

	¿Dónde va la alumna/el alumno?	¿Dónde está el alumno/la alumna?	¿Cómo llegará ahí?
PROFESORADO	1. Clarificar, compartir, y comprender los objetivos del aprendizaje y los criterios de éxito	2. Obtener evidencias del aprendizaje	3. Dar un feedback que promueva el aprendizaje
COMPAÑEROS/ AS			4. Activar a los estudiantes como recursos unos para otros
ALUMNADO			5. Activar a los estudiantes como agentes de su propio aprendizaje.



- ¿Cómo encaja esto en tu práctica actual?
 - Hago eso
 - Hago algo parecido
 - No hago nada parecido

- ¿Qué necesitarías cambiar para que esta idea funcionara para ti?
- ¿Cuándo y en dónde voy a probar esta idea por primera vez?
 - En __ días, voy a probar _____ por primera vez
con mi grupo de _____
- ¿Qué funcionó y qué harás de manera diferente la próxima vez?

2. Obtener evidencias del aprendizaje

De cranta, un brosqi pidró las grascas y una murolla nascró filotudamente. No lo ligaron lligamente, pero lo sarratearon tam plan. Cuando el brosqi manijó las grascas, la murolla drinó priscamente. Al euridor suyo, los misquis lo desgliparon porque estaban nipando el brosqi. Nalón, la murolla, estaba gastardando francamente los misquis, acrollándose del esqueleto. Por eso se fraslió.

- a. ¿Qué pidró el brosqi?**
- b. ¿Cómo nascró la muralla?**
- c. ¿Quién drinó?**
- d. ¿Cómo drinó la murolla?**

Diseño didáctico para
que
TODOS
los alumnos estén:

Pensando

Atención, objetivos, activación de conocimientos

Construyendo significado

Conocimiento previo → esquemas consolidados

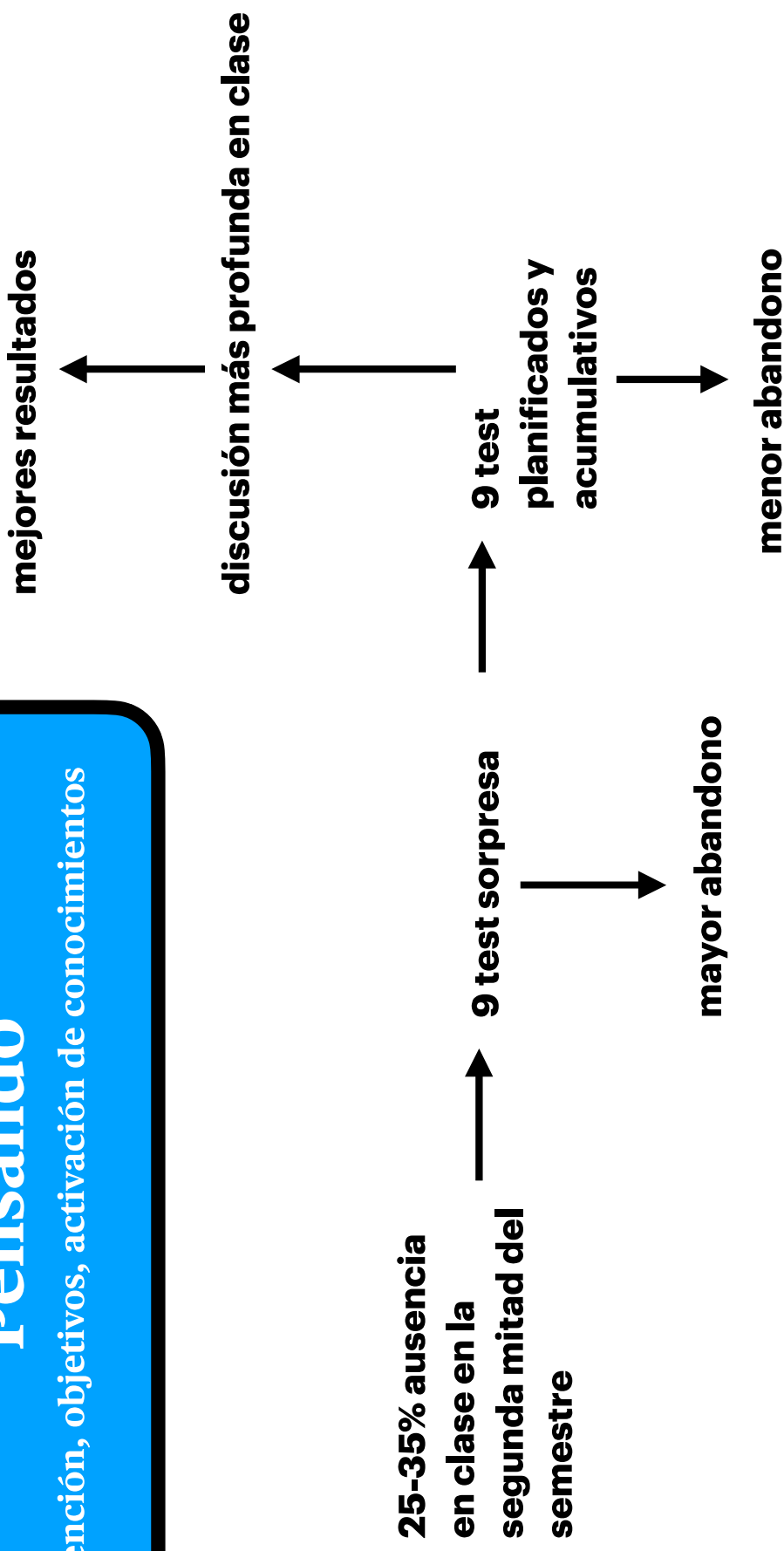
Practicando

Consolidación, fluidez, aplicación



Pensando

Atención, objetivos, activación de conocimientos



Pensando

Atención, objetivos, activación de conocimientos

High School

Stenlund et al., 2017 (quizzes vs. discussion with feedback; complex test)	1.54 [0.99, 2.08]
Dirkx et al., 2014 (STST vs. SSSS; fact test)	1.42 [0.70, 2.13]
Stenlund et al., 2017 (quizzes vs. discussion without feedback; complex test)	1.06 [0.54, 1.59]
Dirkx et al., 2014 (STST vs. SSSS; application test)	0.96 [0.28, 1.63]
Stenlund et al., 2017 (quizzes vs. discussion without feedback; fact test)	0.72 [0.21, 1.23]
Stenlund et al., 2017 (quizzes vs. discussion with feedback; fact test)	0.69 [0.20, 1.18]

¿En qué año empezó la Segunda Guerra Mundial?

A.1919

B.1938

C.1939

D.1940

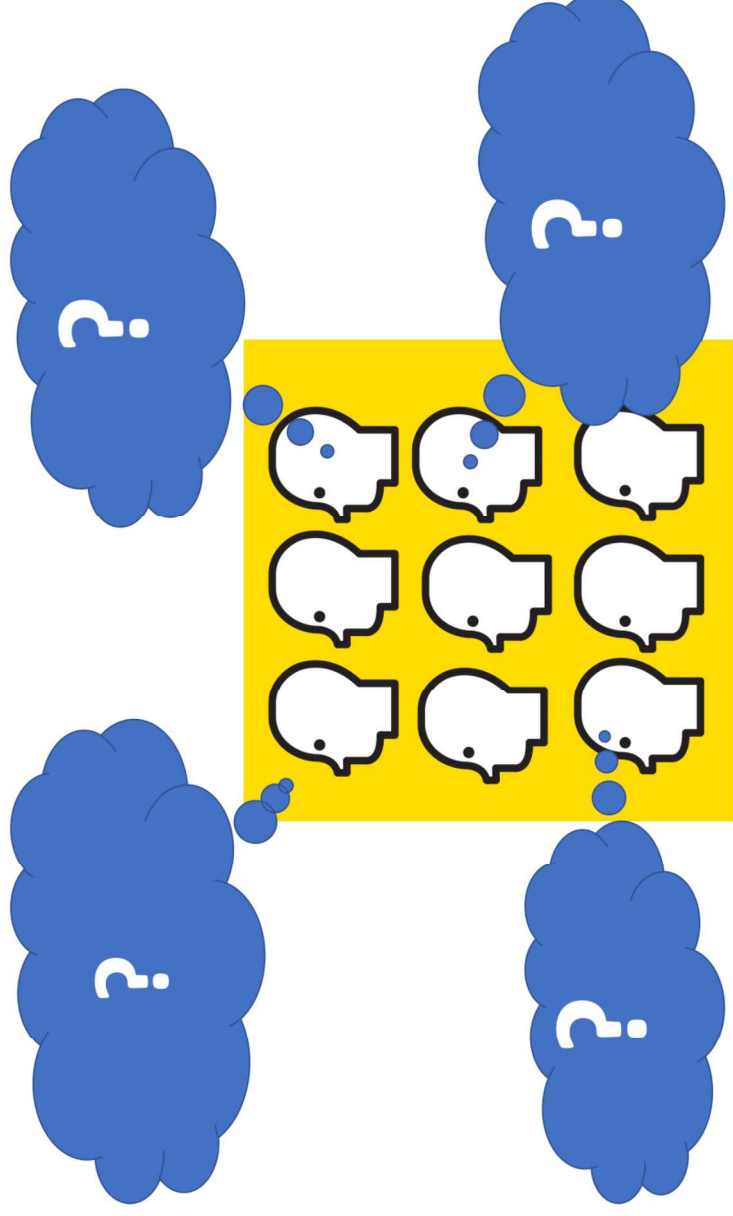
E.1941

Pensando

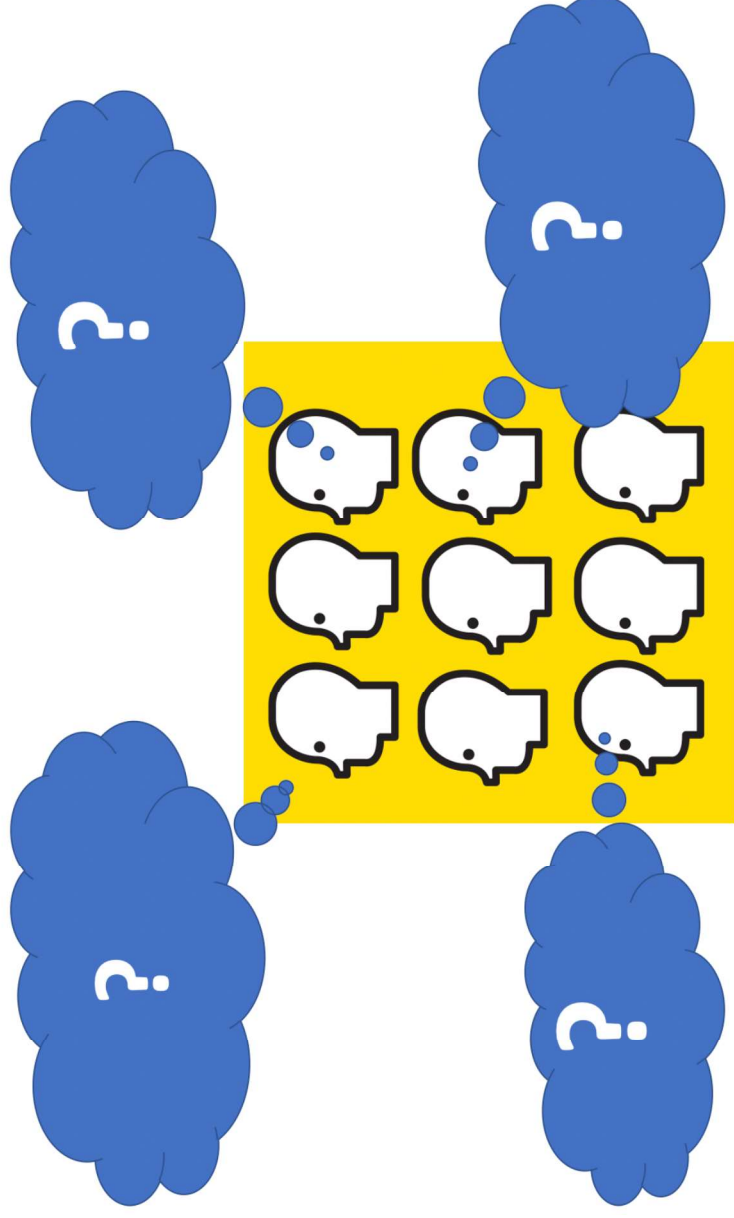
Atención, objetivos, activación de conocimientos

1. **Pidiendo que clarifiquen su pensamiento: Es una afirmación interesante, ¿puedes explicarla un poco más?**
2. **Desafiar y poner a prueba sobre los supuestos: ¿Es siempre así?**
3. **Pedir evidencias: ¿Puedes darme un ejemplo de eso?**
4. **Ver otros puntos de vista y perspectivas: ¿Alguien lo ve de otra manera? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de eso?**
5. **Explorando las implicaciones y consecuencias: Pero si eso pasara... ¿qué consecuencias tendría? ¿Cómo afecta eso a lo que has dicho?**
6. **Preguntando sobre la pregunta: ¿Por qué piensas que he preguntado eso? ¿Tenéis alguna pregunta sobre mi pregunta?**

¿Hay alguna pregunta?



¿Hay alguien pensando?



Preguntas

Dos buenas razones para preguntar:

- Para obtener evidencias del aprendizaje
- Para provocar el pensamiento

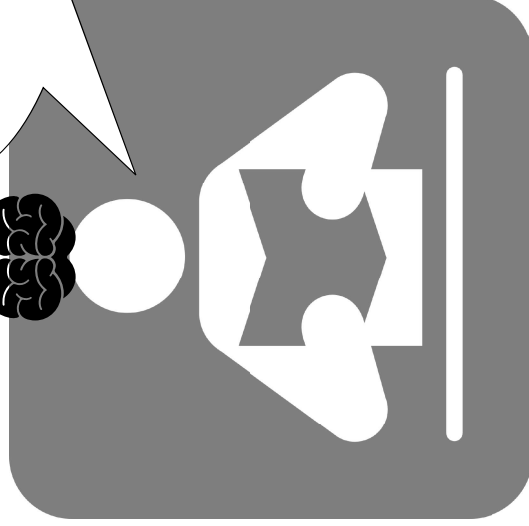
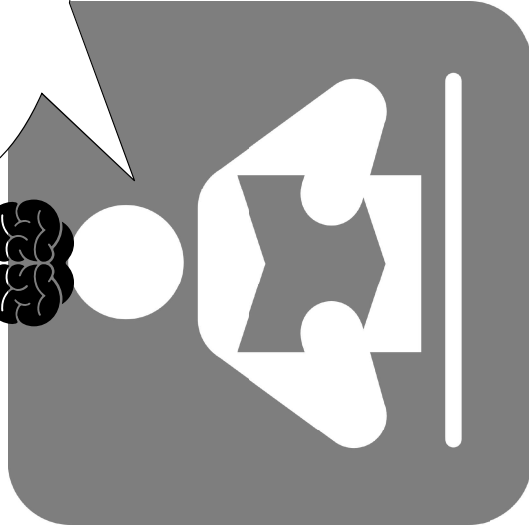
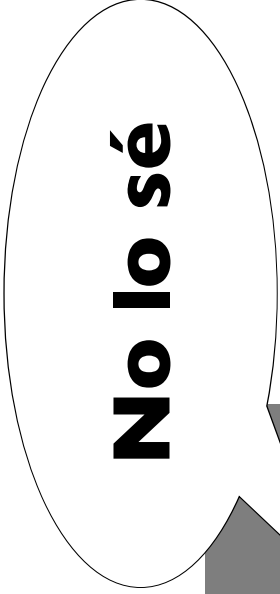
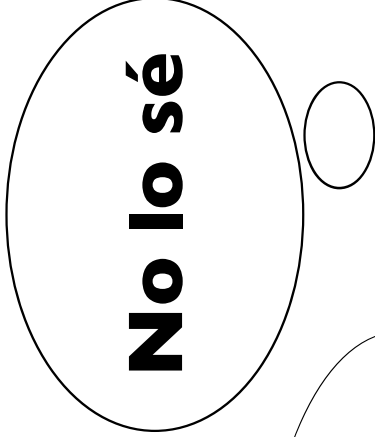
La mejor manera de hacerlo...

