

ACADEMIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN

OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN

ENSEÑANZA

Escrito por Keith Topping

SERIES- 5 PRACTICAS EDUCATIVAS

La Academia Internacional de Educación.

La Academia Internacional de Educación (AIE) es una asociación científica, no-lucrativa que promueve investigación educativa, su difusión, y la implementación de sus resultados. La Academia fué fundada en 1986, está dedicada a la consolidación de las contribuciones de investigación, resolviendo problemas críticos de educación en todas partes del mundo, y promoviendo una mejor comunicación entre los creadores de política, investigadores y profesionales. La base de la Academia se encuentra en la Academia Real de Ciencia, Literatura y Artes en Bruselas, Bélgica y su centro de coordinación está en la Universidad Curtin de tecnología en Perth, Australia.

El propósito general de la AIE es el de patrocinar la excelencia escolar en todos los campos de educación. Para este fin, la Academia provee síntesis oportunas de evidencia basada en investigación de importancia internacional. La Academia también provee críticas a investigaciones, su base evidente y su aplicación de principios.

Los actuales miembros de la mesa directiva de la Academia son:

- Erik De Corte, Universidad de Leuven, Bélgica (Presidente)
- Herbert Walberg, Universidad de Illinois en Chicago, Estados Unidos de Norte América (Vice Presidente)
- Barry Fraser, Universidad Curtin de Tecnología, Australia (Director Ejecutivo)
- Jacques Hallak, UNESCO, París, Francia
- Michael Kirst, Universidad de Stanford, Estados Unidos de Norte América
- Ulrich Teichler, Universidad de Kassel, Alemania
- Margaret Wang, Universidad Temple, Estados Unidos de Norte América

<http://www.curtin.edu.au/curtin/dept/smec/iae>

Prefacio de las series

Este folleto trata de la enseñanza. La enseñanza puede definirse como la ayuda y el apoyo proporcionado por aquellos que no son maestros de profesión en el aprendizaje de otros de manera interactiva, útil y sistemática. Los preceptores pueden ser tanto como padres o cualquier otro adulto, hermanos y otros estudiantes del mismo grupo y varios tipos de voluntarios.

Los resultados de la investigación muestran que la enseñanza puede ser altamente efectiva. Éstas son buenas noticias, ya que en lugares de algunos países jamás habrán suficientes maestros. De hecho, el conocimiento está creciendo tan rápidamente que incluso en países económicamente avanzados los estudiantes no pueden depender únicamente de los maestros en la materia.

Sin embargo, cada intento de enseñanza no es automáticamente efectivo, en todos lados. Para ser efectiva, la enseñanza necesita estar bien pensada, estar bien estructurada y cuidadosamente monitoreada. Los preceptores deben estar claros acerca de como pueden ayudar y como no.

Los principios para una enseñanza efectiva son dados en este folleto. Gran parte de este folleto está escrito por los preceptores mismos. Esto es especialmente cierto en la parte de 'aplicaciones prácticas' de los capítulos 1 al 7, discutiendo los primeros siete principios. Los capítulos 8 y 10 están dirigidos más hacia los encargados de la organización de la enseñanza.

Este folleto ha sido preparado por inclusión en las Series de Prácticas Educativas desarrolladas por la Academia Internacional de Educación y distribuidas por el Buró Internacional de Educación y la Academia. Como parte de su misión, la Academia provee síntesis oportunas de investigación en temas educativos de importancia internacional. Este folleto es el quinto en las series de prácticas educativas que normalmente mejoran el aprendizaje.

El autor es Keith Topping, Director del Centro de Lectura por Parejas en el Departamento de Psicología en la Universidad de Dundee en Escocia. El centro investiga y desarrolla trabajo en sistemas inteligentes de aprendizaje para padres, compañeros y computación asistida. Diseña y evalúa la efectividad de métodos de enseñanza en varias áreas de destreza y contenido (por ejemplo, lectura, escritura, análisis, ortografía, matemáticas y ciencias) para estudiantes de todas las edades en diferentes contextos (por ejemplo en escuela elemental, secundaria, preparatoria, colegio o universidad, aprendizaje para adultos, estudios a distancia, el lugar de trabajo). Topping, especialista en psicología educacional, es autor de quince libros y más de 175 otras publicaciones, incluyendo varios cursos de formación multimedia y paquetes de enseñanza a distancia. Él presenta, entrena, consulta y entabla acción colaborativa e investigación por el mundo. (Ver www.dundee.ac.uk/psychology/kjtopping para enlaces de material gratuito de enseñanza.)

Los oficiales de la Academia Internacional de Educación están conscientes de que este folleto se basa en investigación ante todo en países económicamente avanzados. Este folleto, sin embargo se enfoca en aspectos de aprendizaje durante la enseñanza que son universales. Las prácticas aquí presentadas es probable que sean aplicables normalmente en todo el mundo. Efectivamente, puede que sean especialmente útiles en países que en el presente están menos desarrollados económicamente. Aun así, Los principios deben ser valorados con referencia a condiciones locales y ser adaptados como corresponde. En cualquier escenario educativo o contexto cultural, sugerencias o directrices para la práctica requieren una aplicación sensible y evaluación continua.

HERBERT J. WALBERG
Editor, IEA Educational Practices Series,
Universidad de Illinois en Chicago

Títulos previos en las Series de Prácticas Educativas.

1. Teaching (enseñanza), escrito por Jere Brophy. 36 páginas.
2. Parents and learning (Los padres y el aprendizaje) escrito por Sam Redding. 36 páginas.
3. Effectuve educational practices (Prácticas educativas efectivas) escrito por Herbert J. Walberg y Susan J. Paik 24 páginas.
4. Improving student achievement in mathematics (Mejorando los resultados de estudiantes en matemáticas) escrito por Douglas A. Growws y Kristin J. Cebulla. 48 páginas..

Estos títulos pueden ser descargados desde el sitio web de IEA (<http://www.curtin.edu.au/curtin/dept/smec/iae>) o en el de IBE (<http://www.ibe.unesco.org/publications>), o pueden pedirse copias al: IBE, Unidad de Publicaciones, Apartado Postal 199, 1211 Geneva 20, Suiza.

Contenido

Introducción, página 6

1. Metas de la vida diaria, página 8
2. Preguntar e incitar, página 10
3. Revisar y corregir errores, página 11
4. Discusión y gratificación, página 12
5. Lectura: apoyo y revisión, página 13
6. Escritura: localizar y editar, página 15
7. Matemáticas: hacerlas reales y resumir, página 17
8. Selección y formación de parejas, página 19
9. Proveer materiales y capacitación, página 21
10. Controlar y dar retroalimentación, página 22

Conclusiones, página 23

Referencias y lectura posterior, página 24

Esta publicación ha sido producida en el año 2000 por la Academia Internacional de Educación (AIE), Palais des Académies, 1, rue Ducale, 1000 Bruselas, Bélgica, y el Buró Internacional de Educación (BIE), Apartado Postal 199, 1211 Genova 20, Suiza.

Está disponible gratuitamente y puede ser reproducido con libertad y traducido a otros idiomas. Favor de enviar una copia de cualquier publicación que reproduzca este texto completo o en parte a la AIE y el BIE. Esta publicación también está disponible en el Internet. Vea la sección de Publicaciones, en la de página Series de Prácticas Educativas:

<http://www.ibe.unesco.org>

El autor es responsable de la selección y la presentación de los hechos contenidos en esta publicación y de las opiniones expresadas en ésta, las cuales no son necesariamente aquellas de la UNESCO/BIE y no comprometen a la organización. Las designaciones empleadas y la presentación del material en esta publicación no significa la expresión de una opinión de ninguna manera por parte de la UNESCO/BIE concerniendo el estatus de cualquier país, territorio, ciudad o área, o de sus autoridades, o concerniendo a la delimitación de sus fronteras y bordes.

Introducción

La enseñanza por medio de un preceptor puede definirse como la ayuda o apoyo en el aprendizaje, proporcionado por aquellas personas que no son maestros de profesión a otros de manera interactiva, útil y sistemática. Generalmente se hace de persona a persona, en pareja.

