de una misma clase o de un mismo curso.
- *Nivel*: Muy comunes en los deportes como, por ejemplo, el fútbol o el baloncesto (cadete, junio, senior, veterano, etc.) los niveles dan fe de los progresos de los alumnos en las actividades a las que han sido asignadas.

---

<sup>3</sup> obtenido de: <https://justificaturespuesta.com/gamificacion-7-claves-para-entender-que-es-y-como-funciona/>





- *Progresión*: La progresión es otra técnica muy usual en la gamificación y consiste en completar el 100% de la actividad que se ha encomendado. En perfiles sociales (Facebook) es una práctica habitual.

#### 9.4.2 Dinámicas de juego de la gamificación.

Las dinámicas de juego son un aspecto indispensable para la elaboración de cualquier actividad relacionada con la gamificación. Las dinámicas de juego tienen por objeto la motivación y la implicación del alumno en la realización de una actividad. Se consigue despertar el interés de los alumnos por las actividades que están llevando a cabo, entre las dinámicas destacan:

- *Recompensa*: La recompensa en una actividad no tiene otra función que despertar el interés por el juego en el alumno.
- *Competición*: Aunque no siempre es vista como una cualidad positiva en el ámbito educativo, la buena gestión de la competición es un magnífico instrumento para atraer el interés del alumno por una actividad. Además, dicha competición tiene la ventaja de poder realizarse de forma individual, por parejas o en grupo.
- *Estatus*: El estatus logrado a través de la gamificación incentiva enormemente al alumno en la consecución y realización de la actividad que se le ha encomendado.
- *Cooperativismo*: se juega con el hecho de que es un mismo grupo el que persigue un mismo fin.
- *Solidaridad*: Se trata de una dinámica muy interesante y muy ligada con el cooperativismo. Mediante la solidaridad se fomenta la ayuda mutua entre compañeros y de una manera altruista, es decir, sin esperar ninguna recompensa a cambio.





Una de las claves principales al aplicarla es que los alumnos tengan perfectamente asimiladas las dinámicas de juego que se llevarán a cabo. Todas ellas tienen por objeto implicar al alumno a jugar y seguir adelante en la consecución de sus objetivos mientras se realiza la actividad.

## 9.5 COMPONENTES DE LA GAMIFICACIÓN

- *Logros*: Son muy valorados por los alumnos y permiten claramente visualizar la progresión de un alumno a lo largo de una actividad.
- *Avatares*: Muy comunes en los perfiles sociales, los avatares son una representación gráfica, generalmente, de carácter humano y que se asociaría en este caso a un alumno.
- *Badges*: Se trata de una insignia, distintivo o señal por la consecución de algún objetivo determinado.
- *Desbloques*: Los desbloques permiten avanzar en la dinámica de las actividades.
- *Regalos*: Se trata de entregar al alumno un presente ante la realización correcta de una determinada actividad o reto.
- **Puntos**. Son la forma más sencilla de valorar una actividad. Su uso es universal y está presente en varias actividades de nuestra vida cotidiana. Otorgar puntos permite visualizar fácilmente el resultado de una tarea pero su uso no cambia ni afecta al juego.
- **Puntos de experiencia**. La diferencia con los anteriores radica en que el sistema de puntuación clásica premia el éxito y sin embargo los puntos de experiencia nos sirven de indicativo de la evolución del aprendizaje, por ello podemos obtener puntos de experiencia aunque se falle, ya que el error







Como ya hemos avanzado, gamificar consiste esencialmente en transformar una metodología didáctica basada en la transmisión de la información, en una experiencia similar a un juego, donde el alumno desarrolle una actividad planteada por unas reglas para conseguir un determinado objetivo.

- *Viabilidad:* En primer lugar hay que valorar si la gamificación es aplicable al contenido que se quiere enseñar en el aula.
- *Objetivos:* Hay que definir cuáles serán los objetivos de la gamificación.
- *Motivación:* Otro aspecto a valorar es la predisposición y el perfil de un grupo clase para llevar a cabo la gamificación en una actividad.
- *Implementación:* Se trata de sopesar qué relación existe entre la gamificación y el contenido que se enseña de una materia.
- *Resultados:* Es imprescindible realizar una evaluación de los resultados de la propuesta de gamificación que se haya llevado a cabo.

## 9.8 PLATAFORMAS DE GAMIFICACIÓN<sup>4</sup>

Las plataformas permiten básicamente monitorizar de forma automática y continuada los procesos de gamificación de una actividad. Algunas plataformas de gamificación son:

- **Badgeville:** Se trata de la plataforma de referencia en el ámbito de la gamificación.
- **Bigdoor:** Tiene una versión gratuita y se puede implementar en una web o blog.