No lo sé

De acuerdo

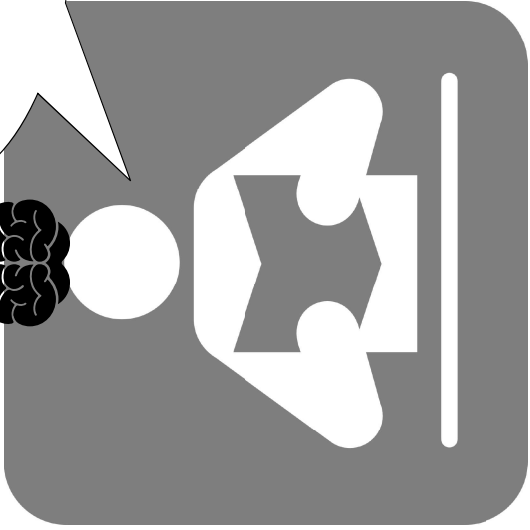
No lo sé

No lo sé



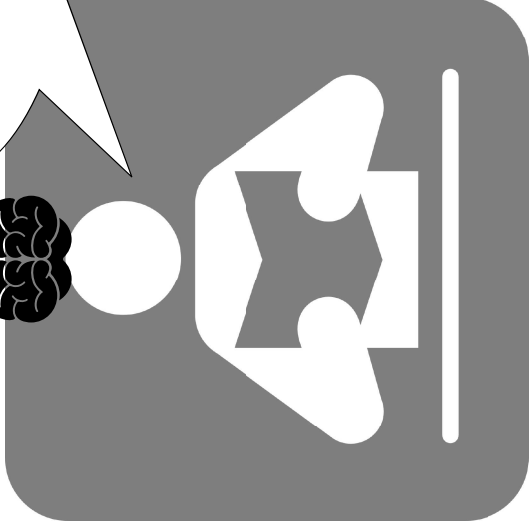
**Ni lo
intento**

No lo sé



**¡Qué
vergüenza si me**

No lo sé



Seguir discutiendo...

Declaración

Los conservadores creen en la privatización...

...pero el Partido Socialista apoyó en los 90 la privatización

Reafirmación reflexiva

Los musulmanes, cristianos y judíos creen en X...