Los preceptores pueden ser padres u otros adultos, hermanos y hermanas, otros miembros de la familia, otros aprendices del grupo, o varios tipos de voluntarios. Niños tan pequeños como de cinco años han aprendido a enseñar de una forma efectiva. Cualquiera puede ser un preceptor- cualquiera puede ayudar a alguien con algo. Al ayudar a otros a aprender, los preceptores pueden a menudo ellos mismos aprender.

La enseñanza es una práctica muy antigua. Era común en la antigua Grecia y Roma, y está planteada en textos antiguos desde antes de entonces. A través de los siglos ha crecido y bajado su popularidad, pero nunca ha desaparecido.

Los preceptores no necesitan ser expertos en el contenido ó arte que enseñan. Pero normalmente es mejor si saben un poco más que sus alumnos. (La palabra alumno se usará en este libro como áquel que es preceptuado.) De cualquier forma, si los preceptores son mucho más avanzados que sus alumnos, es posible que ellos se aburran del contenido a enseñar, y no ganen mucho para sí.

La enseñanza no necesita forzosamente material especial. Los preceptores no deben tratar de limitarse en lo que piensan que un profesional pueda hacer, pues ellos no tienen el suficiente conocimiento para alcanzar este nivel.

Los preceptores no deben apoyar, apresurar, o apuntar al alumno hacia la respuesta correcta.

La enseñanza puede ser eficaz en diferentes formas para distintas parejas. Comparándola con la enseñanza profesional, puede dar:

- más práctica;
- más actividades y variedad;
- más ayuda individualizada;
- más preguntas
- vocabulario sencillo;
- más modelos y demostración;
- más ejemplos relevantes en lo particular;
- una amplia explicación de dudas;
- mayor estímulo y autocorrección;
- más reaprovechamiento inmediato y premiación;
- más oportunidades para generalizar;
- mayor idea del aprendizaje (metacognición); y
- mayor autoregulación y propiedad en el proceso de aprendizaje.

Ambos, alumno y maestro deben también: aprender a dar y recibir reconocimiento, desarrollar destrezas sociales y ampliar contactos, desarrollar destrezas de comunicación (escuchar, explicar, preguntar, resumir), y desarrollar mayor autoestima.

Formas sencillas de enseñanza, enfocadas en ejercicios y práctica, no explotan todo el potencial de la enseñanza. Sin embargo, la enseñanza tiene sus riesgos.

Mientras que un preceptor puede ofrecer una gran **cantidad** de apoyo individual que lo que un maestro calificado puede ofrecer, la **calidad** de ese apoyo, es más seguro que sea mucho más pobre que la de un profesor. La detección de errores y misconcepciones por los preceptores puede ser menos veraz que la detección hecha por los profesores. Los tutores pueden decir o enseñar a sus alumnos algo que es en realidad incorrecto, es decir refuerzan errores. Los preceptores puede que sean impacientes y decirle a su alumno la respuesta correcta, o hacer la tarea por ellos, en tal caso el alumno aprenderá muy poco.

La enseñanza puede ayudar con los deberes del colegio o escuela, o con cualquier tipo de trabajo de aprendizaje en cualquier lugar. Sin embargo, el preceptor puede que no esté seguro de cómo exactamente el colegio quiere que el trabajo sea hecho- especialmente si ha sido mucho el tiempo que ha transcurrido desde que éste fue al colegio. Recuerde que no se espera que los preceptores lo sepan todo. Ellos deben estar siempre listos para admitir que 'no están seguros' o que ésta es la manera que ellos conocen, pero no es la única manera'.

Apesar de estas posibles dificultades, una gran parte de evidencia encontrada en la investigación muestra que la enseñanza puede ser una muy efectiva -y rentable forma de alcanzar el éxito (Bloom,1984; Cohen, Kulik & Kulik,1982;Devin-Sheehan, Feldman & Allen, 1976; Levine, Glass & Meister, 1987; Rohrbeck et al., 1999; Sharpley & Sharpley, 1981; Topping & Ehly, 1998; Walberg & Haertel, 1997).

No obstante, dadas la posibles fallas así como las ventajas de la enseñanza reseñadas aquí, es importante que la enseñanza esté bien estructurada y que sea de buena calidad. La efectividad reportada en los libros de texto no asegurará la misma efectividad ahí donde usted se encuentra. La calidad de implementación es crucial. Los preceptores deben acertar en como pueden ayudar, y en cómo no.

Diez Principios basados en investigación para una eficaz enseñanza son dados y discutidos en este folleto. Estos principios son de tres tipos:

- Principios generales de como enseñar (Capítulos 1-4) - para preceptores;
- Principios de como enseñar a leer, a escribir y matemáticas (Capítulos 5-7)- para preceptores; y
- Principios de como organizar la enseñanza (Capítulos 8-10)- para profesores y organizadores de enseñanza.

Referencias y sugerencias para una lectura posterior pueden encontrarse al final del folleto.

1. Metas de la vida diaria.

Acordar un tiempo consistente, cubrir las metas apegadas a la realidad del alumno, y equilibrar el apoyo y el desafío.

Hallazgos de investigación

Las metas con tiempo límite son un factor importante de efectividad en el aprendizaje. Aprender en sesiones cortas y frecuentes es más efectivo que en sesiones largas y aisladas.

La motivación de los alumnos será aún mayor para sus propias metas personales. Sin embargo, estas pueden ser a corto plazo y enfocadas solo en la finalización de una tarea, y necesitan ser ampliadas.

La enseñanza debe comenzar desde el nivel actual de entendimiento del alumno. Los preceptores deben situar dicho punto, y sacar a la luz conceptos erróneos de interés. La enseñanza entonces debe comenzar poco a poco desde este punto.

Las estrategias de aprendizaje son más importantes que la memorización del contenido de la materia. Los maestros en los colegios no tienen suficiente tiempo para hablar individualmente con sus alumnos acerca de sus estrategias, o para explorar un entendimiento profundo de la materia a tratar. Aquí es cuando la enseñanza particular puede ser especialmente útil (ver folletos 1 y 3 en las series; Gage & Berliner, 1998; Topping & Ehly, 1998).

Uso práctico

- **Tiempo regular y constante.** El preceptor y el alumno deben acordar cuanto tiempo pueden dar a su trabajo en conjunto. ¿Cada cuando se verán por semana? ¿Cuánto durará cada sesión? ¿Durante el periodo de cuántas semanas? ¿Dónde? No empiece algo que no puede seguir, mantener o terminar. Se necesitan reuniones regulares para formar una relación de enseñanza, comfortable y de confianza.
- **Señalar las metas personales del alumno a alcanzar en la vida diaria.** Los alumnos con frecuencia tienen una idea fija con lo que creen necesitar ayuda. Sin embargo, estas ideas pueden ser a muy corto plazo. Los alumnos pueden preocuparse más en terminar su tarea escrita correctamente (para que sus maestros no se enojen con ellos), que en entender realmente la materia. Los preceptores tienen que empezar con las dudas e inquietudes inmediatas del alumno. Pero los preceptores deben hablar con sus alumnos acerca de sus metas, alentándolos en considerar un entendimiento amplio y profundo. Por supuesto, esto no significa que los preceptores hagan que los alumnos aprendan aquello en lo que el preceptor está interesado o en lo que es experto, o a pensar igual como éste.
- **Explorar el entendimiento.** Los preceptores necesitan averiguar qué es lo que los alumnos ya saben- y lo que ellos piensan que ya saben y qué es incorrecto en realidad. La manera de hacerlo es hablando para explorar el profundo entendimiento. Explorar una variedad de ejemplos para estar seguros que los preceptores pueden realmente usar sus conocimientos en diferentes contextos.
- **Pasos pequeños.** Los alumnos necesitan aprender poco a poco. No espere que ellos den pasos enormes. Los preceptores seguido olvidan cuanto tiempo realmente les tomó a ellos comprender algo por si mismos.
- **Equilibrar el apoyo y desafío.** La enseñanza pretende ser un apoyo - para ayudar al alumno en su lucha por entender. Pero los preceptores no deben dar a sus alumnos la respuesta correcta, o solo decirles o enseñarles como hacer algo. Esto puede sentirse como

ayuda, pero únicamente resultará en un aprendizaje mecánico sin un verdadero entendimiento - recordado el **qué**. Entender el proceso del **cómo** para encontrar la respuesta correcta es lo más importante. Entonces la enseñanza debe ser algo más que el repetir ejercicios y el practicarlos. A veces los preceptores se darán cuenta de que los alumnos tienen ideas fijas que son muy cerradas o simplemente equivocadas. Entonces el preceptor debe de desafiar al alumno (en una manera suave y útil), para ayudarlos a relajar y entonces, reorganizar y mejorar la calidad de su proceso de pensamiento.