---

<sup>4</sup> obtenido de: <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/herramientas-gamificacion-educacion/33094.html>







enorme carga de gamificación en clase, una plataforma tremendamente visual y atractiva que permite crear un mundo de personajes (magos, sanadores y guerreros) que deberán cooperar y participar en misiones para ir ganando puntos y oro con el que mejorar su equipo. El objetivo, ir avanzando de forma colaborativa a la vez que aprenden y desarrollan su conocimiento.

- **CodeCombat**: Un videojuego para aprender a programar en el que tendremos que ir resolviendo ciertos retos y problemas a través de código para ir avanzando y mejorar nuestro nivel y equipamiento.
- **ClassDojo**: combina una parte de gamificación y recursos para ello junto con una importante plataforma para informar a los padres del avance de sus hijos, a la vez que los profesores llevan un registro de la evolución de cada uno de ellos.
- **ChemCaper**: un videojuego que enseña los fundamentos de la química, instrumentos, técnicas de experimentos y mucho más. Con muchos parecidos a los 'Final Fantasy' y juegos similares de tipo RPG, pero fines didácticos a la vez que formativos.
- **Quizlet**: Una de las plataformas de 'flashcards' o 'unidades de estudio'.
- **Toovari**: plataforma multijugador en la que podemos crear una clase para que nuestros alumnos se unan, poniendo a prueba sus conocimientos. Mezcla evaluación y comunicación con los padres.
- **The World Peace Game**: es un juego que se desarrolla en campamentos y talleres específicos. Permite introducir a los jugadores en una simulación política, dándoles la oportunidad de explorar y hacer nuevos contactos en una comunidad que sufre una gran crisis social, económica y ambiental, y con el peligro de entrar en una guerra inminente. El objetivo, salvar todas estas problemáticas a través de algo muy parecido a un 'juego de rol en vivo' que, lamentablemente, sólo se realiza en momentos puntuales del año en talleres en Estados Unidos.





- **Play Brighter**: es una plataforma para crear tu propio entorno online de aprendizaje, personalizado a tus gustos y necesidades. El docente podrá configurar el universo en el que los alumnos participarán, incluyendo la creación de las misiones y los puntos que asignan, retos o nuevos problemas.
- **Quizizz**: Una herramienta similar a Kahoot! con la que los profesores pueden crear tests para realizar en clase en tiempo real.
- **Monster Kit**: Un juego de mesa que permite practicar habilidades creativas de una forma divertida. Para ello implica dibujar, escribir/leer, hacer cálculos y desarrollar su imaginación en solitario o acompañados creando simpáticos monstruos.
- **Trivinet**: permite jugar al popular juego Trivial de forma online. También ofrece la posibilidad de configurar un juego de Trivial propio con los alumnos de manera colaborativa.
- **Arcademics**: Recopilación de juegos interactivos multijugador para aprender jugando online con otros compañeros. Incluye una gran cantidad de juegos interactivos para practicar el cálculo mental o aprender inglés.
- **Genially**: Permite crear presentaciones, infografías, pósteres, catálogos e imágenes de forma sencilla e intuitiva.





## Referencias.

- Publicación de García y Pérez (2018), Aprendizaje basado en proyectos: método para el diseño de actividades, Revista Tecnología - Ciencia - Educación, nº 10 (mayo - agosto 2018), pp. 37-63
- Curso de formación de Miguel Ariza (2015), CEP Linares - Andújar.
- Tobón, Pimienta y García (2010), Secuencias Didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias, PEARSON, pp 20-35.
- Ángel Díaz Barriga (2013), Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?, Revista Profesorado, Vol. 17, n.º 3 (septiembre - diciembre 2013), pp 11-33.
- Frost, R. (2004). A task-based approach. *TeachingEnglish*. Recuperado de <https://www.teachingenglish.org.uk/>
- Willis, D. and Willis, J. 2007. Doing Task-based Teaching. Oxford University Press.
- Linares Garriga, J.E. (2003) *El aprendizaje cooperativo*. Consejería de Educación y cultura de Murcia.
- Servicio de innovación educativa (UPM) (2008). *Aprendizaje cooperativo. Guía rápida sobre nuevas metodologías*.
- Moll, S. (2014) *Estrofas. Una propuesta sobre el aprendizaje cooperativo*. Menorca.
- <https://enmarchaconlastic.educarex.es> 10 proyectos para la clase de Lengua y Literatura
- Pérez López, A. (2017). *El trabajo cooperativo en la clase de Lengua y Literatura en Educación Primaria* (trabajo fin de grado). Facultad