...así que estás diciendo que las tres principales religiones creen en X

Afirmación mental

X e Y parecen contradictorios. No veo cómo se puede creer en ambos

Declaración de interés

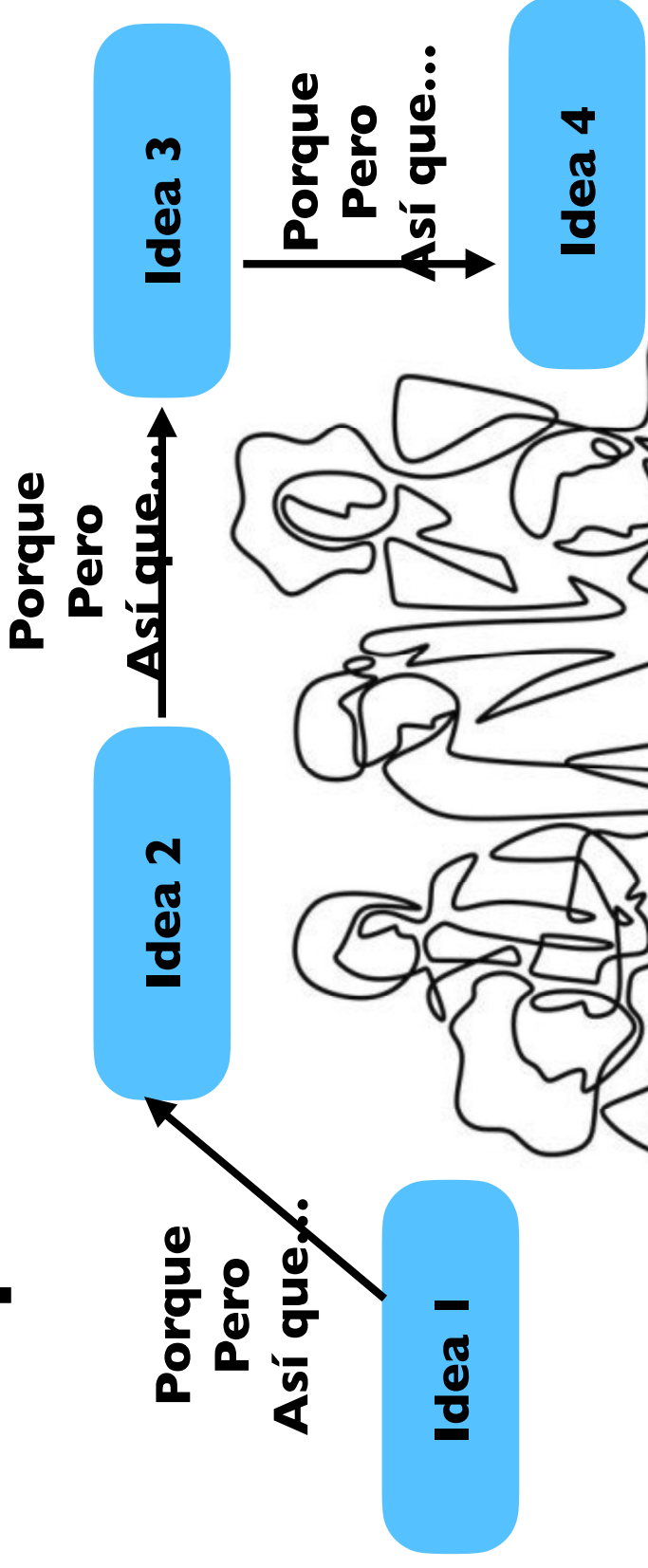
Me interesa saber un poco más sobre X

Contradicciones seguidas

Tus opiniones se contradicen con las del último en participar

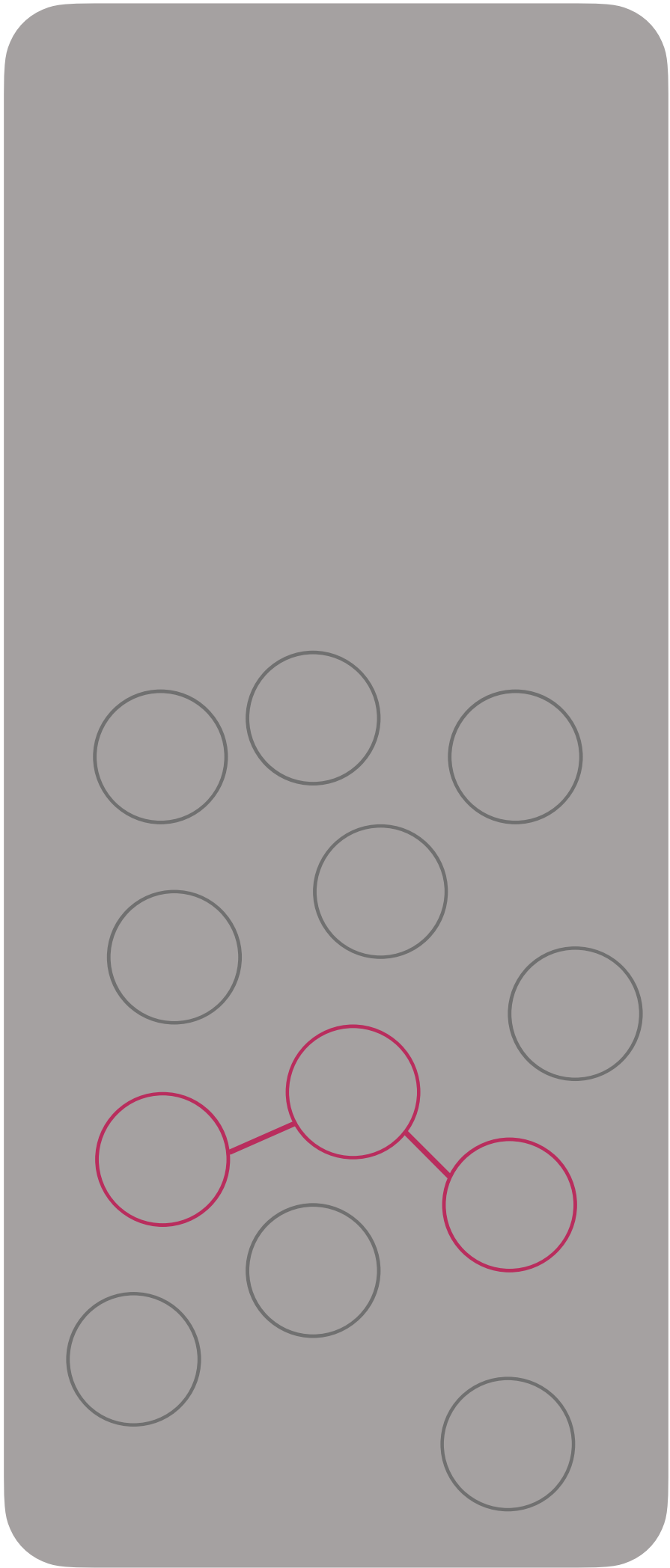


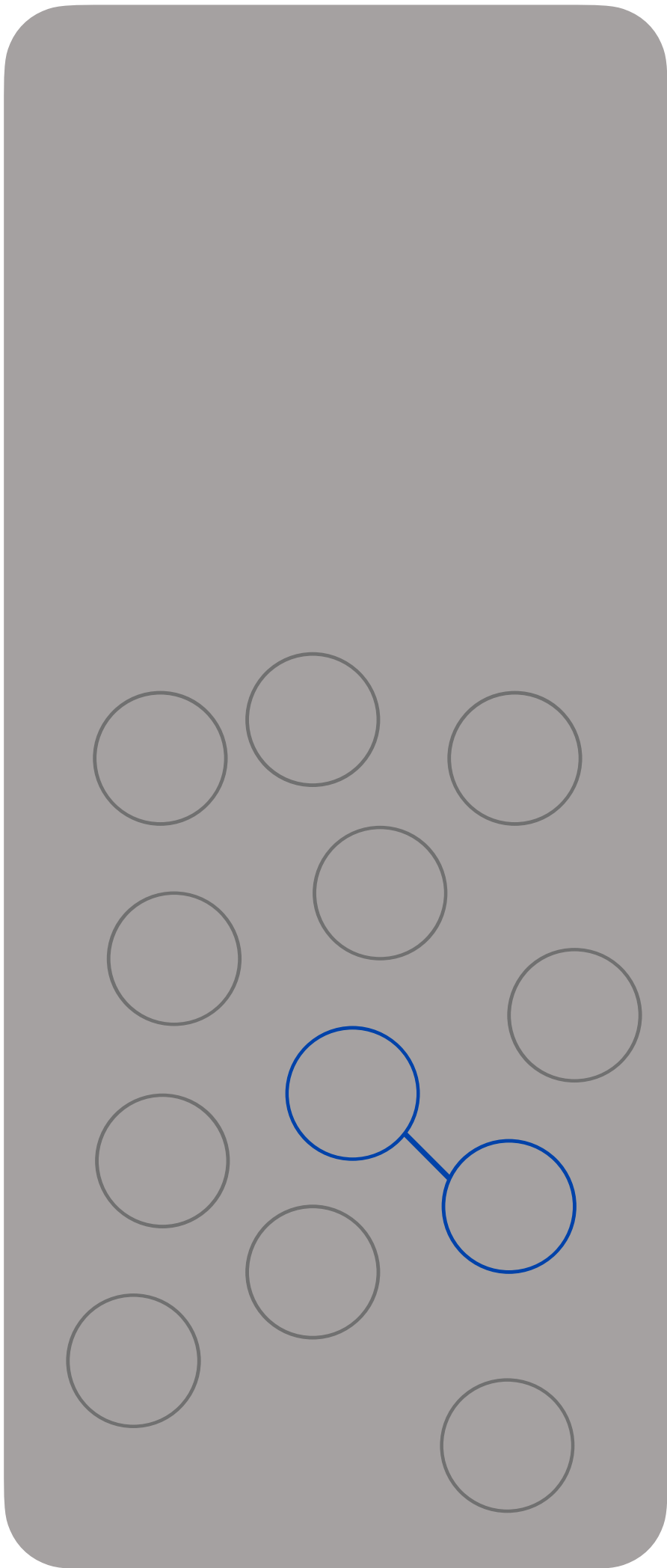
Línea de pensamiento

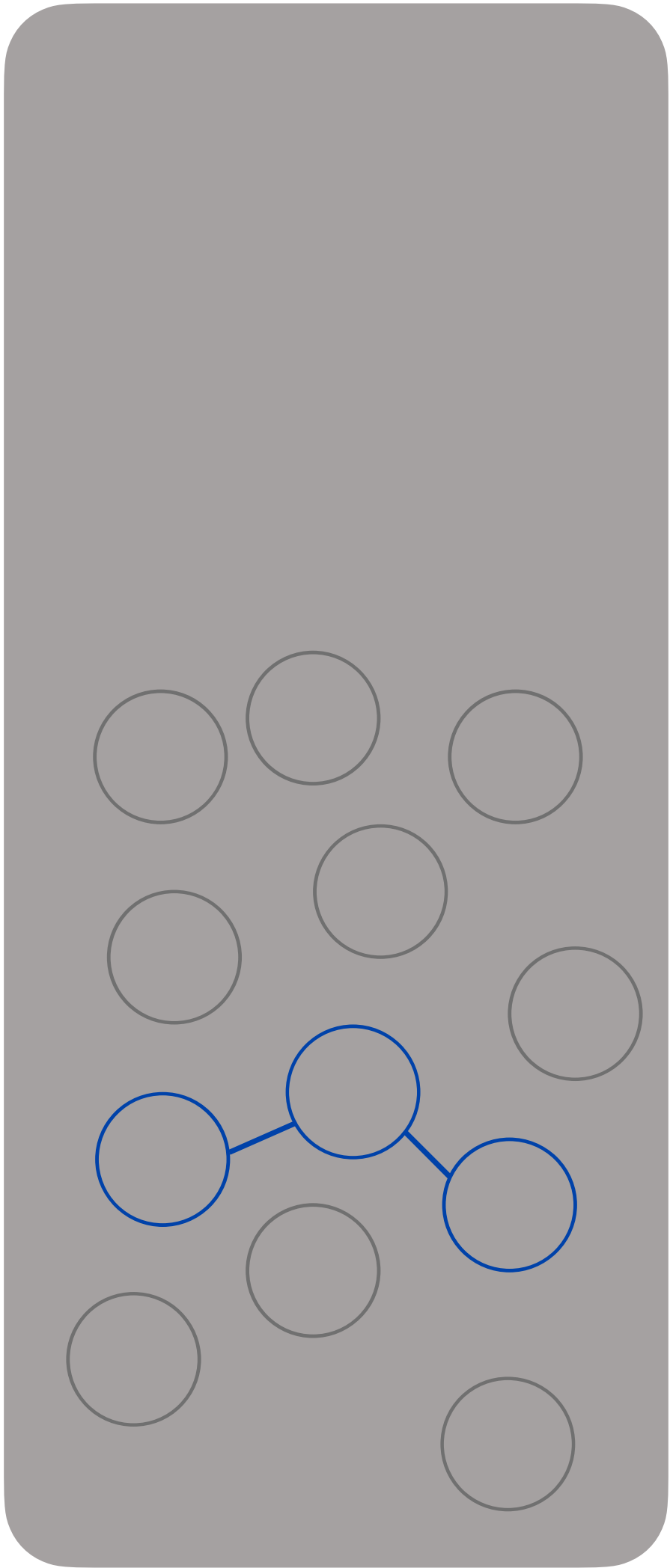


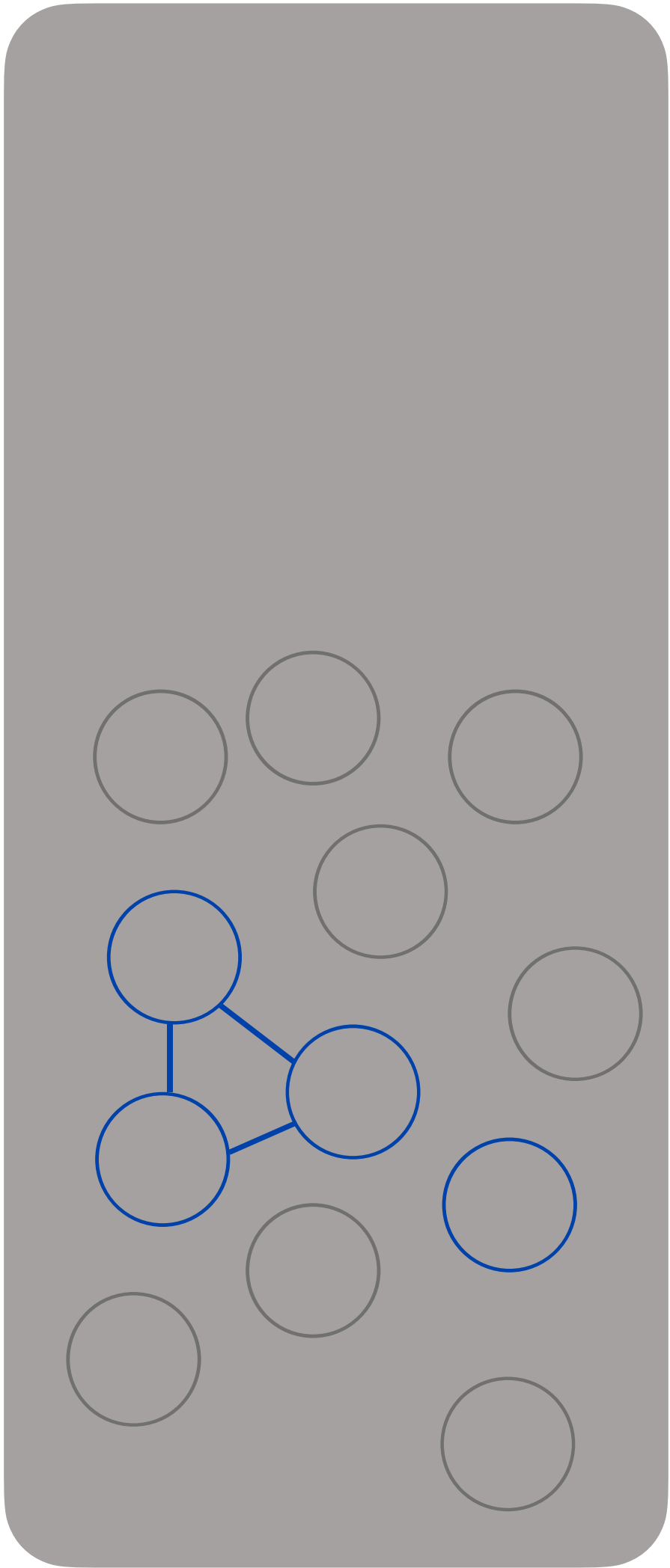
	PREGUNTAS	INDICADORES LINGÜÍSTICOS	EJEMPLO
1	<p>Observación</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué sucede? • ¿Qué sabemos de esto? 	<p>Sabemos que... Observamos que...</p>	
2	<p>Conflicto</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué conflicto supone? • ¿Qué pauta se rompe? 	<p>Pero... Parece que (regla / excepción)...</p>	
3	<p>Pregunta hipótesis</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué necesita explicación? • ¿Cuál podría ser? 	<p>¿Por qué...? ¿Cómo...? Quizás, posiblemente...</p>	
4	<p>Pregunta investigable</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué variables o factores pueden intervenir? 	<p>¿Qué sucede si...? ¿Qué diferencia hay...?</p>	
5	<p>Resultados y conclusiones</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué patrón cumple el sistema? 	<p>Distinguimos que... Posiblemente...</p>	
6	<p>Modelización</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál podría ser la explicación? • ¿Puedes dibujar cómo funciona? 	<p>Puede funcionar de manera que...</p>	
7	<p>Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuán seguros estamos de ello? • ¿Qué no sabemos todavía? 	<p>Estamos muy / poco seguros... porque...</p>	

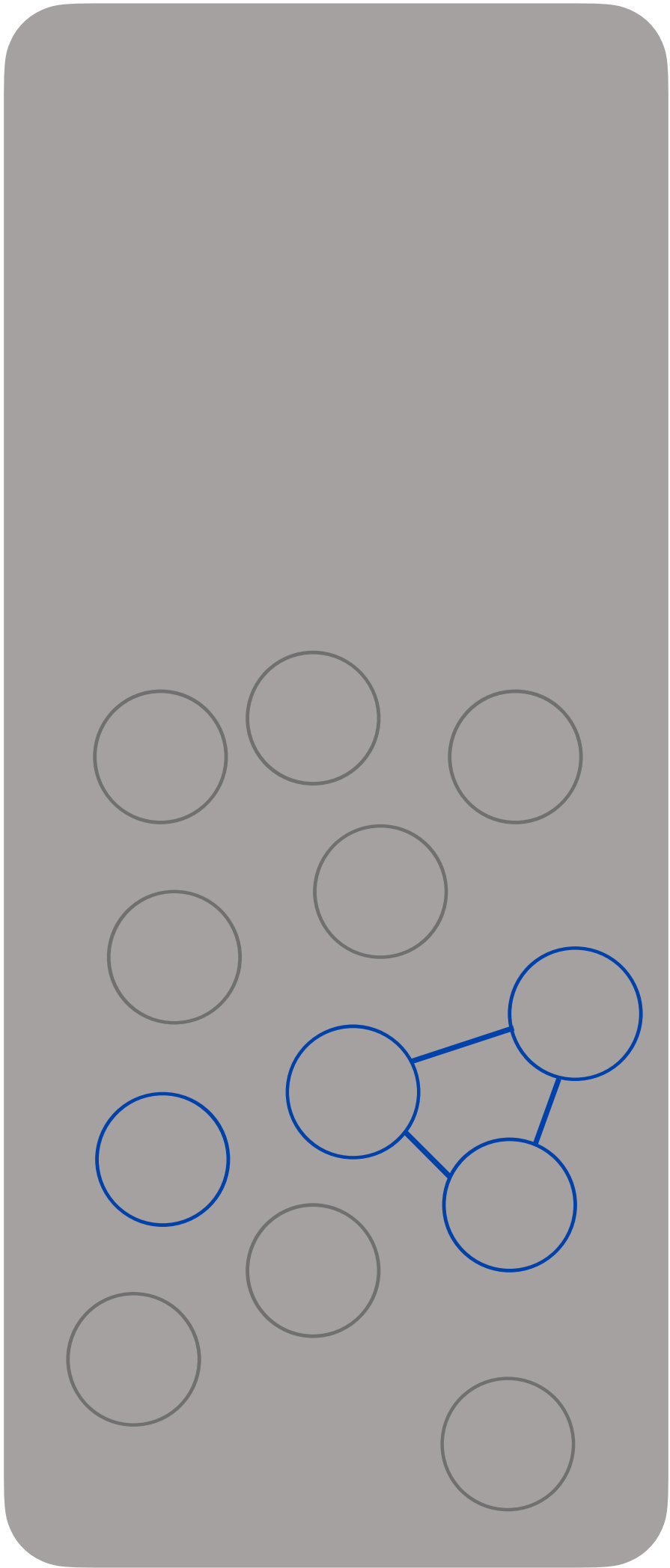
1. Pidiendo que clarifiquen su pensamiento: ¿Qué sabes de esto? Es una afirmación interesante, ¿puedes explicarla un poco más?
2. Desafiar y poner a prueba sobre los supuestos: ¿Es siempre así? ¿Estás de acuerdo o no con esto?
3. Pedir evidencias: ¿Puedes darme un ejemplo de eso? ¿Hay una razón para dudar de esa evidencia? ¿Puedes apoyar lo que dices con una evidencia?
4. Ver otros puntos de vista y perspectivas: ¿Alguien lo ve de otra manera? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de eso?
5. Explorando las implicaciones y consecuencias: Pero si eso pasara... ¿qué consecuencias tendría? ¿Cómo afecta eso a lo que has dicho?
6. Preguntando sobre la pregunta: ¿Por qué piensas que he preguntado eso? ¿Tenéis alguna pregunta sobre mi pregunta?