2. Preguntar e incitar

Preguntar, pausar dar tiempo para pensar y después incitar.

Hallazgos de investigación

Hablar por un período largo de tiempo no es una manera efectiva de ayudar a aprender a alguien. El tiempo que ha designado para enseñar debe ser aprovechado para dicho propósito, si se quiere tener un resultado. Una variedad de tareas y maneras de responder a éstas ayuda a prevenir que los preceptores y los alumnos pierdan interés. Diferentes tipos que cuestionamientos tienen distintos resultados en el aprendizaje. Los alumnos deben de tener suficiente tiempo para entender las preguntas o tareas a completar, relacionarlas a experiencias previas, y preparar una estrategia relevante. El incitamiento debe de ser gradual, mínimo para el resultado requerido y variado en tipo (ver folleto 1 de estas series; Good & Brophy 1995; Topping & Ehly, 1998).

Aplicaciones prácticas.

- **Evite sermones.** No dé a los alumnos explicaciones largas y complicadas. Mantenga todo corto, al punto y en lenguaje sencillo. Dé instrucciones positivas de lo que hay que hacer. No enfatice en lo que NO hay que hacer. Si es necesario, explique de nuevo brevemente, pero en otras palabras.
- **Revise.** Seguido es útil una breve revisión de lo que ha aprendido en sus sesiones previas de enseñanza.
- **Concéntrese.** Manténgase enfocado en la tarea a la mano. No se distraiga en conversación irrelevante. El tiempo de enseñanza es preciado. Úselo bien. Pero diviértase mientras aprende.
- **Variedad.** Mezcle; tareas fáciles y difíciles; cortas y largas; muy estructuradas y abiertas; hablando, leyendo y escribiendo.
- **Cuestione.** No sólo pregunte por un hecho o una respuesta de una sólo palabra. Haga preguntas abiertas y aliente al estudiante a hablar. Pero no las haga muy complicadas. Pregunte algo que hará al alumno pensar y mostrar su entendimiento (o equivocación). Haga preguntas que el alumno aplique, analice, prediga, clasifique, sintetice, justifique o evalúe lo que está aprendiendo. Algunas de estas preguntas tendrán más que una respuesta correcta. No acepte adivinanzas.
- **Tiempo para pensar.** No espere que el alumno responda a la preguntas inmediatamente. Ellos necesitarán algún tiempo para pensar. Los preceptores puede darles éste, mientras que los maestros en colegios seguido no pueden hacerlo.
- **Incite.** No le diga al estudiante la respuesta. Dele una pequeña pista acerca de como encontrar la respuesta correcta. La clave puede ser un dibujo o un gesto (por ejemplo), así como también el decir más palabras. Dele el suficiente apoyo que le permita al alumno conseguir el éxito con poco esfuerzo - no más.

3. Revisar y corregir errores

Observar actuación; revisar errores; asegurarse que todos los errores hayan sido corregidos.

Hallazgos de investigación

Los errores son una oportunidad positiva para la enseñanza, si se reconocen como tales. Pero si no son reconocidos, los errores agravan una enseñanza defectuosa. Los preceptores tienen más tiempo que los maestros de las escuelas para observar cuidadosamente los errores. Pero ellos pueden que no sean tan buenos realmente para reconocerlos.

Los preceptores también tienen más tiempo que los maestros para intervenir de manera que alienten la autocorrección. La autocorrección es ampliamente reconocida como un importante paso hacia el desarrollo metacognitivo (entendiendo el **cómo** aprender) y al auto estudio.

Es menos probable que los preceptores sean expertos en la materia que los maestros. Por consecuencia, los preceptores se benefician del acceso de alguna versión maestra de corrección o de un modelo perfecto. De otra manera ellos podrían reforzar sus errores (ver folleto 1 en estas series; Topping & Ehly, 1998).

Aplicaciones prácticas.

- **Observar la actuación del alumno de cerca.** Si los errores no han sido vistos y corregidos, mucho del aprendizaje será erróneo. Algunos errores pueden que sean sólo descuido. Pero muchos reflejarán una falta de entendimiento.
- **Revisar errores.** Cuando vea un error, trate de intervenir positivamente. Evite decir sólo ¡no!. Primero, sugiera a su alumno que usted piensa que puede ser que éste haya cometido un error. Aliéntelos a buscar en dónde. Si no puede encontrar dónde, déles una pista para que sepan dónde localizar el error.
- **Promueva la autocorrección.** Cuando lo hayan encontrado, hable con ellos de la naturaleza del error. ¿En qué manera se equivocó? ¿Por qué? ¿Cómo se puede corregir? Mediante esta discusión, usted le da al alumno la oportunidad de ellos mismos corregir el error (autocorrección). Esto es mucho mejor para su aprendizaje y para su autoestima.
- **Proceso correctivo.** Por supuesto, si tratan de autocorregirse pero aún no acertar, necesitará intervenir más. Si todo lo demás falla, necesitará: demostrar o modelar la respuesta correcta; guiar o incitar al alumno a imitar ésto; asegúrese que el alumno pueda producir la respuesta correcta sin ayuda.
- **Asegure la correcta corrección.** Los preceptores no lo saben todo. Así que existe el riesgo de que ellos no se fijen en todos los errores que los alumnos cometen. Aún peor, ellos tal vez insistan que algunas respuestas son incorrectas, cuando realmente son correctas. O que puede que el alumno tenga algo mal, pero ellos mismos cometan un error al tratar de corregirlo. En esos tipos de enseñanza dónde hay respuestas exactas (por ejemplo, problemas matemáticos), es útil si el tutor tiene una fuente de referencia maestra (como las respuestas correctas en una hoja aparte ó al final del libro). Esto podría ser especialmente necesario si entre el preceptor y el alumno no hay mucha diferencia de habilidades en la materia.

4. Discusión y gratificación

Discuta, gratifique y resuma/revise.

Hallazgos encontrados

La discusión lleva a los alumnos a procesar activamente la información y a desarrollar un entendimiento profundo, en vez de aprender hechos solo por rutina.

Premiar es una forma poderosa de reaprovechamiento, especialmente si proviene de alguien con quien el alumno tiene una buena relación. La investigación ha aclarado formas para hacer esta gratificación especial y efectiva.

Una discusión resumida debe finalizar la sesión de enseñanza. Revisando las cosas más importantes que se han aprendido podrán ayudar al alumno a recordar. Esta discusión de revisión también guía naturalmente a la planeación de lo que usted podrá hacer en la próxima clase (ver Folleto 1 en estas series; Brophy, 1981; Good & Brophy, 1995, Topping & Ehly, 1998).

Aplicaciones prácticas.