- Vargas-Machuca, R. (2013). *La gamificación al servicio de nuevos modelos de comunicación surgidos de la cibercultura*. Proyecto fin de Máster en Comunicación y Cultura. Universidad de Sevilla.
- <http://fama2.us.es/fco/tmaster/tmaster56.pdf>
- Tardón, C. (2014). *Videojuegos para la transformación social. Aportaciones conceptuales y metodológicas*. Tesis doctoral. Deusto: Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades. Instituto de Estudios del Ocio. Universidad de Deusto.
- Teixes, F. (2015). *Gamificación. Motivar jugando*. Barcelona: Editorial UOC.
- Teixes, F. (2014). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: Editorial UOC.

#### Gamificación en inglés:

- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamefulness: defining gamification*. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference.

<https://www.cs.auckland.ac.nz/courses/compsci747s2c/lectures/paul/definition-deterding.pdf>

- Fuchs, M., Sonia, F., Ruffino, P., y Schrape, N. (2014). *Rethinking Gamification*. Meson Press.

<http://meson.press/wp-content/uploads/2015/03/9783957960016-rethinking-gamification.pdf>

- Gee, J. P. (2004). Learning by design: Games as learning machines. *Interactive Educational Multimedia*, nº 8, pp.15-23.

<http://ldm.sagepub.com/content/2/1/5.full.pdf+html>





- Kapp, Karl M. (2012). *The Gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: John Wiley & Sons Inc.
- Sheldon, L. (2011). *The Multiplayer Classroom: Designing coursework as a game*. Course Technology. Boston: Delmar Cengage Learning
- Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by design*. Sebastopol: Editorial O'Reilly

### Juegos y diseño de videojuegos:

- Caillois, R. (1958). *Teoría de los juegos*. Barcelona: Seix Barral.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairos.
- Gonzalo, F. (2009): Juego, videojuego y creación de sentido. Una introducción. *Comunicación, V. I, nº 7*, Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad y Literatura, Universidad de Sevilla.

[http://revistacomunicacion.org/pdf/n7/articulos/a3\\_Juego\\_videojuego\\_y\\_creacion\\_de\\_sentido\\_una\\_introduccion.pdf](http://revistacomunicacion.org/pdf/n7/articulos/a3_Juego_videojuego_y_creacion_de_sentido_una_introduccion.pdf)

- Huizinga, J. (2008). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Payá, A. (2007). *La actividad lúdica en la historia de la educación contemporánea*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia, Servicio de Publicaciones.
- Ryan, M.L. (2004). *La Narración Como Realidad Virtual. La Inmersión y la Interactividad en la Literatura y en los Medios .Electrónicos*, Barcelona: Paidós.
- Ritterfeld, U., Cody, M. y Vorderer, P.(2009). *Serious games. Mechanics and effects*. Nueva York: Routledge
- Salen, K. y Zimmerman, E. (2003). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Massachusetts: Mit Press.





## Profundización en competencias clave: Metodologías Referencias

<https://gamifique.files.wordpress.com/2011/11/1-rules-of-play-game-design-fundamentals.pdf>





### Anexo Aprendizaje cooperativo.

<p>COORDINADOR / A</p>  <ul style="list-style-type: none"><li>• Leer las tareas que vamos a realizar.</li><li>• Organizar el reparto de nuestro trabajo.</li><li>• Animar a los miembros del equipo.</li><li>• Ayudar a resolver conflictos que puedan surgir.</li></ul>	<p>FORTAVOZ</p>  <ul style="list-style-type: none"><li>• Hablar en nombre del equipo.</li><li>• Comunicarse con el profesorado y el resto de equipos.</li><li>• Preguntar las dudas.</li><li>• Explicar el resultado del trabajo cuando se requiere.</li></ul>
<p>SECRETARIO / A</p>  <ul style="list-style-type: none"><li>• Rellenar las tareas.</li><li>• Mantener ordenados los materiales en la mesa.</li><li>• Recordar las tareas pendientes.</li><li>• Comprobar que todos traen el material.</li></ul>	<p>SUPERVISOR / A</p>  <ul style="list-style-type: none"><li>• Controlar el equipo.</li><li>• Vigilar el nivel de ruido.</li><li>• Comprobar que todos trabajan.</li><li>• Revisar el orden y limpieza del trabajo y la zona de trabajo.</li></ul>