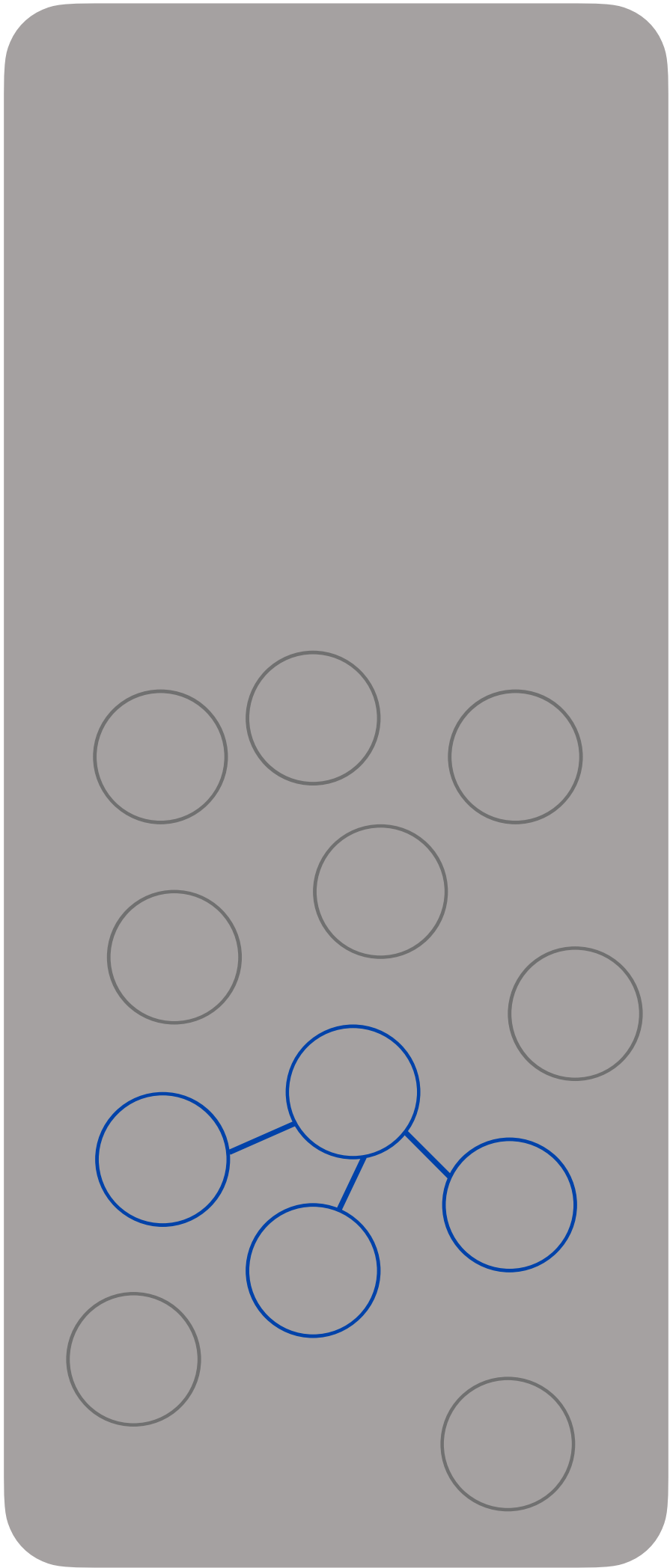


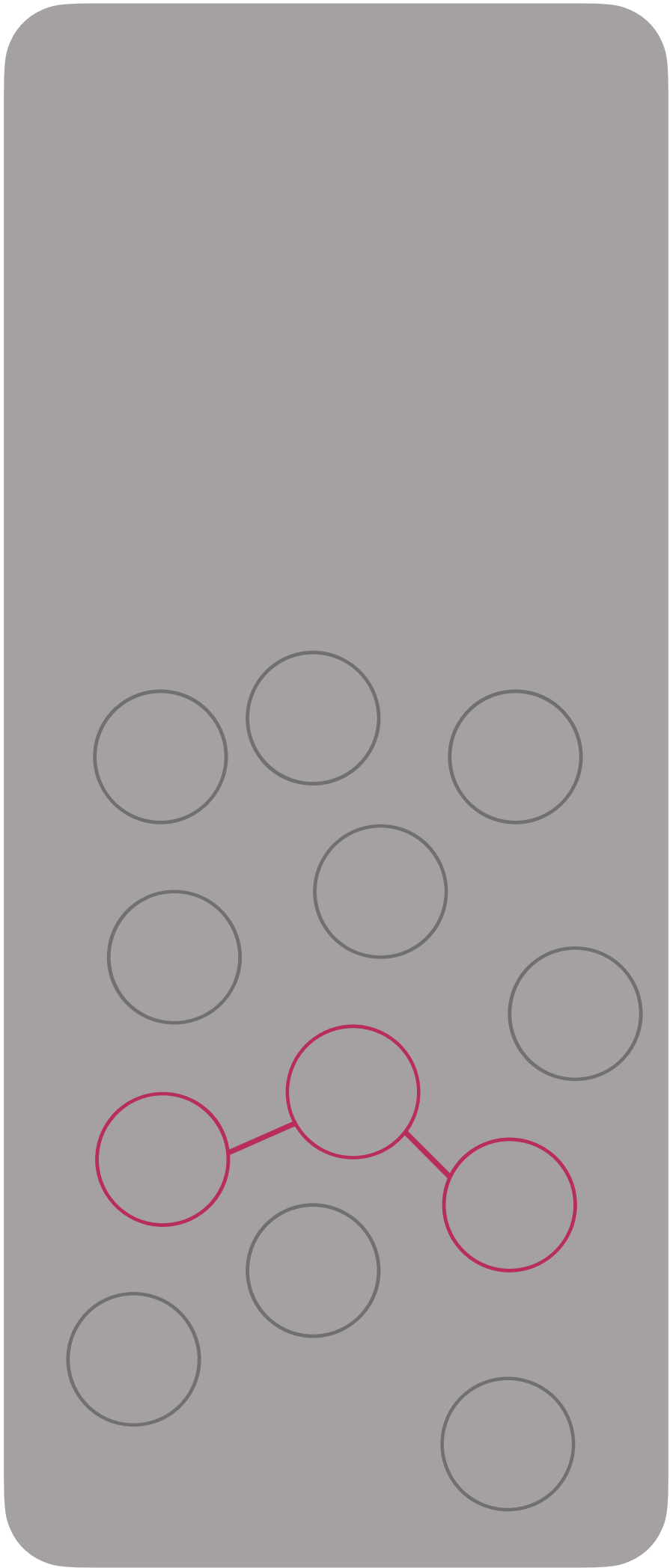


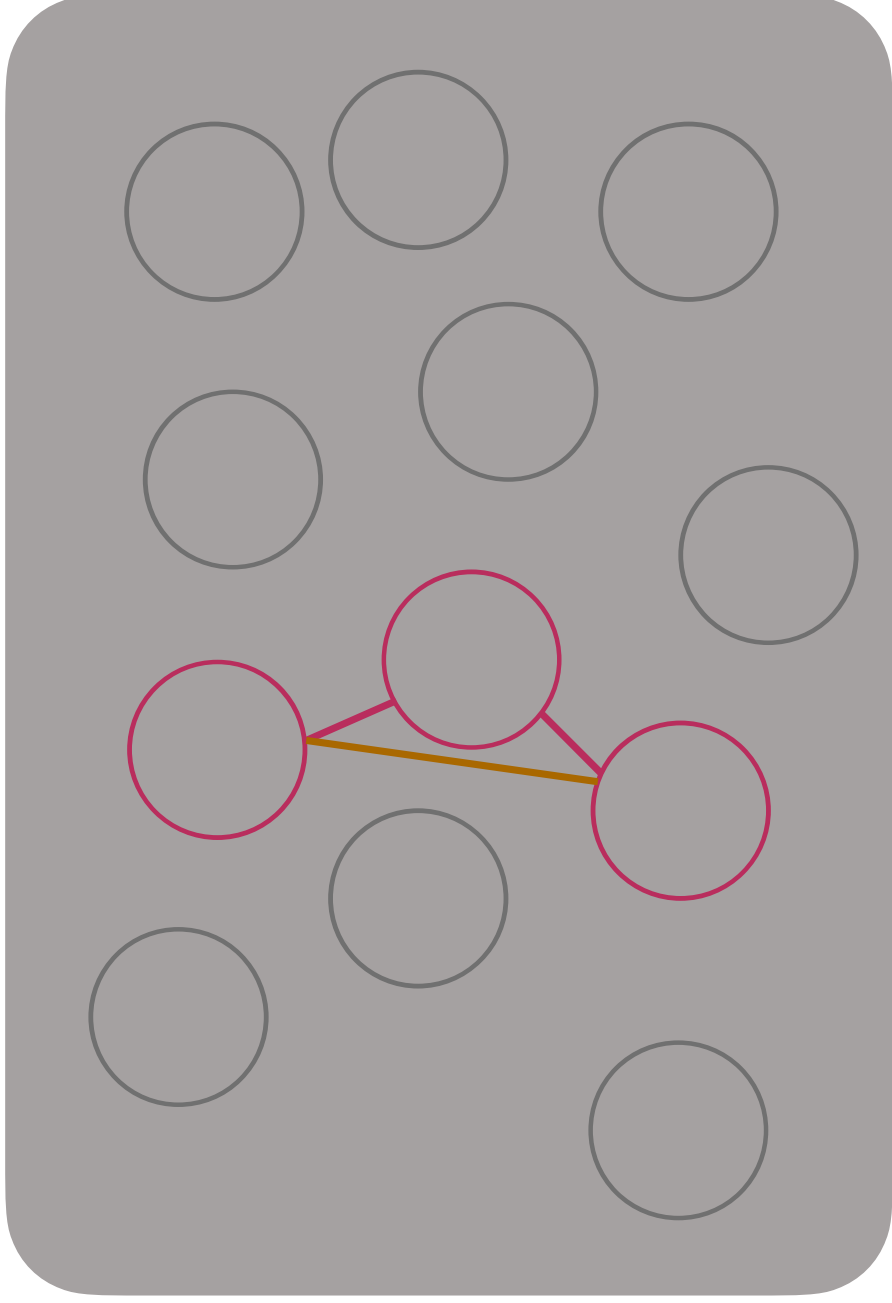




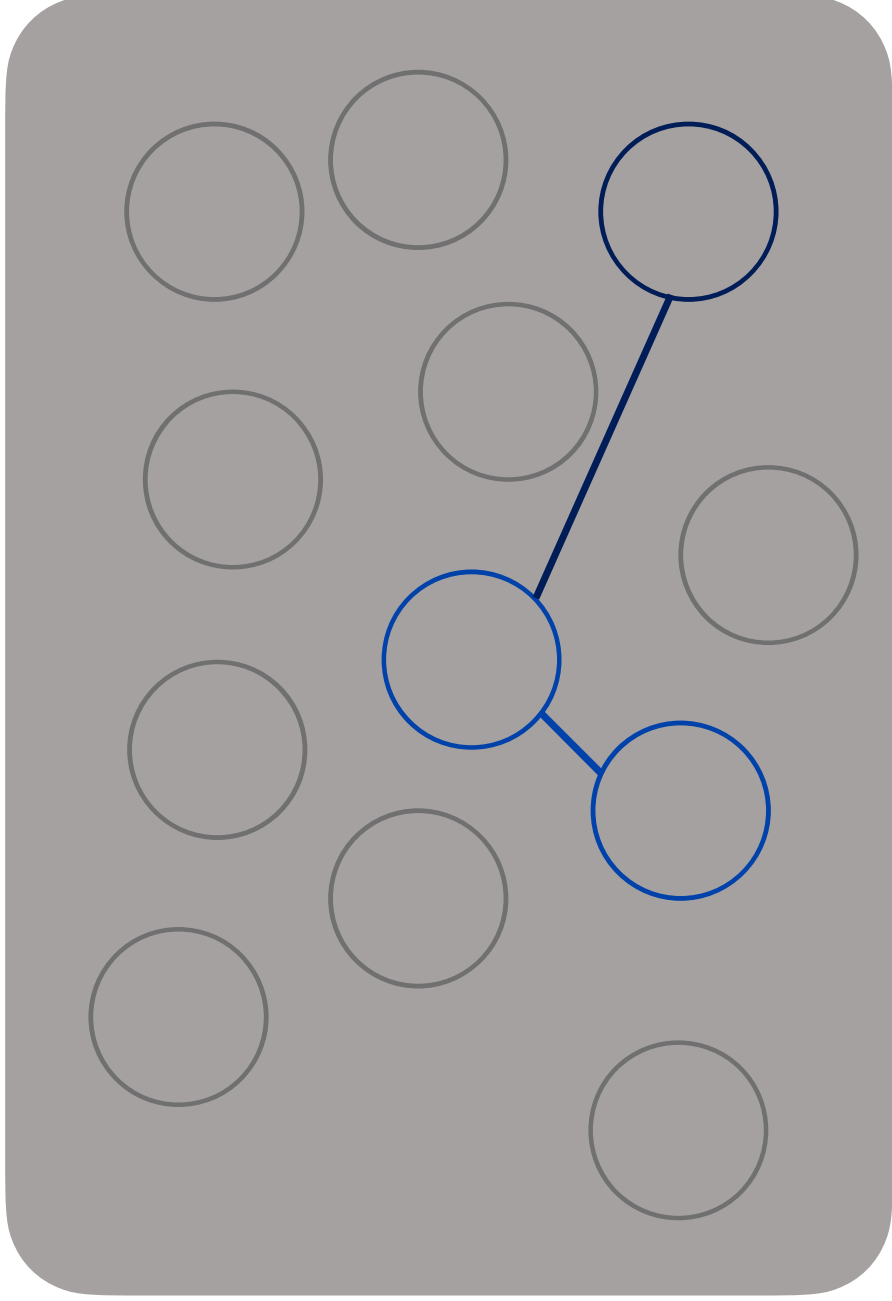




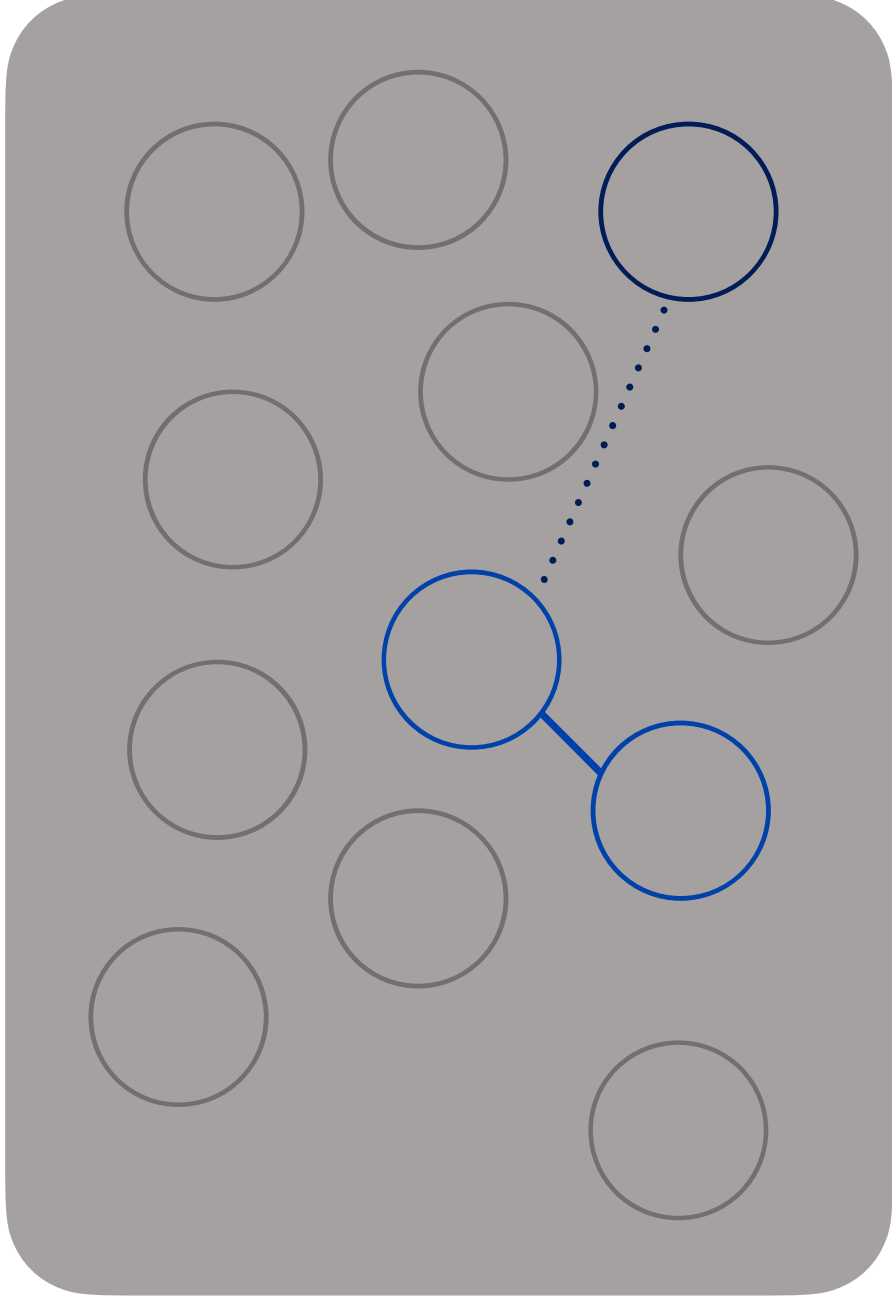




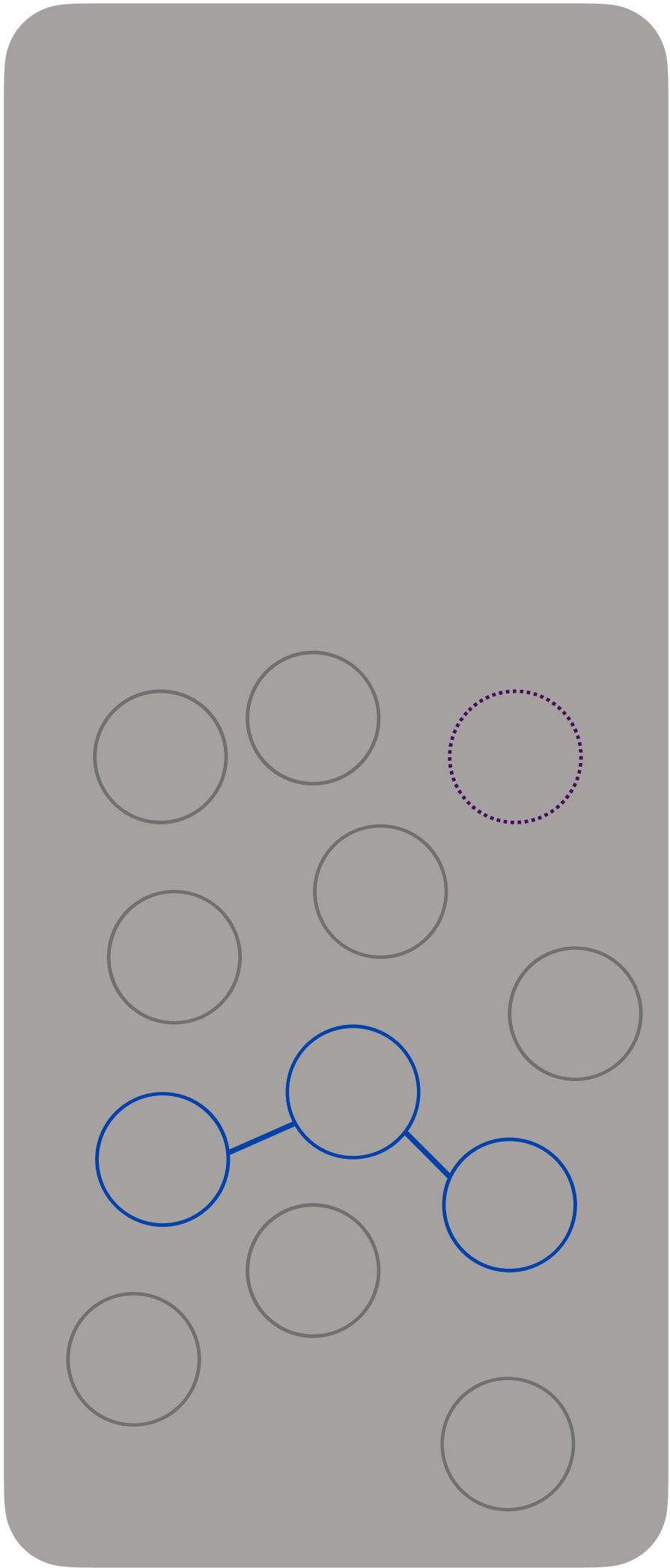
**¿Se conectan
elementos que no
hemos conectado
explícitamente?
Depende de lo lejos
que estén.**

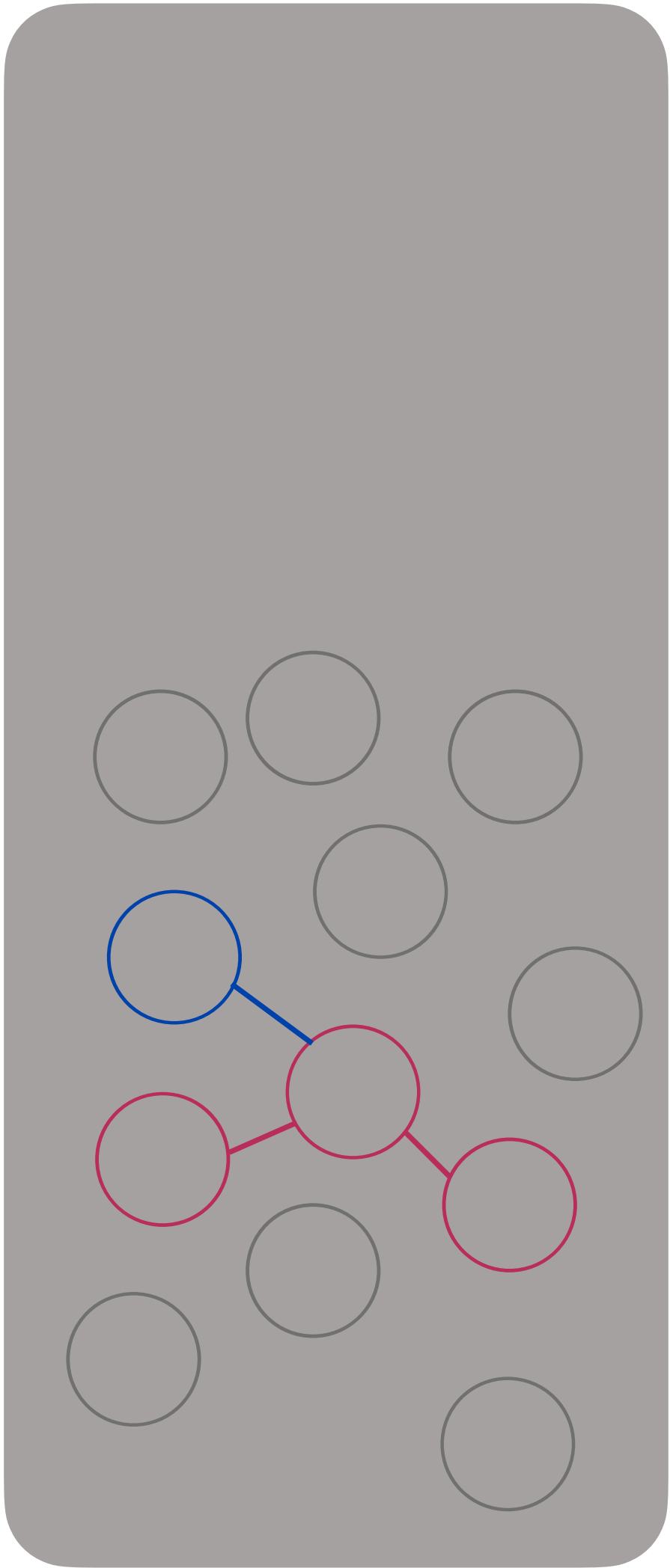


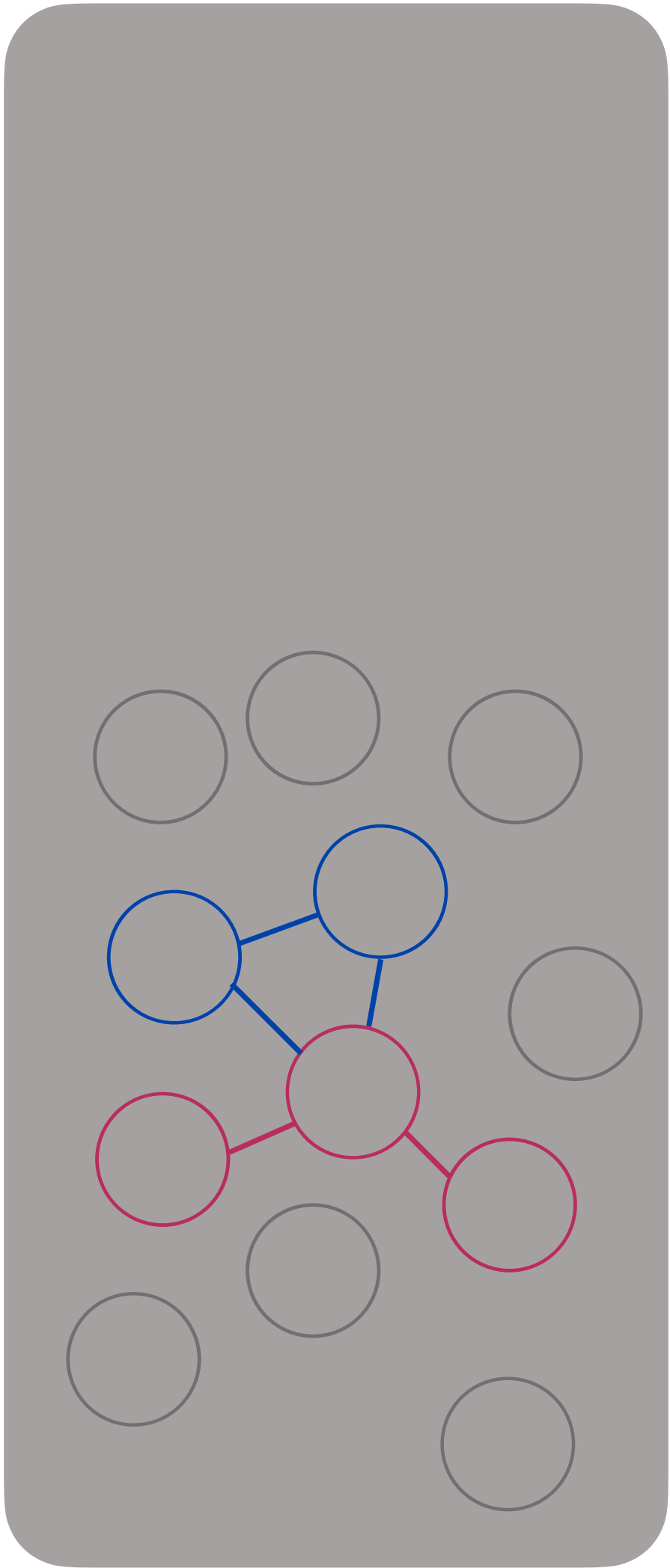
**La transferencia
lejana (conectar con
ideas muy distintas)
no es, en general,
buena idea.**