- **Discusión.** Las preguntas mencionadas en el Capítulo 2 y la promoción de la autocorrección mencionada en Capítulo 3 deberá conducir a discusiones elaboradas. Esto ayudará a establecer un entendimiento profundo y amplio en el alumno y ¡tal vez también en el preceptor !.
- **Premiar.** La mayoría de los preceptores no premian a sus alumnos tanto como ellos se lo imaginan. La mayoría de los preceptores también critican a sus alumnos más de lo que ellos creen. Trate de observar su propio comportamiento de enseñanza detenidamente. La enseñanza es una situación privada que debe de estar dentro de un contexto de confianza. Pena de dar y recibir gratificación públicamente no debería de representar un problema. ¡Entonces, premie más!
- **Cuándo premiar.** Premie el éxito especialmente con problemas o tareas difíciles. Premie la autocorrección. Premie por aumentar la duración del tiempo sin cometer error. Premie por el esfuerzo así como el éxito cuando el alumno se atora. Premie los mejores esfuerzos, aún si éstos no son tan correctos. Premie el aumento de independencia del alumno. Al final de la clase, premie por toda la sesión. Escriba el premio en las notas que guarde de la sesión.
- **Gratificación efectiva.** Premie especificando la razón de ello - diga exactamente lo que el alumno ha hecho bien. Varie la gratificación- use tantas diferentes palabras de gratificación en las que pueda pensar. ¡Vea si su alumno puede pensar en algunas más! Premie como si en verdad lo dijera en serio- ¡suene y vease contento! Al menos, sonría.
- **Resuma/ revise.** En puntos estratégicos durante la sesión de enseñanza, y definitivamente al final, pídale al alumno que resuma o revise el punto clave o los puntos más importantes que se han aprendido. Tal vez le sorprenda lo que ellos piensan son los puntos principales. Tal vez necesite recordarles de una o dos cosas importantes, las cuales ya se hayan visto pero al parecer han sido olvidadas. Tenga una discusión final y acuerden acerca de los puntos principales. No trate de amontonar muchos puntos principales. Esta es una buena manera de preparar la revisión y la recapitulación con la que deberá iniciar la siguiente sesión.

Los próximos tres capítulos (5 a 7) dan más principios específicos y consejos para el preceptor acerca de como hacerle en la lectura, escritura y matemáticas.

5. Lectura: apoyo y revisión

Apoyar al alumno mediante textos desafiantes, discutir y revisar para asegurar el entendimiento.

Hallazgos de investigación

No hay duda que el enseñar mediante la lectura puede ser un método eficaz. (Cohen, Kulik & Kulik, 1982; Fuchs & Fuchs, 1998; Wasik & Slavin, 1993). No obstante, métodos estructurados tienden a ser más eficaces.

El consejo que se da aquí está basado en el modelo de Lectura Dual '*Duolog reading*', una forma estructurada específicamente para la lectura en pareja. Esta es una de las investigaciones más extensas en intervenciones educativas. Hay un gran número de revisiones de muchos estudios sobre investigación literaria (Topping, 1995, 2001; Topping & Lindsay, 1992; Topping & Whiteley, 1990). Encontrará una revisión de resultados de múltiples proyectos seleccionados al azar en un distrito escolar. Esto le da una indicación más realista de efectividad en un mundo real, lo cual es todavía más impresionante. La mayoría de estos estudios son resultados de éstos, midiendo las mejoras en las destrezas de lectura en una variedad de formas. Un número sustancial trató acerca de control o grupos comparados. También hay evidencia de beneficios duraderos en el seguimiento. (Topping, 1992). Estudios muestran que el método tiende a resultar en: menos negativas (más seguridad); mayor fluidez; mejor uso de contexto; mayor posibilidad de autocorrección; menos errores (más aciertos); y mejores destrezas fonéticas.

En una reciente revisión de la efectividad en veinte intervenciones de lectura (Brooks et al., 1988), la lectura Dual figuró como una de las más eficaces. Uno o dos de los otros métodos produjeron resultados espectaculares, pero sólo con un muy pequeño número de niños. En contraste, se ha demostrado la efectividad de la lectura Dual con miles de niños en cientos de escuelas en muchos países. Se puede capacitar a preceptores y los alumnos en este método en un espacio corto de tiempo. Puede usarse con cualquier tipo de material literario disponible, y es muy flexible y económico.

Aplicaciones prácticas.

- **Seleccione material.** Haga que el alumno elija cualquier material de lectura de alto interés para aquél. El grado de dificultad debe ser más alto que el nivel de lectura independiente del alumno, pero no superior al del preceptor.
- **Lectura en conjunto.** Apoye al alumno leyendo ambos en voz alta todas las palabras juntos. Adapte su velocidad de lectura a exactamente la misma que la del alumno. El alumno debe leer cada palabra.
- **Corrija errores.** Cuando el alumno lea una palabra mal, solo diga al alumno la manera correcta de decir la palabra. (No de pistas, sino la fluidez de la lectura se interrumpirá). El alumno debe repetirla correctamente. Entonces continúe. Siempre corrija todos los errores de esta manera, no de otra forma.
- **Deténgase.** No obstante, no se apresure a decir la palabra correctamente de inmediato. Deténgase y dé al alumno cuatro segundos. Si ellos la corrigen por sí mismos (autocorrección) en esta ocasión, no hay necesidad de interferir. (Sin embargo, con un lector que se apresura, usted necesitará detenerse menos, y regresar a la palabra errónea).
- **Acuerden una señal para leer solos.** Pónganse de acuerdo de manera que el alumno haga una señal para dejar de leer juntos, para cuando el alumno quiera leer en una sección sin ayuda. Esta señal puede ser un toque, una seña o un apretón de manos. El preceptor debe parar de leer en conjunto inmediatamente a la señal.

- **Continúe leyendo en conjunto.** Tarde o temprano mientras lee solo, el alumno cometerá un error, el cual no podrá autocorregir en el término de cuatro segundos. Corrija el error (como en la parte superior) y continúe leyendo en conjunto.
- **Continúe.** Siga así, alternando leyendo solos y leyendo en conjunto, para darle al alumno tanta ayuda como necesite en cualquier momento, pero no más. Leyendo en conjunto todavía será necesario de manera que el alumno progrese a libros cada vez más difíciles.
- **Premie.** Premie a su alumno por: la buena lectura de palabras difíciles; el señalar para después leer solos; tener bien todas las palabras de una oración; y por autocorrección. Trate de usar una variedad de distintas palabras de premio, y **parezca** complacido.
- **Revise.** Hable acerca del libro. ¿Por qué es interesante? Hable acerca del significado de palabras difíciles. ¿Cuáles eran las ideas principales del libro? ¿En qué orden?

6. Escritura: editar y localizar

Ayude a generar y localizar ideas; ayude a trazar y a editar borradores difíciles.

Hallazgos de investigación

Las evaluaciones escritas en parejas están en aumento comúnmente en las escuelas. (O'Donnell & Topping, 1998). Hay varios informes descriptivos de varios tipos de escritura en colaboración, pero hay muy pocos resultados de estudios rigurosos incluyendo a alumnos en edad escolar. En el estudio de Daiute (1989) acerca de parejas de escritura de entre 9 a 12 años de edad, estaba bien claro que ambos tenían estar bien planeados (organizar y controlar) y con libertad de jugar (explorando ideas y palabras). Daiute (1990) descubrió que los niños exitosamente equilibran juego y controlan estrategias, mientras que las niñas tienden a confiarse demasiado en controlar. Daiute & Dalton (1993) compararon la escritura individual y la escritura en colaboración de niños entre 7 y 9 años de edad con bajos resultados en el aprendizaje. Ellos descubrieron que ambas parejas de colaboración, los de la misma habilidad y de habilidad contraria tenían beneficios.

El consejo aquí dado está basado en el modelo de escritura por parejas (Topping, 1995, 2001). Este incluye de manera sistemática varios elementos ampliamente aceptados como buena práctica. Se ha informado sobre tres mayores estudios controlados de este método. Un proyecto incluía preceptores de 11 años de edad trabajando con surgientes escritores de 5 años de edad (Nixon & Topping, en imprenta). Los alumnos mejoraron significativamente más en comparación que otros niños. Otro proyecto incluyó la misma edad de enseñanza con niños de 8 años de edad (comparando papeles fijos, habilidad contraria y papel recíproco, misma habilidad de enseñanza)(Sutherland & Topping, 1999). Ambos preceptores y alumnos en ambos grupos mostraron subsecuente mejoramiento significativo en escritura individual. Sin embargo, las ganancias para los preceptores en el grupo de habilidad contraria no apareció inmediatamente. El tercer proyecto incluyó misma edad , habilidad contraria de enseñanza con niños de 10 años de edad (Yarrow & Topping, en imprenta)De nuevo, escritores en conjunto mostraron significativamente grandes ganancias que los niños que escribieron solos, siendo alumnos o preceptores.