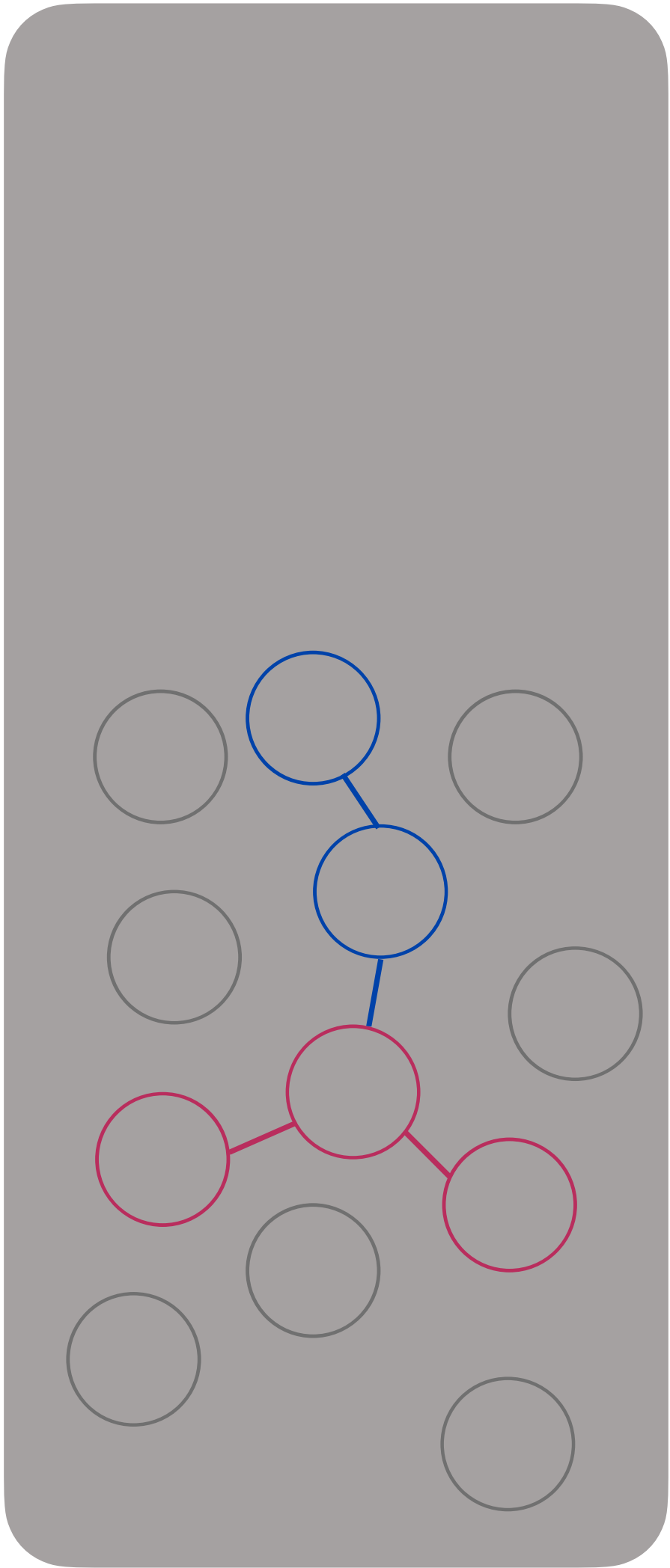


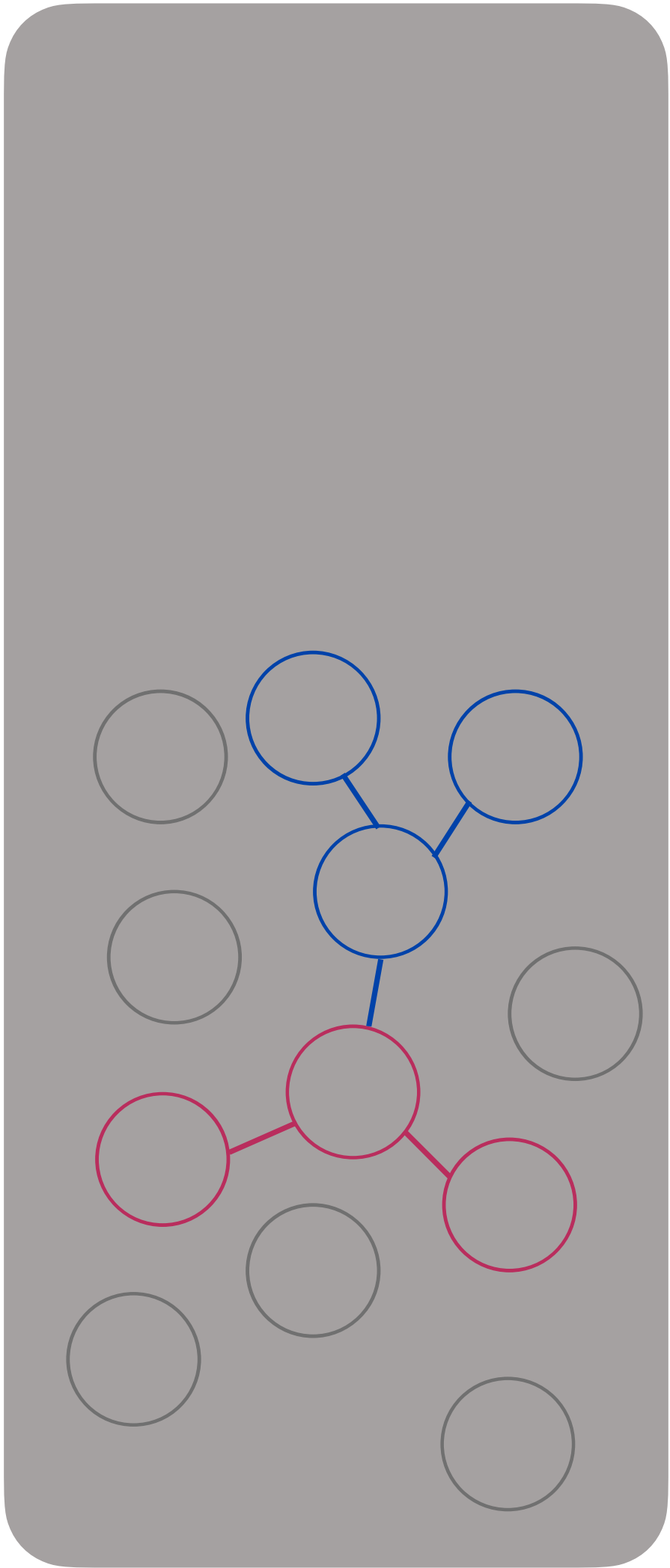
**Lo mejor es ir
secuenciando las
ideas que me
llevarán allí, poco a
poco. Es un proceso
que se llama
andamiaje.**

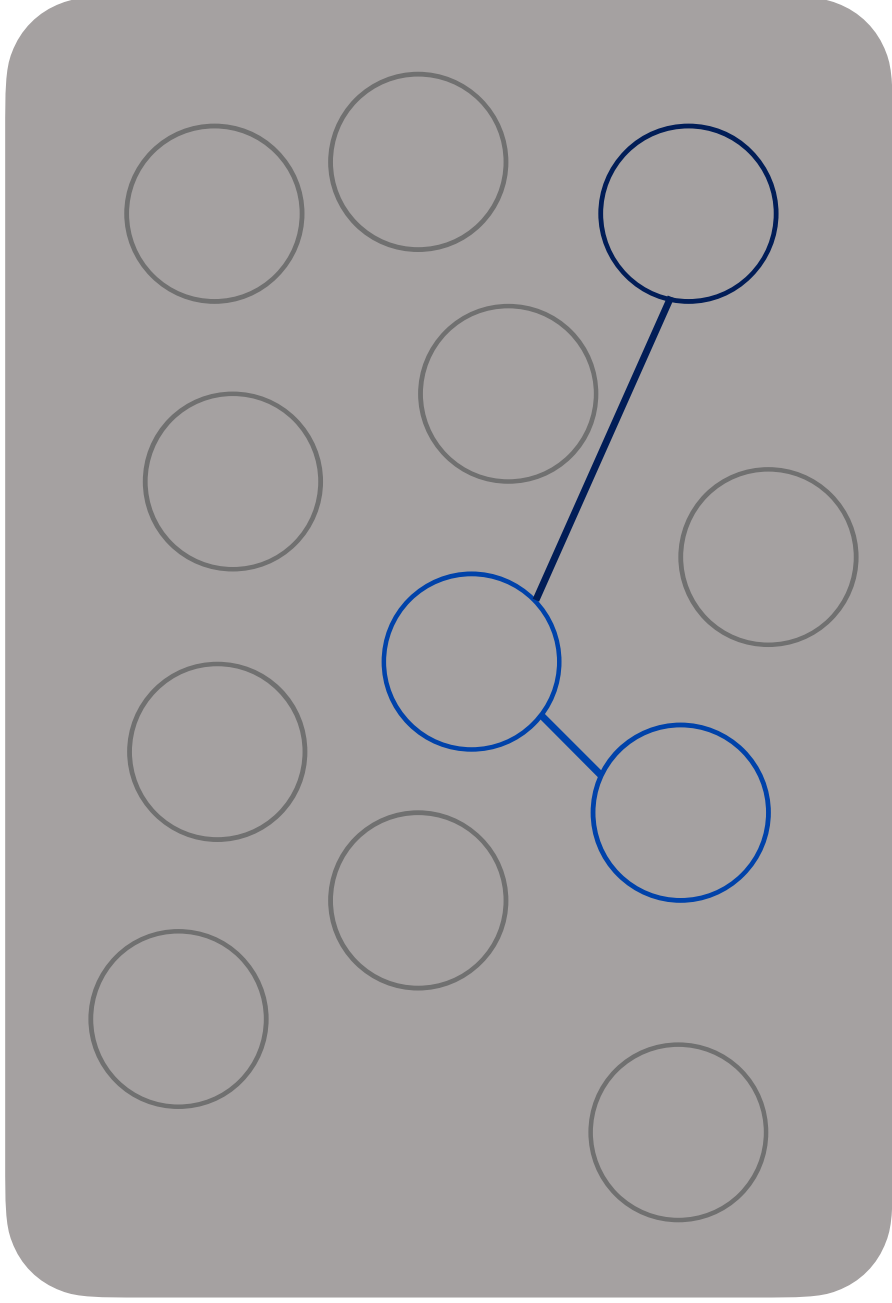












¡Conseguido!

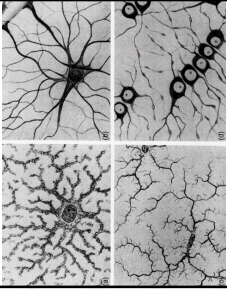
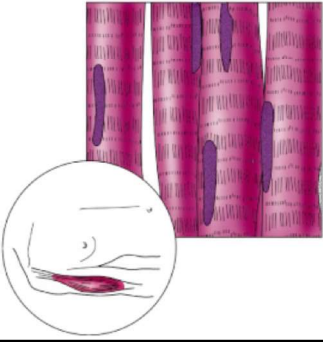
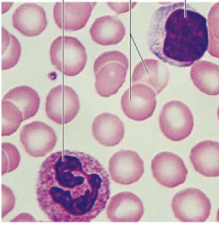
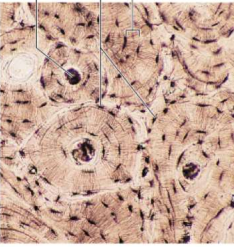
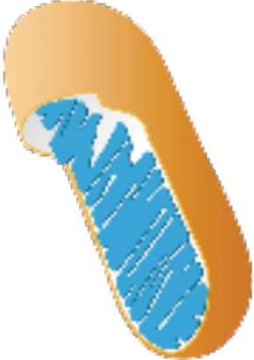
“Arregla los errores”

Corrige las frases de la cuadrícula para que sean correctas

<i>The cells in your body are prokaryotic</i>	<i>Several cells make up organs</i>	<i>Organs are composed of different organelles</i>
<i>Heart is made up of smooth muscle tissue</i>	<i>Photosynthesis occurs to produce energy</i>	<i>Mitochondria number is related with cell size</i>
<i>To produce ATP, we need CO₂</i>	<i>It is better to water a plant with salted water</i>	<i>Cell membrane is just a thin layer that covers cells</i>

Evocación con “Dual coding”

Utiliza las imágenes para ayudarte a evocar los puntos principales

<p>Imagen</p>		 <p>(a) Diagram: Skeletal muscle</p>	 <p>Photomicrograph: Smear of human blood (1500x); two white blood cells are seen among the red blood cells.</p> <p>Neutrophil (white blood cell) Red blood cells Monocyte (white blood cell)</p>	 <p>Central canal Lacunae Lamella</p> <p>Photomicrograph: Cross-sectional view of ground bone (70x).</p>	
<p>¿Qué representa esta imagen?</p>					



© 2020 American Psychological Association
ISSN: 0033-2909

Testing (Quizzing) Boosts Classroom Learning: A Systematic and Meta-Analytic Review

Chunliang Yang and Liang Luo
Beijing Normal University

Miguel A. Vadillo
Universidad Autónoma de Madrid

Rongjun Yu
National University of Singapore, Hong Kong Baptist University

David R. Shanks
University College London

Over the last century hundreds of studies have demonstrated that testing is an effective intervention to enhance long-term retention of studied knowledge and facilitate mastery of new information, compared with restudying and many other learning strategies (e.g., concept mapping), a phenomenon termed *the testing effect*. How robust is this effect in applied settings beyond the laboratory? The current review integrated 48,478 students' data, extracted from 222 independent studies, to investigate the magnitude, boundary conditions, and psychological underpinnings of test-enhanced learning in the classroom. The results show that overall testing (quizzing) raises student academic achievement to a medium extent ($g = 0.499$). The magnitude of the effect is modulated by a variety of factors, including learning strategy in the control condition, test format consistency, material matching, provision of corrective feedback, number of test repetitions, test administration location and timepoint, treatment duration, and experimental design. The documented findings support 3 theories to account for the classroom testing effect: additional exposure, transfer-appropriate processing, and motivation. In addition to their implications for theory development, these results have practical significance for enhancing teaching practice and guiding education policy and highlight important directions for future research.

Quizizz

Juan Fernández

Cuenta Basic

Obtenga una prueba
Super gratis

Invita y gana
Super gratis



+ Crear

Explorar

Mi biblioteca

Buscar en mi biblioteca

/ días

SESIÓN CON INSTRUCTOR

APRENDIZAJE SIN SINCRONIZACIÓN

NO SE NECESITAN DISPOSITIVOS



Empezar un examen en



Asignar deberes



Modo papel

16 preguntas

Ocultar respuestas

Vista previa

1. Elección múltiple

45 segundos 1 punto

Q. La glucólisis tiene como producto FINAL

opciones de respuesta

AcetilCoA

Oxígeno

Pirtuvato

Dióxido de Carbono

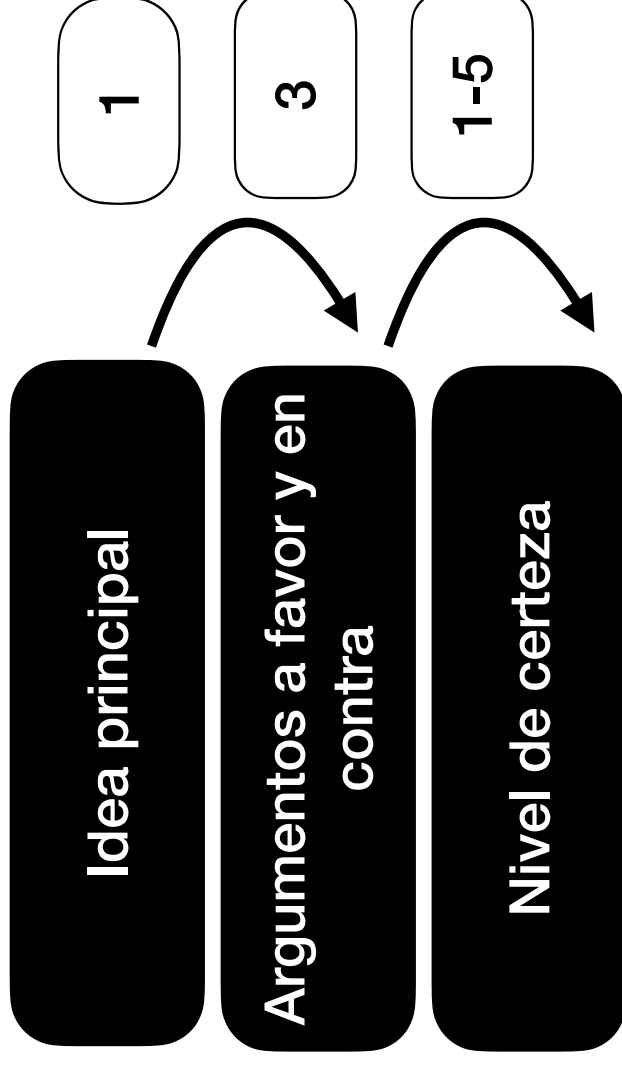
2. Elección múltiple

45 segundos 1 punto

<https://Quizizz.ref-r.com/c/i/29521/73438773>

Texto a trabajar

<https://www.ull.es/porta/cienciaull/po-que-existe-el-sexo/>



- ¿Cómo encaja esto en tu práctica actual?
 - Hago eso
 - Hago algo parecido
 - No hago nada parecido

- ¿Qué necesitarías cambiar para que esta idea funcionara para ti?
- ¿Cuándo y en dónde voy a probar esta idea por primera vez?
 - En __ días, voy a probar _____ por primera vez
con mi grupo de _____
- ¿Qué funcionó y qué harás de manera diferente la próxima vez?

Pausa - café

	¿Dónde va la alumna/el alumno?	¿Dónde está el alumno/la alumna?	¿Cómo llegará ahí?
PROFESORADO	1. Clarificar, compartir, y comprender los objetivos del aprendizaje y los criterios de éxito	2. Obtener evidencias del aprendizaje	3. Dar un feedback que promueva el aprendizaje
COMPAÑEROS/ AS			4. Activar a los estudiantes como recursos unos para otros
ALUMNADO			5. Activar a los estudiantes como agentes de su propio aprendizaje.



	¿Dónde va la alumna/el alumno?	¿Dónde está el alumno/la alumna?	¿Cómo llegará ahí?
PROFESORADO	1. Clarificar, compartir, y comprender los objetivos del aprendizaje y los criterios de éxito	2. Obtener evidencias del aprendizaje	3. Dar un feedback que promueva el aprendizaje
COMPAÑEROS/ AS			4. Activar a los estudiantes como recursos unos para otros
ALUMNADO			5. Activar a los estudiantes como agentes de su propio aprendizaje.

3. Dar un feedback que promueva el aprendizaje

“Un comentario es feedback sólo si la información devuelta se utiliza realmente para cerrar la brecha entre el resultado actual y el objetivo” Dylan Wiliam

Feedback vs Notas

Butler, 1988

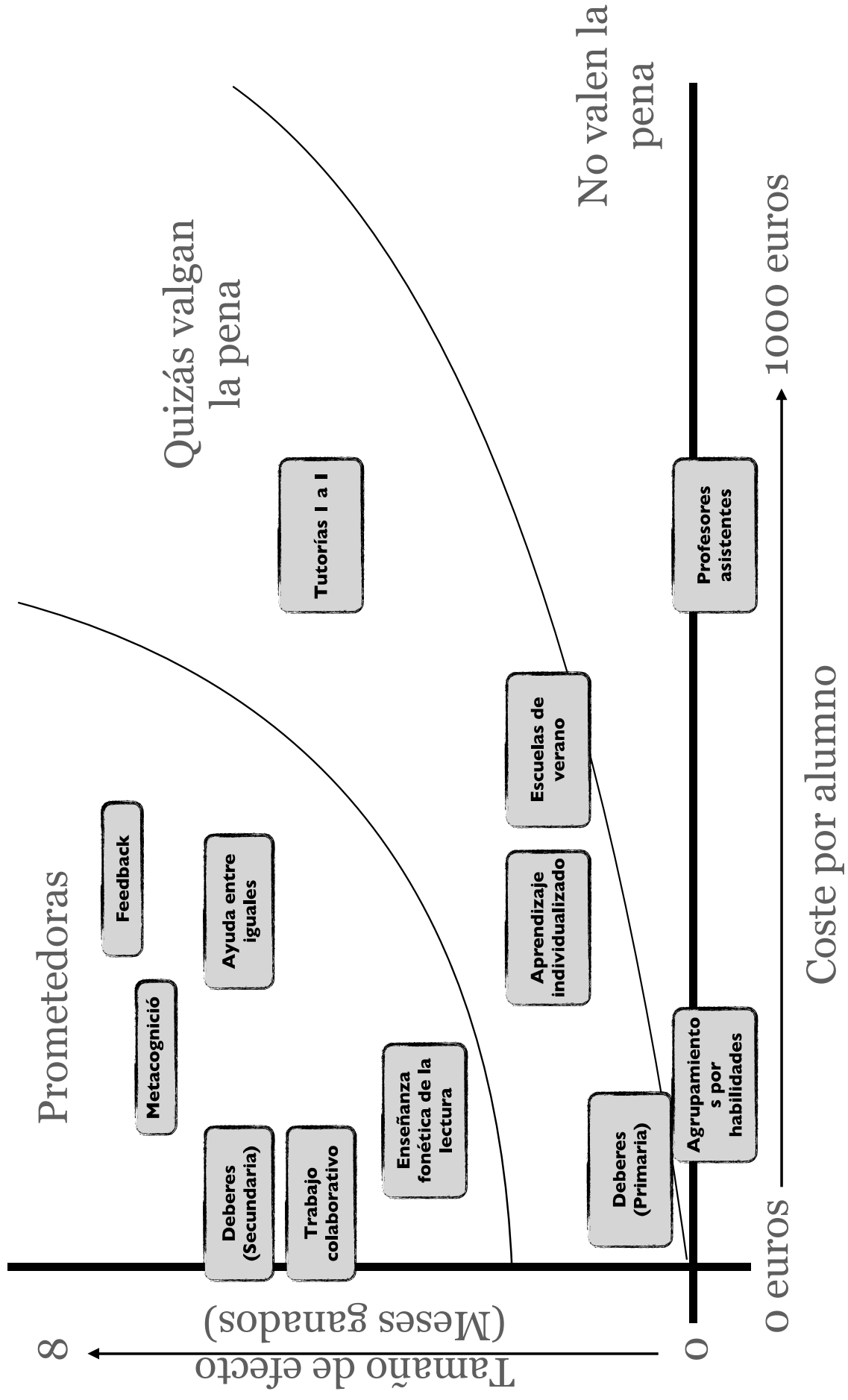
- 264 alumnos de 6º primaria de baja y alta capacidad en 12 clases de 4 escuelas; análisis de 132 alumnos en la parte superior e inferior de cada clase
- Misma enseñanza, mismos objetivos, mismos profesores, mismo trabajo de clase
- Tres tipos de retroalimentación: calificaciones, comentarios, calificaciones+comentarios

	Resultado	Actitud
Notas	Sin mejora	Alta capacidad: positiva Baja capacidad: negativa
Comentarios	Mejora del 30%	Alta capacidad: positiva Baja capacidad: positiva

¿Por qué dar feedback?

Porque da respuesta a tres preguntas fundamentales:

- ¿Dónde estás tratando de llegar? (*objetivos o metas de aprendizaje, criterios de evaluación*) **Feed**
- ¿Dónde te encuentras ahora? (*lugar en que se encuentra ubicado el estudiante, en el trayecto de lograr una meta de aprendizaje*) **Feedback**
- ¿Cómo puedes llegar hasta allí? (*indicaciones y sugerencias de acción*) **Feedforward**



Summary of effect sizes from 12 meta-analyses assessing the influences of feedback

Study	Context	Number of effects	Effect size
Skiba, Casey, and Center (1985-1986)	For special education students	35	1.24
Lysakowski and Walberg (1982)	Cues, corrective feedback	54	1.13
Walberg (1982)	Cues, motivational influences, and reinforcement	19	0.81
Tenenbaum and Goldring (1989)	Cues, participation, reinforcement, feedback, and correctives	15	0.74
Rummel and Feinberg (1988)	Extrinsic feedback rewards	45	0.60
Yeany and Miller (1983)	Diagnostic feedback in science	49	0.52
Kluger and De Nisi (1996)	Feedback	470	0.38
L'Hommedieu, Menges, and Brinko (1990)	From student ratings	28	0.34
Moin (1986)	Feedback		0.29
Bangert-Drowns, Kulik, Kulik, and Morgan (1991)	From testing	40	0.28
Kulik and Kulik (1988)	Immediate versus delayed	53	0.28
Getsie, Langer, and Glass (1985)	Rewards and punishments	89	0.14
Wilkinson (1981)	Teacher praise	14	0.12

Un concepto que evoluciona (Brookhart, 2007)

Conceptualización

Información sobre el proceso de aprendizaje...

... que los profesores pueden utilizar para tomar decisiones de instrucción...

...y que los alumnos pueden utilizar para mejorar su rendimiento...

...que motiva a los estudiantes

Fuentes

- Scriven (1967)
- Bloom, Hastings and Madaus (1971)
- Sadler (1983; 1989)
- Natriello (1987); Crooks (1988); Black and William (1998); Brookhart (1997)



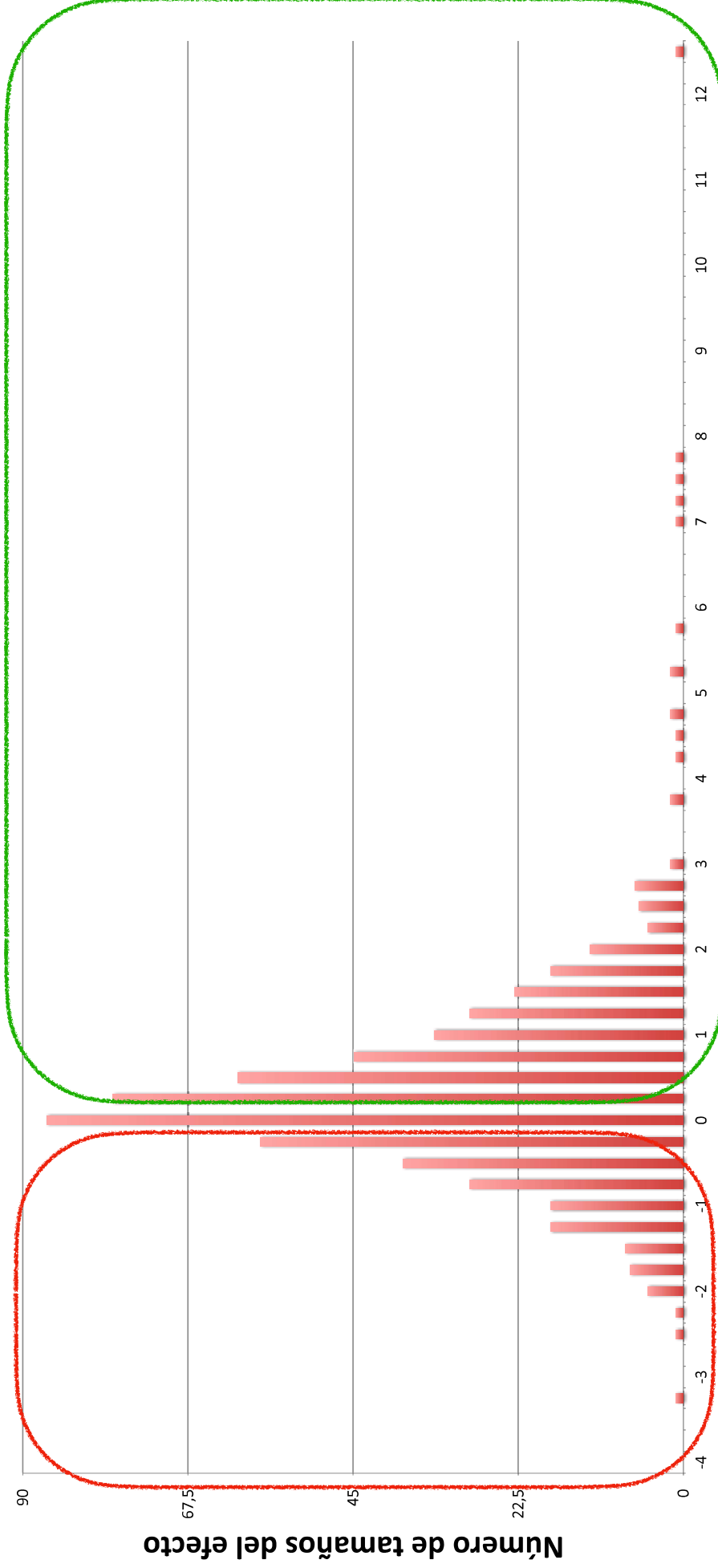
Efecto del feedback

Kluger & DeNisi (1996)

- Revisión de 3000 artículos
- Excluyendo aquellos que:
 - no tenían grupo control
 - diseño experimental dudoso
 - menos de 10 participantes
 - mejora académica no medida
 - sin especificar tamaño de efecto
- Quedaron 131 artículos, 607 tamaños de efecto, 12652 individuos
- De media, el feedback provoca la mejora académica...

PERO...