Aplicaciones prácticas

- **Genere ideas.** Hable acerca del propósito y la futura audiencia del escrito. Hable acerca de las ideas del alumno. Estimule ideas mediante preguntas (tales como ¿Quién? ¿Hace? ¿Qué? ¿A quién? ¿Con? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Porqué? - en cualquier orden de relevancia). Haga breves notas de una sola palabra de las ideas del alumno.
- **Localice ideas.** Revise las ideas. Haga que el alumno numere las ideas en el mejor orden posible. O divídalas en secciones, y ponga las secciones en orden. Dibuje líneas relacionando las ideas relacionadas, haciendo un mapa de ideas. Use colores y subraye si éste es de ayuda. Este mapa generará un plan para el siguiente paso.
- **Trace.** Desde el mapa, comience a escribir una versión bruta del texto o borrador. El alumno debe decir lo que quiera comunicar, mientras el preceptor escribe tanto y como el alumno lo necesite. El preceptor quizás: escriba todo; quizá sólo escriba las palabras difíciles; enseñe al alumno como escribir las palabras difíciles para que el alumno las copie; o quizá sólo le diga al alumno como se deletrean las palabras difíciles. No se preocupe en este punto, de la ortografía, la puntuación o la gramática.
- **Lea.** El preceptor lee el borrador en voz alta, con tanta entonación y atención a la puntuación como sea posible. Después el alumno hace lo mismo.

- **Edite.** Miren juntos el borrador. Haga que el alumno piense acerca de las mejoras necesarios por hacer. Las palabras problemáticas pueden marcarse con lápiz, bolígrafo de color o marcador. La parte de mayor importancia que necesita mejoramiento es aquella en donde el significado no es claro. La segunda más importante tiene que ver con la organización de ideas, o el orden en que los significados están presentados. Sólo entonces considere si la ortografía es correcta, y por último si la puntuación es correcta y útil. El preceptor puede entonces dar sugerencias adicionales para cambios. Recuerde usar el diccionario en caso de dudas.
- **La mejor copia.** Realmente no importa quién escribe la mejor copia final, porque el trabajo duro es el proceso anterior a esta etapa. Puede que el preceptor lo haya hecho, o el alumno, o ambos hicieron algo, o alguien más haya mecanografiado del borrador ya editado y corregido. La mejor copia pertenece tanto al preceptor como al alumno- ambos pueden firmarla como autores.
- **Evalue.** Tal vez después, el alumno y el preceptor pueden inspeccionar y evaluar su mejor copia. Las mejores copias pueden ser intercambiadas con otras parejas para evaluarlas. Trate de dar más comentarios positivos que críticos. Esto debe ayudar al alumno a pensar en cómo mejorar la próxima vez.

7. Matemáticas: hacerlas reales y resumir.

En matemáticas, pregunte, hagalo real, revise, resuma y generalice.

Hallazgos de investigación

La evidencia en la investigación sugiere que la enseñanza puede ser particularmente efectiva en lo que a matemáticas se refiere (e.g. Cohen, Kulik & Kulik 1982). Britz (1989) estudios revisados de la enseñanza en matemáticas publicados desde 1980-89. Los hallazgos indicaron la efectividad de la enseñanza en grupo de promover ganancias significativas en el desenvolvimiento matemático tanto para el preceptor como para el alumno, incluyendo los niños de bajas calificaciones, los de problemas de aprendizaje o los de desventajas sociales. Heller & Fantuzzo (1993) han demostrado la efectividad en la combinación de la enseñanza en grupo y la enseñanza dada por los padres en aritmética con estudiantes de 10 a 11 años de edad.

La enseñanza de las matemáticas no debe ser supervisada como una práctica mecánica. Los preceptores no deben de resolver los problemas en lugar del alumno, o darles la respuesta. Es importante que el alumno tenga tiempo de hablar y se sienta libre para exponer sus malos entendidos.

Las matemáticas son más que sólo aritmética. Su ámbito es tan amplio que algunos proyectos de enseñanza han usado juegos matemáticos (u otros materiales estructurados) para reafirmar la enseñanza (e.g. Topping & Bamford, 1998a, 1998b). Es difícil diseñar un sólo procedimiento que pueda usarse en todo tipo de matemáticas sin requerir materiales especiales. Sin embargo, ésto se ha hecho recientemente basado en principios de diseño de instrucción y el estudio de interacciones personales entre maestros y estudiantes de matemáticas. El método resultante es conocido como matemáticas Duolog (Topping, 2000a), en el cuál se basa el consejo aquí dado.

Aplicaciones prácticas.

- **Escuche.** Dé a su alumno tiempo para que se le dificulte explicar lo que es que se le dificulta. No se precipite a arreglar lo que usted asume es su dificultad.
- **Lea.** Su alumno tal vez tenga dificultad leyendo una palabra problema. Si es así, léala para ellos y asegúrese que entendieron.
- **Pregunte.** Haga preguntas útiles e inteligentes que den pistas, para estimular y guiar la manera de pensar del alumno y cuestione sus misconcepciones. Ejemplos: ¿Qué tipo de problema es éste?; ¿Qué está tratando de encontrar aquí?; ¿Puede plantear el problema con diferentes palabras o de una manera distinta?; ¿Qué información importante tiene?; ¿Puede seccionar el problema en partes o pasos?; ¿Cómo llegó hasta ahí?; ¿Tiene sentido?; ¿cuándo fué la última vez que estuvo en lo correcto? ¿Dónde piensa que se equivocó?; ¿Qué tipo de error cree haber cometido?. No diga ¡está mal!- pregunte de nuevo para dar una pista. Pregunte ¿Porqué?. Trate de evitar: preguntas cerradas que requieran sólo un sí o un no como respuesta; preguntas que se basen sólo en memoria; preguntas que contengan la respuesta; la pregunta ¿Has entendido?. Trate de evitar contestar sus propias preguntas. Evite indicar la dificultad en cualquier paso.
- **Deténgase para pensar en voz alta.** Dé a su alumno tiempo para pensar, antes de esperar la respuesta. Persuádalos a decirle qué es lo que están pensando en ese momento. Entonces usted sabrá dónde y cómo se equivocan. Recuerde que los preceptores también necesitan tiempo para pensar, ¡también!. Si no está seguro, dígalo. No es de esperarse que usted sepa todo.

- **Hágalo real.** Trate de que el problema sea real y relacionado a la vida del alumno. Pídale al alumno que trate de imaginar cómo sería el problema en la vida real. Incítelos a usar sus dedos, cuentas, cubos, palitos o cualquier otro objeto para enseñarles la realidad del problema. O hágalos dibujar puntitos, un dibujo, hacer una lista, tabla, diagrama, gráfica o un mapa. Gráficos útiles incluyen un número de línea, una matriz de multiplicaciones y una gráfica de valor-lugar. Con el permiso de su alumno, califique su trabajo escrito con líneas, flechas, colores o números para ayudarlos. Haga que el alumno piense en lo que ha aprendido o en problemas que han resuelto, que sean de relevancia al problema actual. Trabaje sobre un problema similar pero más sencillo. ¿De qué manera puede este problema relacionarse a personas, lugares, eventos y experiencias en su hogar o vida social del alumno? ¿O aquellos ó algún conocido ó alguien que hayan visto por televisión? Invente un problema similar usando el nombre del alumno como ejemplo. Trate de usar un lenguaje común y corriente.
- **Revise.** Asegurese de que su alumno llegue a la respuesta correcta. Pero recuerde que es probable que pueda haber más de una manera correcta de resolver el problema. Sólo si todo lo demás falla muestre a su alumno cómo lo haría usted (mientras usted piensa en voz alta).
- **Premie e incite.** Premie a su alumno e incítelo seguido, aunque sea por un logro pequeño o por haber dado un paso para la resolución de un problema. Mantenga alta su autoestima.
- **Resuma y generalice.** Haga que su alumno resuma las estrategias claves y los pasos en la resolución de un problema. Señale los errores o huecos, después resuma usted las estrategias claves. Hable acerca de cómo éstas podrían usarse con un problema similar (generalice).

Los siguientes tres capítulos (8 al 10) dan principios y consejos en cómo organizar la enseñanza.

8. Selección y formación de parejas.

Seleccione y forme parejas de aprendizaje con cuidado.

Hallazgos de investigación

Los resultados de las diferentes formas de seleccionar preceptores no ha sido sistemáticamente estudiada. En los Estados Unidos de Norte América, es muy común que los preceptores muchas veces siendo ellos mismos estudiantes, reciban créditos o paga por enseñanza. En Europa, ésto no es común, y hay mucho más énfasis en enseñanza voluntaria. Se asume que los preceptores voluntarios están muy motivados. Pero, ¿durará su motivación? Ésto se relaciona con la cuestión de que si la enseñanza es vista como un sustituto de la enseñanza profesional, o es tan valiosa como ésta, una experiencia complementaria y diferente en su propio derecho.

La diferencia en habilidades entre el preceptor y el alumno es otra cuestión. Algunos resultados de investigación sugieren que la enseñanza dada por aquellos muy capaces en la materia es mucho más beneficioso para el alumno. Sin embargo, la enseñanza a un nivel mucho más bajo del suyo puede que pronto se vuelva aburrida para los preceptores, quienes es muy remoto obtengan cualquier tipo de estimulación u otro beneficio intrínseco. La enseñanza en parejas con una mucho menor diferencia en habilidades es más probable que represente más un reto y sea comprometedor para los preceptores. En esta situación, los alumnos puede que no ganen tanto, pero para los preceptores es probable que ganen en adición. En años recientes, ha aumentado el interés en los beneficios de enseñanza para los preceptores. También, los preceptores *casi aptos* pueden tener más credibilidad como modelos para los alumnos - pues ellos mismos han pasado recientemente por el mismo predicamento y han aprobado, mostrando que es posible tener éxito con esfuerzo suficiente (Cohen, Kulik & Kulik, 1982; Sharpley & Sharpley, 1981; Topping & Ehly, 1998).

La investigación sugiere que la diferencia de edades es mucho menos importante que la diferencia en habilidades, aunque sucede que ambas pueden ir de la mano. La investigación sobre diferencias en género no ha producido resultados consistentes, apesar de haber alguna evidencia en que los hombres se benefician más que las mujeres de la enseñanza en algunos contextos, especialmente cuando funcionan como preceptores de alumnos varónes (Topping, 2000b). Por supuesto en algunos países, la idea de estudiantes enseñando a alumnos de mayor edad que ellos, o mujeres enseñando a hombres (por ejemplo), tal vez no sea aceptable culturalmente.

Aplicaciones prácticas

- **¿Preceptores voluntarios o remunerados?** Decida desde un principio si los preceptores serán remunerados o no, pues tendrá un efecto en el reclutamiento- para bien o para mal.
- **Permiso de los padres.** Considere si será necesario obtener permiso de los padres, antes de comenzar las clases.
- **Plantee metas claras.** El alumno y el preceptor deben ponerse de acuerdo en qué es lo que están tratando de lograr. No sea muy ambicioso.
- **Diga cuando no sepa.** Nadie lo sabe todo. Los preceptores (y planeadores de enseñanza) deben siempre decir cuando no están seguros. Enseñar algo que está mal daña a ambos tanto al preceptor como al alumno.
- Decida la diferencia en habilidades. ¿Deben los preceptores y alumnos tener casi la misma habilidad en la materia a enseñar, o hay mucha diferencia? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de cada uno?
- **Tome en cuenta las personalidades.** También prevea la posibilidad de choques de personalidad al elegir parejas. Por ejemplo, no ponga juntos a un alumno muy callado y

tímido con un preceptor dominante y estricto. Amistades ya formadas puede que funcionen bien juntas o tal vez puede que se dediquen a hablar de todo menos de trabajo. No acepte necesariamente la preferencia del alumno por un preceptor en particular.

- **Papeles fijos o recíprocos.** Incluso en una pareja con muy distintas habilidades, a veces funciona que el alumno trate de enseñar algo al preceptor. Ésta es una manera muy eficaz de revisar si el alumno en verdad está entendiendo.
- **Planee tiempo para contactarse.** ¿Qué tan seguido se encontrarán cada semana? ¿Dónde? ¿Cuánto durará cada clase? ¿Durante cuántas semanas? Ambos el alumno y el preceptor deben de estar claros acerca de su compromiso.
- **Manejando las inasistencias.** Considere como va a manejar con las ausencias del alumno o del preceptor. Tal vez desee llamar a otro preceptor como sustituto.

9. Proveer materiales y capacitación

Especifique el método de enseñanza, provea entrenamiento y acceso a material.

Hallazgos de investigación

Revisiones en la investigación de enseñanza consistentemente muestran que más métodos estructurados en los que los preceptores reciben entrenamiento tienden a producir mejores resultados. (Cohen, Kulik & Kulik, 1982; Sharpley & Sharpley, 1981; Topping & Ehly, 1998).

Un proceso claro de enseñanza necesita ser específico. Este puede ser genérico (para aplicarse a cualquier material elegido por la pareja). O tal vez puede ser basado y estructurado por algunos materiales especiales dados por la pareja. Si el método se aplica a un rango amplio de material, es importante especificar aún con mayor exactitud lo que el preceptor tiene que hacer (Topping, 2000b). Para un primer intento, use un método ya aprobado y comercializado y el cuál ha sido aprobado como efectivo y recomendado (ver capítulos del 5 al 7).

Incluso si la enseñanza no está basada en materiales estructurados dados, las parejas todavía necesitarán acceso a algún material de dónde escoger (ej. una colección de libros de lectura). En países en desarrollo, el acceso a materiales puede resultar en un gran problema en ciertos lugares.

Aplicaciones prácticas

- **Especifique el método de enseñanza.** Sea muy claro acerca de cómo se vería la buena enseñanza. Tal vez ¿usando una técnica comercializada? ¿Considerando destrezas generales o específicas de enseñanza? ¿Estructurados por materiales específicos, o tal vez no?
- **Formación.** Capacite tanto a preceptores y alumnos a la par si es posible. Dígalos qué hacer. Entonces demuéstrelas que es lo que deben de hacer. Entonces déles un recordatorio escrito y / o gráfico de lo que tienen que hacer (para quedárselo). Después hágalos que practiquen inmediatamente el método de enseñanza. Se necesitará material de práctica. Observe y revise si lo están haciendo bien. Déles premio y ayuda extra como lo vayan necesitando.
- **Capacite en destrezas de enseñanza generales.** Por ejemplo, cómo establecer una relación cómoda; cómo presentar tareas a completar; cómo dar explicaciones claras; cómo impulsar o dirigir a los alumnos para que imiten destrezas; cómo revisar el desenvolvimiento; cómo premiar y retroalimentar; cómo identificar patrones consistentes de error, cómo guardar archivos de avances.
- **Capacite en destrezas específicas de enseñanza.** De tal manera específica y relevante a su método y materiales de enseñanza.
- **Contrate.** Tal vez quiera que sus alumnos y preceptores firmen un contrato. En éste se especifican los detalles de su acuerdo para trabajar juntos.
- **Acceso a materiales.** Éstos pueden ser materiales que son específicos para el programa de enseñanza. O puede que sean materiales que se usen con regularidad en el salón. O material publicado al alcance (ej. de una biblioteca pública o descargado del internet). Si el aprendizaje está basado en tareas dadas por el profesor, es probable que la escuela proporcione el material. Algunas veces el material está especialmente preparado. También el material puede ser producido por las mismas parejas, o por voluntarios o por personal administrativo bajo vigilancia. Las parejas necesitan obtener el material antes de cada sesión de enseñanza. El acceso debe ser frecuente, rápido y fácil. ¿Sabe la pareja el nivel de dificultad a escoger? ¿Cuál es la secuencia a seguir? ¿Cómo es que saben?

10. Controlar y dar retroalimentación

Controle, dé retroalimentación e intervenga para maximizar la efectividad.

Hallazgos de investigación.