- Los tamaños de efecto eran muy variables
- 38% (231 de los 607) eran **negativos**



Tamaño de efecto (expresados en la d de Cohen)

El buen feedback

- Debe:
 - Provocar el pensamiento
 - Proporcionar una guía sobre cómo mejorar
- Concreto y referido a criterios (referencia a rúbrica)
- No dar soluciones completas, sino proporcionar andamiaje

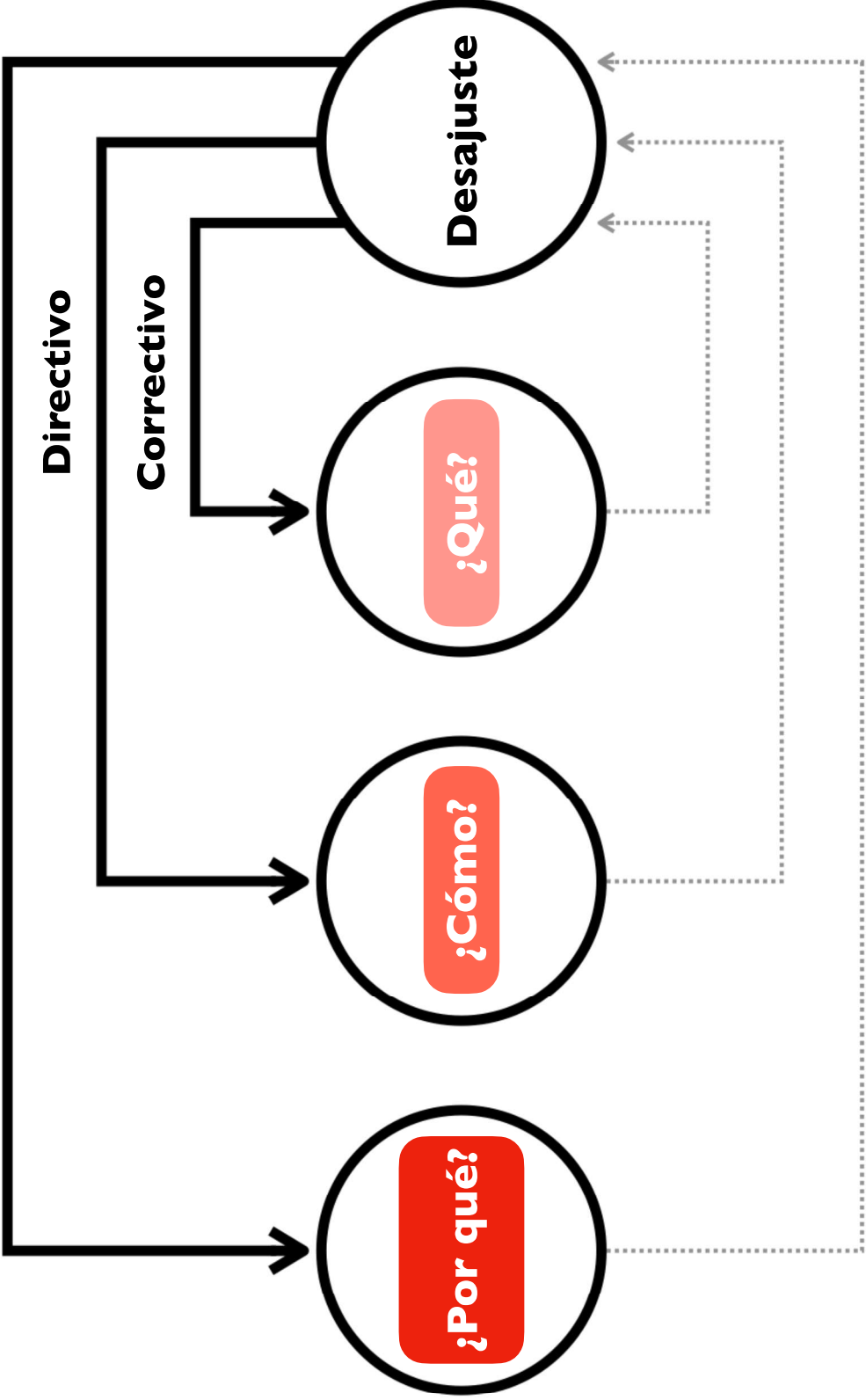
Dando respuesta a tres preguntas fundamentales:

- ¿Dónde estás tratando de llegar? (objetivos o metas de aprendizaje, criterios de evaluación)***
- ¿Dónde te encuentras ahora? (lugar en que se encuentra ubicado el estudiante, en el trayecto de lograr una meta de aprendizaje)***
- ¿Cómo puedes llegar hasta allí? (indicaciones y sugerencias de acción)***

Epistémico

Directivo

Correctivo



Oportunidad de mejora

El buen feedback debe...

Ruiz-Primo & Li (2013)

- Considerarse como un proceso guiado por los objetivos de aprendizaje hacia los que trabajan el profesor y los alumnos
- Implicar activamente a los alumnos en el proceso
- Ser considerado como un andamiaje instructivo que va más allá de los comentarios escritos u orales.
- Estar destinado específicamente a mejorar los resultados del aprendizaje
- Garantizar su utilidad haciendo que la retroalimentación sea accesible y práctica.
- Tener en cuenta diferentes fuentes de información
- Demostrar, a lo largo del tiempo, la alineación con una trayectoria de aprendizaje

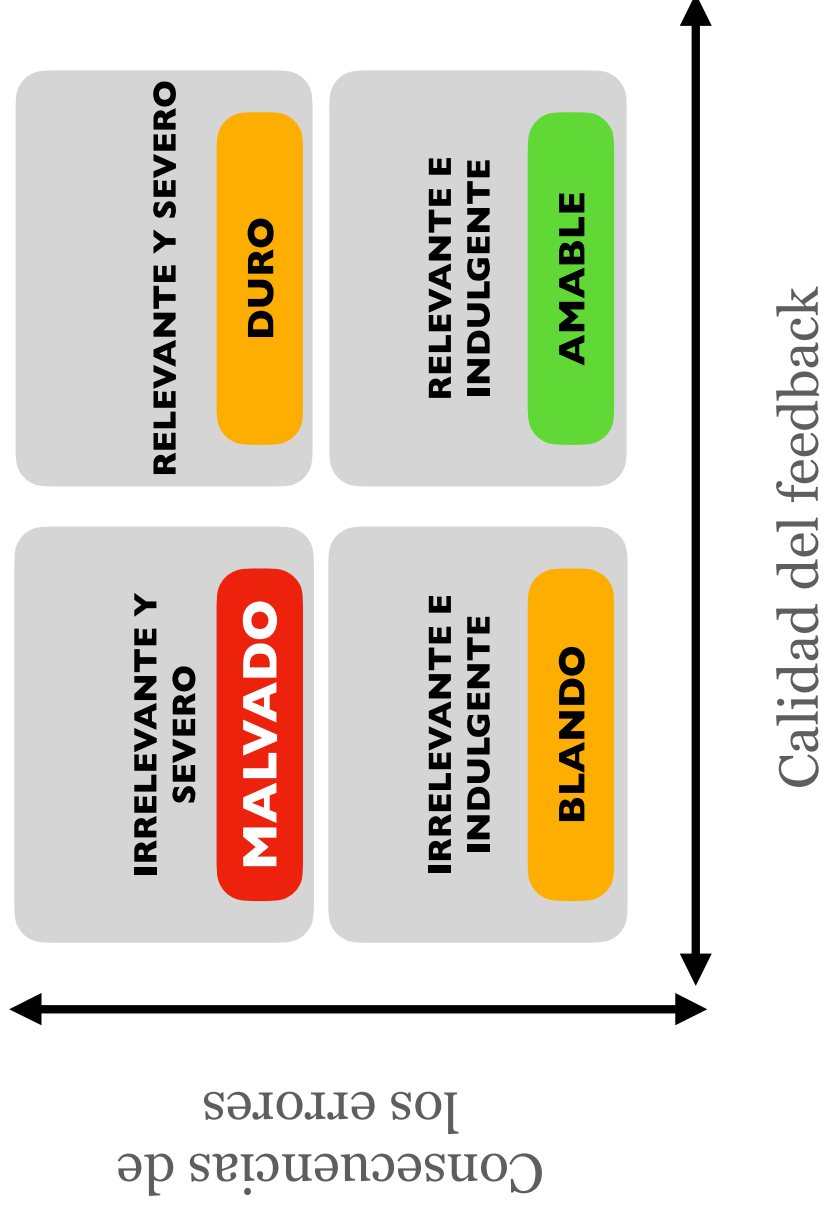
Errores frecuentes del feedback

- Exaltar logros que no son tales, para motivar y favorecer la autoestima de los estudiantes.
- Lanzar los resultados negativos de una evaluación sin consideración por el alumno y sus sentimientos. Esto puede minar el aprendizaje y la voluntad de los estudiantes para esforzarse.
- Centrar el feedback en características personales Por ejemplo: *“Juan, jeres tan desordenado!”* o *“Alberto, tienes mucho talento”*.

Feedback - Temporalización

TABLE 2
Summary of effect sizes relating to feedback effects

Variable	Number of meta-analyses	Number of studies	Number of effects	Effect size
Cues	3	89	129	1.10
Feedback	74	4,157	5,755	0.95
Reinforcement	1	19	19	0.94
Video or audio feedback	1	91	715	0.64
Computer-assisted instructional feedback	4	161	129	0.52
Goals and feedback	8	640	121	0.46
Student evaluation feedback	3	100	61	0.42
Corrective feedback	25	1,149	1,040	0.37
Delayed versus immediate	5	178	83	0.34
Reward	3	223	508	0.31
Immediate versus delayed	8	398	167	0.24
Punishment	1	89	210	0.20
Praise	11	388	4,410	0.14
Programmed instruction	1	40	23	-0.04



Hogarth, 2001. Educating intuition.

Características del feedback efectivo

- Contenido
- Objetivo
- Métodos
- Temporalización

Características del feedback efectivo

- Contenido
- Objetivo
- Métodos
- Temporalización

Específico:

haciendo referencia a cómo debe hacerlo y al trabajo recién evaluado

General:

identificando un principio más general que podría aplicarse a trabajos posteriores.

Contenido

Específico	Concreto	Esta tarea	¿Cómo puedo hacerlo?
			¿Cómo puedo mejorarlo?
		La asignatura	¿Cómo puedo hacerlo mejor en actividades como esta?
	Reflexivo		¿Qué significa ser bueno en esta asignatura?
		Mi forma de trabajar	¿Cómo puedo gestionarme a mí mismo para aprender mejor?
			¿Quién quiero ser?
General	Existencial	Mi forma de ser	¿Cómo de bueno soy?

Características del feedback efectivo

- Contenido
- Objetivo
- Métodos
- Temporalización

Objetivo del feedback

Grupo grande

Generar hábitos
Modelizar
comportamientos
Construir colectivo

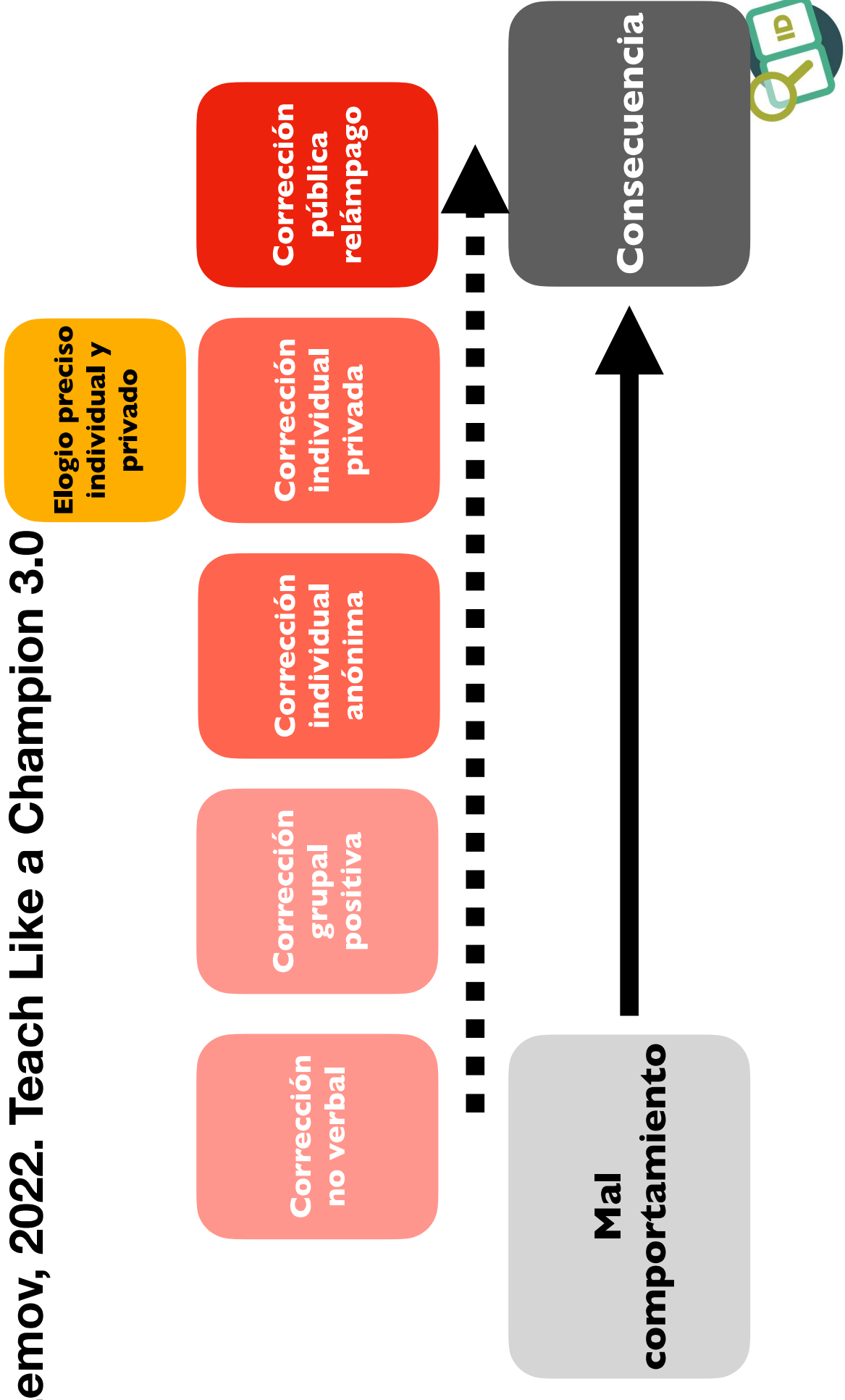
Grupo pequeño

Empujar el feedback
entre iguales
Modelizar feedback

Individual

El más frecuente
versátil: muchos
objetivos

emov, 2022. Teach Like a Champion 3.0

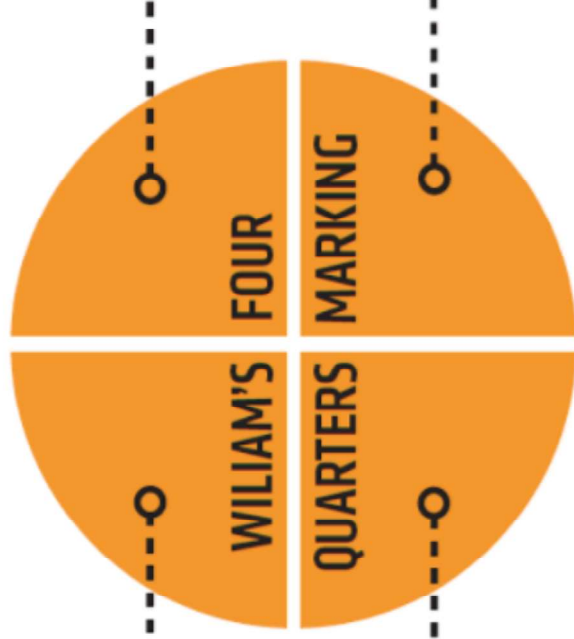


Características del feedback efectivo

- Contenido
- Objetivo
- Métodos
- Temporalización



MARK IN DETAIL,
25% OF WHAT
STUDENTS DO



SELF-ASSESS ABOUT 25%
WITH TEACHERS
MONITORING THE QUALITY



SKIM ANOTHER
25%



PEER ASSESSMENT
SHOULD BE THE
OTHER 25%.