Revisiones en investigación de enseñanza consistentemente reportan efectividad (Cohen, Kulik & Kulik, 1982; Sharpley & Sharpley, 1981; Topping & Ehly, 1998). Sin embargo, aún en la literatura publicada (con tendencias hacia hallazgos positivos y estadísticamente significativos), una minoría de proyectos de enseñanza no muestran efectividad. La enseñanza puede ser muy efectiva, pero no significa que es automáticamente efectiva en todos los aspectos.

Para maximizar la efectividad, empiece usando un método estructurado que sea conocido por su efectividad en la investigación literaria. Sea muy cuidadoso y minucioso en el planeamiento de la enseñanza, capacitando a los preceptores y los alumnos, y proporcionando el material apropiado. Después (igualmente importante) monitoree la implementación de la enseñanza y dé retroalimentación e intervención cuando sea necesario. (Topping, 2000b).

Aplicaciones prácticas

- **Metas del control.** Busque: detectar y resolver cualquier problema antes de que se haga más grande; busque oportunidades para dar suficientes elogios y mostrar entusiasmo para mantener alta la motivación; asegure que la técnica de enseñanza no muestre señales de ir a la deriva; revise que las parejas mantengan relaciones sociales positivas; asegúrese que los materiales usados tengan una secuencia apropiada, nivel de dificultad; y en general revise la complejidad y riqueza del aprendizaje que está tomando lugar.
- **Guía autodidacta.** Haga una guía autodidacta simple de problemas comunes de enseñanza, con sugerencias acerca de cómo pueden ser resueltos. Usted seguirá añadiendo a ésta. Con técnicas comercializadas, pistas acerca de probables problemas encontrados en literatura.
- **Autoreferencias.** Hágales saber tanto a los preceptores como a los alumnos que es común encontrar dificultades momentáneas, así que esto no es culpa ni del ayudante ni del ayudado. Ellos deben de saber a quién preguntar en caso de que cualquiera de los dos tengan una dificultad (con un problema en particular, la técnica de enseñanza o cualquiera de éstos). Ellos pueden buscar ayuda de otras parejas antes de preguntarle a un profesor.
- **Autoregistre.** La pareja debe registrar su progreso y un profesor o un organizador de enseñanza puede entonces revisar de vez en cuando este registro o diario.
- **Discuta.** Hable con los preceptores y los alumnos acerca de cómo van las cosas, tal vez al planear o durante las reuniones. Tal vez quiere hacer esto individualmente o en grupos, con los preceptores y alumnos juntos o por separado.
- **Observación directa.** Detenidamente observe la enseñanza al mismo tiempo que sucede. (No asuma que hasta el preceptor más inteligente se dará cuenta de cuando está mal.) Una lista de elementos de la técnica de enseñanza sería útil para estructurar estas observaciones de una manera consistente. También puede pedirle a preceptores extras que monitoreen de vez en cuando, usando dicha lista. Es posible usar video o grabadora para controlar y esto puede ser útil a la vez y servir como retroalimentación para parejas de manera individual o en grupo, siendo valioso como material de apoyo para proyectos subsecuentes.
- **Capacitación posterior.** Si muchas de las parejas están teniendo problemas, valdría la pena tener otra sesión de capacitación para refrescar la memoria.

Conclusiones

La enseñanza puede ser muy efectiva. Pero no es automáticamente efectiva. Padres que tratan de enseñar a sus propios hijos en casa algunas veces se frustran y se enojan. Los padres puede que enseñen de la misma manera que a ellos les enseñaron en el colegio, y puede que sea muy diferente de la manera que esa materia se enseña en el colegio hoy en día. Entonces se corren especialmente riesgos cuando los padres tratan de ayudar a los niños con su tarea, especialmente cuando los niños son mayores y su trabajo de la escuela es más avanzado. Tome cuidado, platique como exactamente usted puede ayudar al profesor de su hijo.

Tal vez sienta que los consejos dados en este folleto hagan parecer a la enseñanza muy complicada. Le aseguro- que no es tan difícil realmente. Comience por aprender por si mismo como va. Muchos de los problemas tal vez no se presenten nunca. Pero al menos ahora está preparado para cualquier eventualidad. Bueno, para casi cualquier cosa.

Este folleto es solo un comienzo. En la siguiente sección se dan referencias y sugerencias para una lectura posterior.

Después de haber leído este folleto, trate de encontrar la oportunidad de observar la enseñanza en acción. Reflexione en los puntos buenos y malos que ha visto. ¿Cuántos de los principios en este folleto se han seguido? ¿Cuántos han sido rotos?

Hable de las ideas en el folleto con sus amigos y colegas. Trate un programa de enseñanza. Hable de lo que pasa con sus compañeros, colegas y amigos. Después enseñe a alguien lo que ha aprendido. Entonces realmente lo habrá aprendido.

Referencias y lectura posterior

Referencias

- Bloom, B.S. 1984. The search for methods of group instruction as effective as one- to one tutoring. *Educational leadership*(La búsqueda de métodos tan efectivos en la instrucción de grupos como en la individual. Liderazgo educacional) (Alexandria, VA), vol. 41, no. 8, p. 4-17.
- Britz, M.W. 1989. The effects of peer tutoring on mathematics performance: A recent review. *British Journal of special education* (Los efectos de la enseñanza por parejas en el desarrollo de las matemáticas: una revisión reciente) (Oxford, UK), vol.13, no. 1, p. 17-33.
- Brooks, G., et al. 1998. What works for slow readers? The effectiveness of early intervention schemes.(¿Qué funciona para los lectores lentos? La efectividad de los planes de intervención temprana) Slough, UK, National Foundation for Educational Research.
- Brophy, J.E. 1981. Teacher praise: A functional analysis. Review of educational research (Premiación por parte de los profesores: un análisis funcional. Revisión de investigación docente) (Washington, DC), vol. 51, p. 5-32.
- Cohen, P.A.; Kulik, J.A.; Kulik, C-LC. 1982. Educational outcomes of research journal(Resultado educativos de un diario de investigación) (Washington, DC) vol 19, no. 2, p. 237-48.
- Daiute, C. 1989. Play as thought: thinking strategies of young writers. (El juego como se ha pensado: estrategias de razonamiento de escritores jóvenes) *Harvard educational review* (Cambridge, MA), vol. 59, no. 1, p. 1-23
- . 1990. The role of play in writing development. *Research in the teaching of English* (El juego de roles en el desarrollo de la escritura. Investigación en la enseñanza del inglés)(Urbana, IL) vol. 24, no. 1, p. 4-47.
- Daiute, C.; Dalton, B. 1993. Collaboration between children learning to write: can novices be masters? *Cognition and instruction* (Colaboración entre niños aprendiendo a escribir: ¿pueden ser los principiantes maestros? (Hillsdale, NJ), vol. 10, no. 4, p. 281- 333.
- Devin-Sheehan, L.; Feldman, R.S.; Allen, V.L. 1976. Research on children tutoring children: a critical review. *Review of educational research*(Investigación en niños enseñando a niños: una revisión crítica. Revisión de investigación educativa) (Washington, DC), vol. 46, no. 3, p. 355-85.
- Fuchs, D.; Fuchs, L.S. 1998. Researchers and teachers working closely together to adapt instruction of diverse learners. *Learning disability research and practice* (Investigadores y maestros trabajando juntos para adaptar instrucciones a diversos estudiantes. *Práctica e investigación de lento aprendizaje*) (Mahwah, NJ), vol. 13, p. 126-137.
- Gage, N.L.; Berliner, D. 1998. *Educational psychology*(*Psicología educativa*), 6th edition. Boston, Houghton & Mifflin.
- Good, T.L.; Brophy, J.E. 1995. *Contemporary educational psychology*(*Psicología educativa contemporánea*), 5th edition. New York, Longman.
- Heller, L.R.; Fantuzzo, J.W. 1993. Reciprocal peer tutoring and parent partnership: Does parent involvement make a difference?*School psychology review*(Enseñanza recíproca y participación de los padres: ¿Hace una diferencia el involucramiento de los padres? *Revisión de la escuela de psicología*) (Silver Spring, MD), vol. 22, no. 3, p. 517-34.
- Levine, H.M.; Glass, G.V.; Meister, G.R. 1987. A cost-effectiveness analysis of computer-assisted instruction. *Evaluation review*(Un análisis de costo-efectividad de asistencia en la instrucción de computación. Revisión de evaluación) (Thousand Oaks, CA), vol. 11, no. 1, p. 50-72.
- Nixon, J.; Topping, K.J. In press. Emergent writing: the impact of structured peer interaction. *Educational psychology* (En proceso de publicación. Escritura emergente: el impacto de la interacción de pares estructurada. *Psicología educativa*)(Abingdon, UK), vol. 21, no. 1.
- O'Donnell, A.M.; Topping, K.J. 1998. Peers assessing peers: possibilities and problems. In: Topping, K.J.; Ehly, S., eds. *Peer-assisted learning*. (Pares calificando a pares:

- posibilidades y problemas. *En: Aprendizaje asistido en pares*) Mahwah, NJ; London, Lawrence Erlbaum Associates.
- Rohrbeck, C., et al. 1999. *Peer-assisted learning interventions: a metaanalysis. (Intervenciones asistidas de aprendizaje en pares: un meta análisis)*. Paper presented at the annual conference of the American Psychological Association (Documento presentado en la conferencia anual de la Asociación Americana de Psicología), Washington, DC, 22 August 1999.
- Sharpley, A.M.; Sharpley, C.F. 1981. Peer tutoring: a review of the literature. (Enseñanza en pares: revisión de literatura) *Collected original resources in education (CORE)* (Abingdon, UK), vol. 5, no. 3, 7–C11 (fiches 7 and 8).
- Sutherland, J.A.; Topping, K.J. 1999. Collaborative creative writing in eight-year-olds: comparing cross-ability fixed role and same-ability reciprocal role pairing (Escritura creativa en colaboración de niños de ocho años de edad: comparando un papel fijo y una misma habilidad recíproca en roles de parejas). *Journal of research in reading* (Oxford, UK), vol. 22, no. 2, p. 154–179.
- Topping, K.J. 1992. Short- and long-term follow-up of parental involvement in reading projects. *British educational research journal* (Seguimiento de involucimiento de padres en proyectos de lectura a corto y largo plazo). Oxford, UK), vol. 18, no. 4, p. 369–79.
- . 1995. *Paired reading, spelling & writing: The handbook for teachers and parents. (Lectura, escritura y ortografía en parejas: el manual para padres y maestros)* London; New York, Cassell.
- . 2000a. *Duolog math: design of a generic tutoring procedure in mathematics. (Matemáticas Duolog: diseño de un procedimiento genérico de matemáticas)* Dundee, Centre for Paired Learning, University of Dundee.
- . 2000b. *Peer assisted learning: a practical guide for teachers. (Aprendizaje de pares asistido: una guía práctica para maestros)* Cambridge, MA, Brookline Books.
- . 2001. *Thinking, reading, writing: a practical guide to paired learning with peers, parents & volunteers. (Razonando, escribiendo y leyend: una guía práctica de la lectura en parejas con iguales, padres y voluntarios)*. New York; London, Continuum International.
- Topping, K.J.; Bamford, J. 1998a. *The paired maths handbook: parental involvement and peer tutoring in mathematics. (El manual de matemáticas en parejas: involucimiento de los padres y preceptores en matemáticas)*. London, Fulton; Bristol, PA, Taylor & Francis.
- . 1998b. *Parental involvement and peer tutoring in mathematics and science: Developing paired maths into paired science. (Envolvimiento de padres y preceptores en la enseñanza de las matemáticas y ciencia: Desarrollo de la ciencia de las matemáticas en parejas)* London, Fulton; Bristol, PA, Taylor & Francis.
- Topping, K.J.; Ehly, S., eds. 1998. *Peer-assisted learning. (Aprendizaje asistido de pares)* Mahwah, NJ; London, Lawrence Erlbaum Associates.
- Topping, K.J.; Lindsay, G.A. 1992. Paired reading: a review of the literature. (Lectura en parejas: una revisión de literatura) *Research papers in education* (London), vol. 7, no. 3, p. 199–246.
- Topping, K.J.; Whiteley, M. 1990. Participant evaluation of parenttutored and peer-tutored projects in reading. (Evaluación de participantes de enseñanza en proyectos de lectura de padres preceptores y pares preceptores) *Educational research* (London), vol. 32, no. 1, p. 14–32.
- Walberg, H.J.; Haertel, G.D., eds. 1997. *Psychology and educational practice. (Práctica y psicología educativa)* Berkeley, CA, McCutchan Publishing.
- Wasik, B.A.; Slavin, R.E. 1993. Preventing early reading failure with one-to-one tutoring: a review of five programs. (Previniendo fracaso en lectura temprana) *Reading research quarterly* (Newark, DE), vol. 28, no. 2, p. 178–200.
- Yarrow, F.; Topping, K.J. In press. Collaborative writing: the effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. (Escritura colaborativa: los efectos del impulso metaconocitivo en la interacción de pares estructurados.) *British journal of educational psychology* (Letchworth, UK).

Lectura posterior

(Nota: el consejo dado por otros autores puede que no sea basado en resultados de investigación.)

- Aldrich, S.; Wright, J. Undated. *Peer tutoring: a multimedia manual. (Enseñanza en pares: un manual multimedia)*. Syracuse, NY, Syracuse City School District. Available from: [www.scsd.k12.ny.us/sbit/dirhtml/libfile/libdocs /software/peertut.pdf](http://www.scsd.k12.ny.us/sbit/dirhtml/libfile/libdocs/software/peertut.pdf) [1 August 2000]. (Se requiere del programa Acrobat Reader.)
- Capossela, T. 1998. *The Harcourt Brace guide to peer tutoring. (La guía de Harcourt Brace para la enseñanza en pares)* Fort Worth, TX, Harcourt Brace College Publishers.
- Ender, S.C.; Newton, F.B. 2000. *Students helping students: a guide for peer educators on college campuses. (Estudiantes ayudando a estudiantes: una guía para educadores en pares en los campus de colegios.)* San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Gillespie, P.; Lerner, N. 1999. *The Allyn and Bacon guide to peer tutoring. (La guía de Allyn y Bacon para la enseñanza en pares)* Boston, MA, Allyn & Bacon.
- Johnston, F.R.; Invernizzi, M.; Juel, C. 1998. *Book buddies: guidelines for volunteer tutors of emergent and early readers. (Compañeros de libros: principios para preceptores voluntarios de lectores principiantes y emergentes)* New York, Guilford Press.
- Morris, D. 1999. *The Howard Street tutoring manual: teaching at-risk readers in the primary grades. (El manual de enseñanza de Howard Street: enseñanza a lectores en riesgo de grados de primaria)* New York, Guilford Press.
- Topping, K.J. 1995. *Paired reading, spelling & writing: the handbook for teachers and parents (Lectura, escritura y ortografía conjunta: el manual para maestros y padres)*. London; New York, Cassell.
- . 2000. *Peer assisted learning: a practical guide for teachers. (Aprendizaje asistido en pares: una guía práctica para maestros)*. Cambridge, MA, Brookline Books.
- . 2001. *Thinking, reading, writing: a practical guide to paired learning with peers, parents & volunteers. (Razonando, leyendo y escribiendo: una guía práctica para el aprendizaje en parejas con compañeros, padres y voluntarios)*. New York; London, Continuum International.
- Topping, K.J.; Ehly, S., eds. 1998. *Peer-assisted learning. (Aprendizaje asistido en pares)*. Mahwah, NJ; London, Lawrence Erlbaum Associates.

En otros idiomas distintos al inglés.

- Cupolillo, M., et al. 1998. Lectura conjunta: proyecto realizado con alumnos que repetician primer grado en la escuela publica brasileña. *Lectura y vida* (Buenos Aires), vol. 19, no. 4, p. 21-29.
- Topping, K.J. 1989. Lectura conjunta: una poderosa técnica al servicio de los padres. *Comunicación, lenguaje y educación* (Madrid), no. 3-4, p. 143-151.
- . 1997. *Tutoring: insegnamento reciproco tra compagni*. Trento, Erickson.