Mejora al aprendizaje, no a su trabajo

**Feedback
grupal**

**Revisa una
muestra de un
tercio de los
cuadernos /
actividades**

**Anota en una
hoja que
identifique**

**Utiliza la corrección en
directo**

**EXCELENCIA
¿Por qué es
excelente?**

**ERRORES
FRECUENTES Y
CONFUSIONES
HABITUALES**
Cambios
curriculares en el
departamento /
etapa

**ERRORES DE
ESCRITURA**

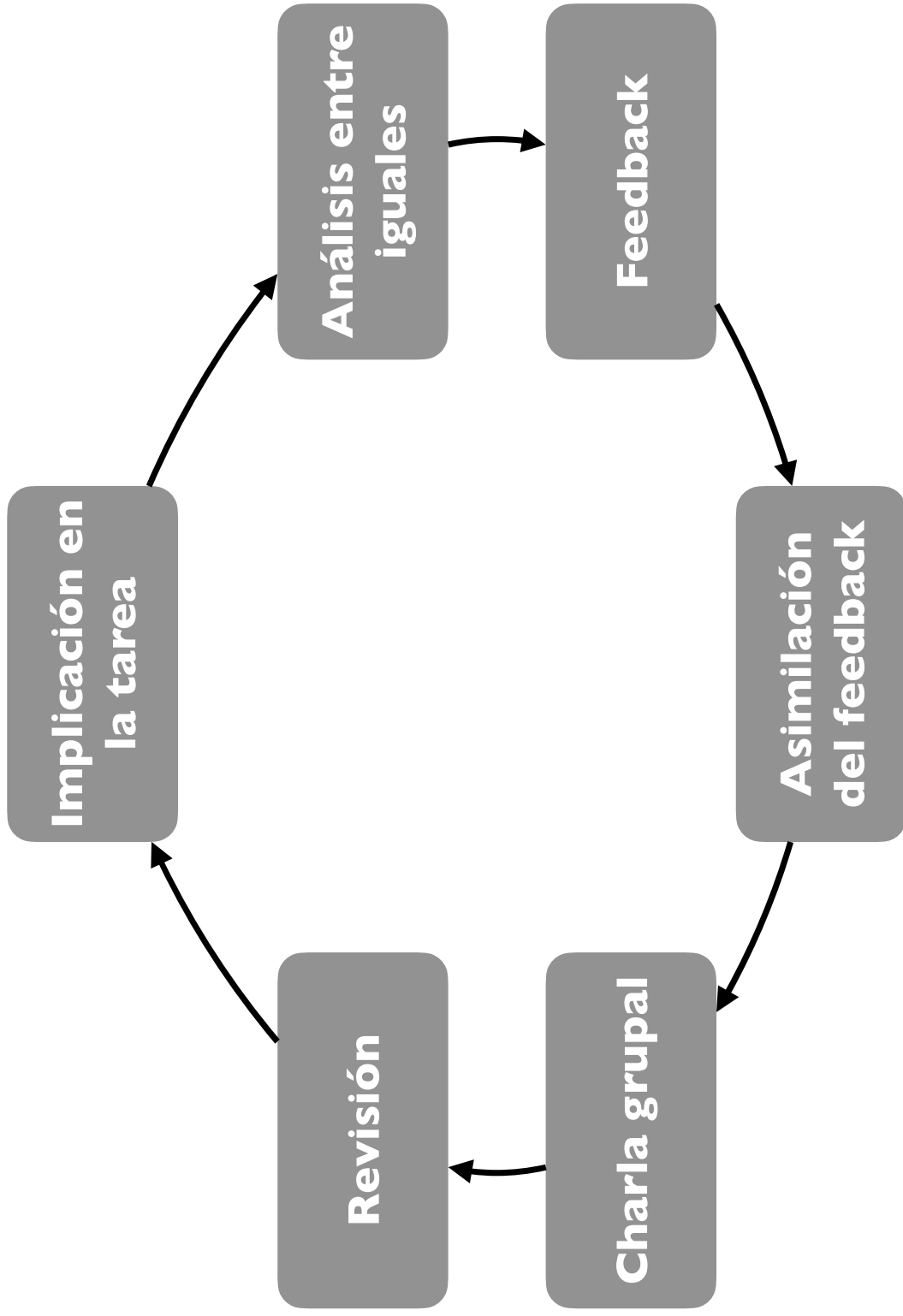
- ¿Cómo encaja esto en tu práctica actual?
 - Hago eso
 - Hago algo parecido
 - No hago nada parecido

- ¿Qué necesitarías cambiar para que esta idea funcionara para ti?
- ¿Cuándo y en dónde voy a probar esta idea por primera vez?
 - En __ días, voy a probar _____ por primera vez
con mi grupo de _____
- ¿Qué funcionó y qué harás de manera diferente la próxima vez?

Revisiones de Ron Berger

**Mejora la claridad y coherencia
del trabajo del alumno.**

**Transmite mejora continua y
revisión sistemática del propio
trabajo.**



Herramientas de observación

Entrega

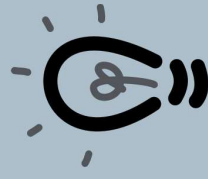
Comparación con modelos y rúbrica

Feedback específico

Nueva entrega



¿Cómo puedo hacer mi carga de trabajo más efectiva?



Enviando menos actividades que se revisen a fondo



3ESO Inmune System Entrega de trabajos revisados

Este es el lugar donde entregar tus borradores del proyecto del sistema inmune.

El nombre y la foto asociados a tu cuenta de Google se registrarán cuando subas archivos y envíes este formulario. ¿No es tuya la dirección jfernandez@virgendemirasierra.eu?

[Cambiar de cuenta](#)

***Obligatorio**

Nombre y primer apellido del responsable del grupo *

Tu respuesta



Correo de contacto del grupo *

Tu respuesta

Nombre y primer apellido del segundo miembro del grupo, si lo hubiera

Tu respuesta

Nombre y primer apellido del tercer miembro del grupo, si lo hubiera



SISTEMAS Y RUTINAS

**PLANIFICA UNA BUENA
TEMPORALIZACIÓN**

RETRASA LA NOTA

**GENERA EL HÁBITO: SÉ
CONSISTENTE**

FEEDFORWARD

**PRÓXIMOS
PASOS POSIBLES**

**TIEMPO PARA
LLEVARLOS A
CABO**

**MÁS ALLÁ DE LA
TAREA**

CULTURA

**NORMALIZAR EL
ERROR**

**REFLEXIÓN
INDIVIDUAL Y
GRUPAL**

**NECESIDAD DE
FEEDBACK**

Review of Educational Research
March 2008, Vol. 78, No. 1, pp. 153–189
DOI: 10.3102/0034654307313795
© 2008 AERA. <http://rer.aera.net>

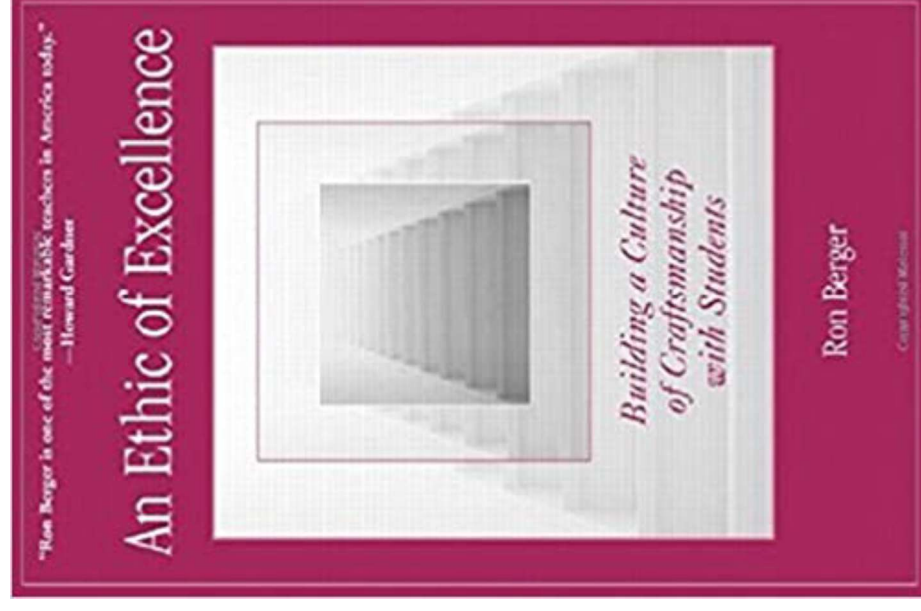
Focus on Formative Feedback

Valerie J. Shute
Florida State University

The Power of Feedback

John Hattie and Helen Timperley
REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH 2007 77: 81
DOI: 10.3102/003465430298487

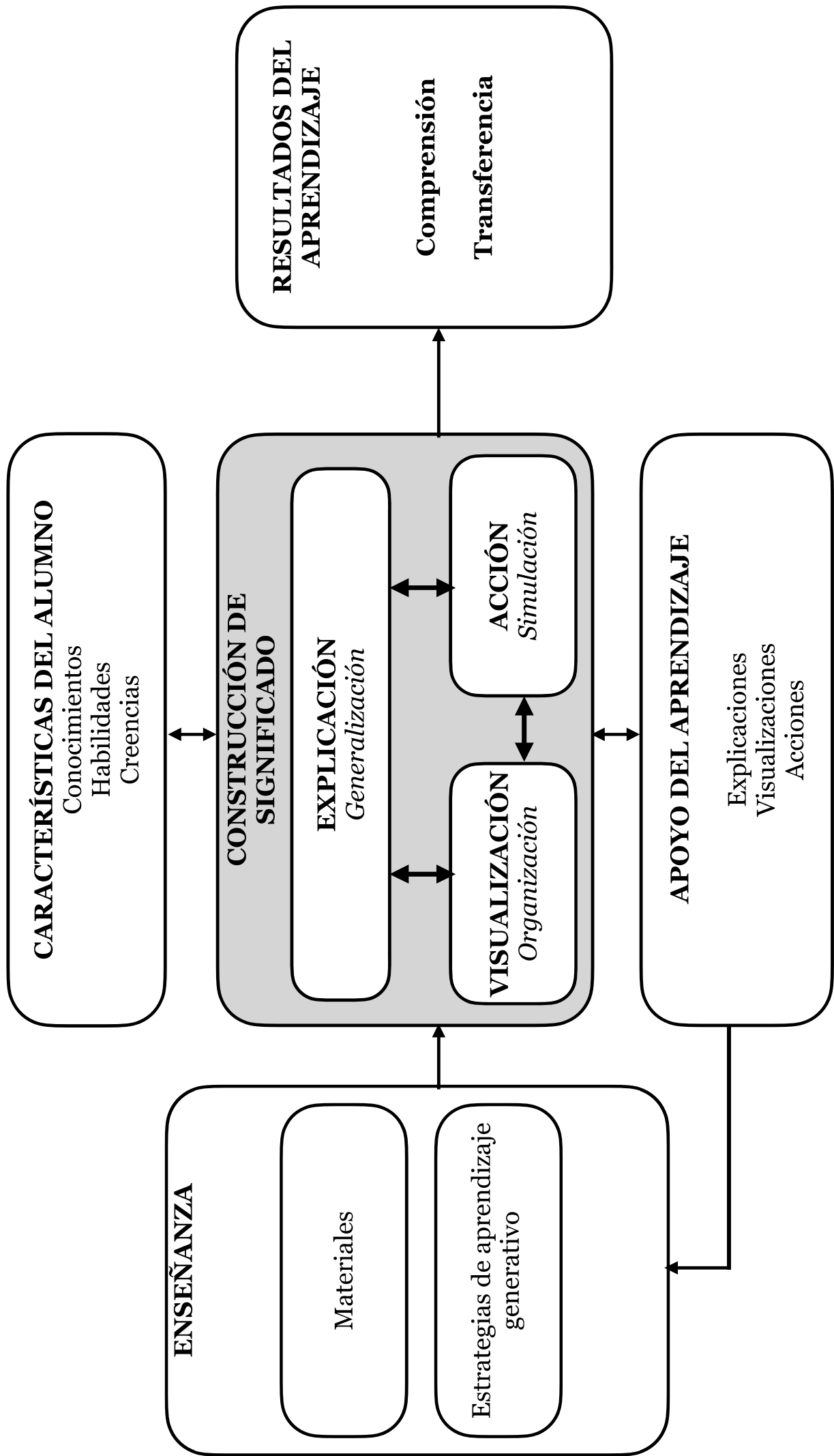
The online version of this article can be found at:
<http://rer.sagepub.com/content/77/1/81>

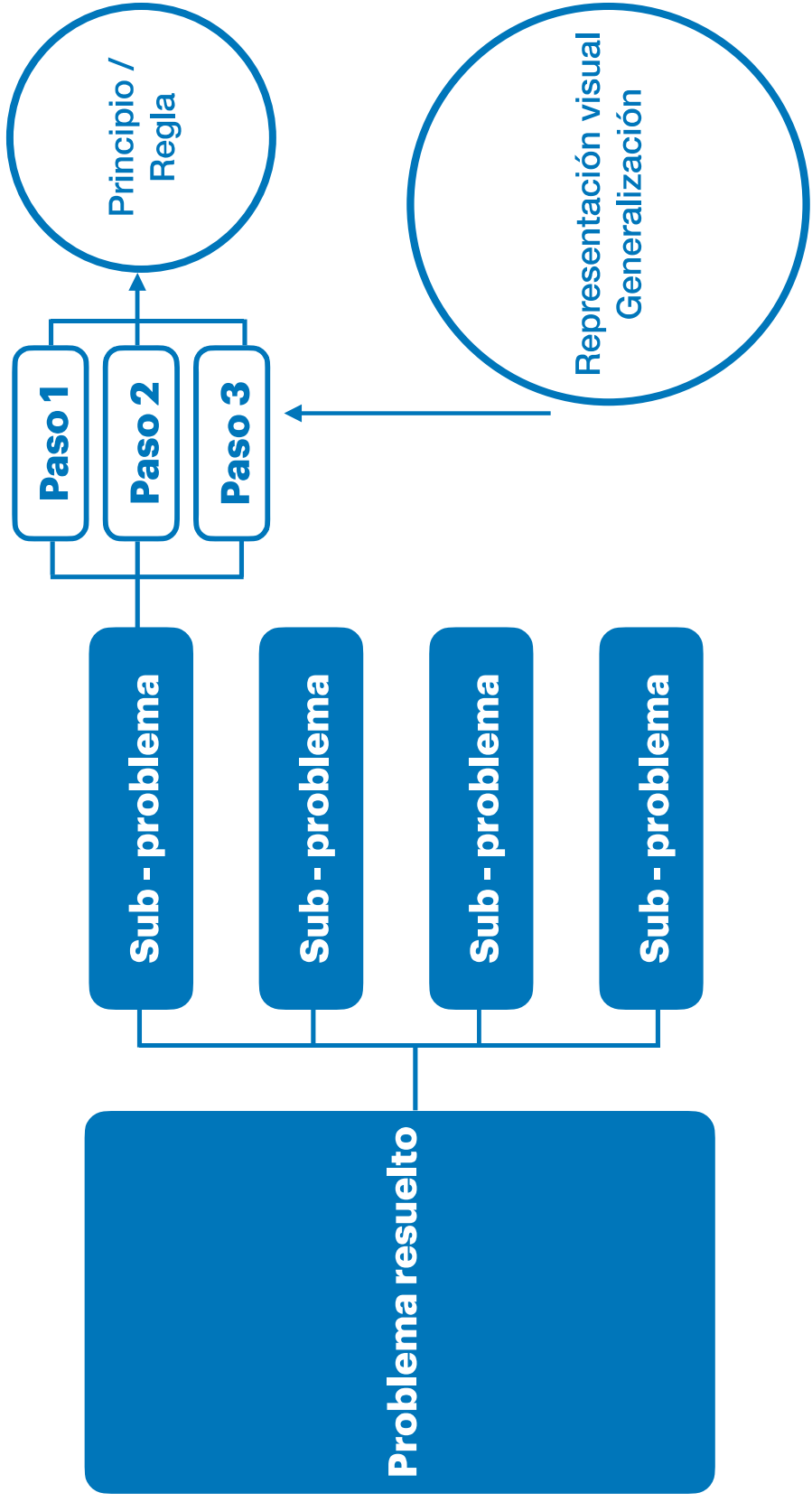




- ¿Cómo encaja esto en tu práctica actual?
 - Hago eso
 - Hago algo parecido
 - No hago nada parecido

- ¿Qué necesitarías cambiar para que esta idea funcionara para ti?
- ¿Cuándo y en dónde voy a probar esta idea por primera vez?
 - En __ días, voy a probar _____ por primera vez
con mi grupo de _____
- ¿Qué funcionó y qué harás de manera diferente la próxima vez?





Revisión

Activar conocimientos previos

Desarrollo

Modelos y ejemplos de resultados de aprendizaje

Práctica guiada

Ejemplos resueltos, tareas en secuencia

Cierre

Concluir subrayando las ideas clave

Práctica independiente

Tareas independientes sin guía

Evaluación

Progreso respecto a los objetivos



Conocimientos esenciales

Habilidad para aplicarlos



Hechos y datos

Comprensión

Conexiones

Aplicación

Definiciones, conceptos

¿Qué significan?

¿Cómo funcionan?

¿Cómo puedo aplicarlo a nuevos contextos?

Artículo 17 de la ley...

¿Cómo afecta al derecho fiscal?

¿Qué pasa cuando se viola este artículo?

¿Qué pasos son esenciales para cumplir con el artículo 17?



**INVESTIGACIÓN
DOCENTE**
www.investigaciondocente.com
[@PROFESMADEINUK](https://twitter.com/PROFESMADEINUK)

Muchas gracias





INVESTIGACIÓN DOCENTE