

ACADEMIA INTERNACIONAL  
DE EDUCACIÓN

OFICINA INTERNACIONAL  
DE EDUCACIÓN

Tareas,  
enseñanza y  
aprendizaje:  
Mejorar la  
calidad de la  
educación para  
los estudiantes  
desfavorecidos  
económicamente

*por Lorin W. Anderson and Ana  
Pećikan*

*traducción: Tiziana Laudato y Laura  
Muñoz por encargo del Gimnasio La  
Montaña, Bogotá, Colombia*



United Nations  
Educational, Scientific and  
Cultural Organization



International Bureau  
of Education

SERIE PRÁCTICAS EDUCATIVAS-27

# La Academia Internacional de Educación

La Academia Internacional de Educación (AIE) es una asociación científica sin ánimo de lucro que promueve la investigación educativa y su disseminación e implementación. Fundada en 1986, la Academia está dedicada a fortalecer las contribuciones de la investigación, a resolver problemas educativos cruciales en todo el mundo, y a facilitar una mejor comunicación entre diseñadores de políticas, investigadores y profesionales.

La sede de la Academia se encuentra en la Real Academia de Ciencias, Literatura y Artes en Bruselas, Bélgica, y su centro de coordinación está ubicado en la Universidad de Tecnología Curtin en Perth, Australia.

El objetivo general del AIE es fomentar la excelencia académica en todos los campos de la educación. Con este fin, la Academia proporciona síntesis oportunas de evidencia basada en investigaciones que es de importancia internacional. La Academia también proporciona críticas sobre investigaciones y sus bases probatorias, así como sobre su aplicación a las políticas.

Los miembros actuales de la Junta Directiva de la Academia son:

- María de Ibarrola, Instituto Politécnico Nacional, México (Presidente);
- Barry Fraser, Universidad de Tecnología Curtin, Australia (Director Ejecutivo);
- Adrienne Alton-Lee, Ministerio de Educación, Nueva Zelanda;
- Stella Vosniadou, Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas, Grecia;
- Douglas Willms, Universidad de New Brunswick, Canadá;
- Yong Zhao, Universidad Estatal de Michigan, Estados Unidos de América;

Los miembros actuales del Consejo Editorial de la Serie de Prácticas Educativas son:

- Stella Vosniadou, Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas, Grecia, y Universidad Flinders, Australia (Presidente);
- Erno Lehtinen, Universidad de Turku, Finlandia;
- Lauren Resnick, Universidad de Pittsburgh, Estados Unidos de América;
- Gavriel Salomon, Universidad de Haifa, Israel;
- Herb Walberg, Estados Unidos de América;
- Erik De Corte, Universidad de Lovaina, Bélgica (enlace con la OIE);
- Universidad Patrick Griffi de Melbourne, Australia (enlace con la serie de políticas educativas de la Academia).

Para más información, visitar la página web de la Academia Internacional de Educación:

<http://www.iaoed.org>  
IBE/2016/ST/EP27

## Prefacio a la serie

El presente folleto, titulado *Tareas, enseñanza y aprendizaje: Mejorar la calidad de la educación para los estudiantes desfavorecidos económicamente*, se preparó para su inclusión en la Serie Prácticas Educativas, una serie de publicaciones desarrollada por la Academia Internacional de Educación (AIE). Como parte de su misión, la Academia Internacional de Educación proporciona síntesis oportunas de investigaciones sobre temas educativos de importancia internacional. Los folletos son publicados y distribuidos por la Oficina Internacional de Educación (OIE), UNESCO. Este es el número 27 de una serie de folletos sobre prácticas educativas relacionadas positivamente con el aprendizaje.

La Academia Internacional de Educación agradece a los profesores Lorin Anderson y Ana Pešikan por escribir el presente folleto. Lorin Anderson es profesor emérito distinguido de la Universidad de Carolina del Sur. Es conocido por su investigación en las áreas de evaluación en el aula, estudios curriculares y efectividad en el aula. Es autor de numerosos libros, monografías y artículos de revistas, y ha recibido premios por su docencia e investigación. Su obra más reconocida es *A Taxonomy of Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, que se publicó en 2001. El profesor Anderson se desempeñó como presidente del Consejo Editorial del *International Journal of Educational Research* y como editor de la sección sobre “Enseñanza y educación de profesores” de la Enciclopedia Internacional de Educación, 2ª Edición. Ana Pešikan es docente y directora del Departamento de Psicología de la Universidad de Belgrado, Serbia. Es conocida por su investigación sobre el aprendizaje activo.

Los funcionarios de la Academia Internacional de Educación están conscientes de que este folleto se basa en investigaciones realizadas principalmente en países avanzados económicamente, y que las recomendaciones de este folleto se deben evaluar en términos de las condiciones locales y adaptar a cada contexto. En cualquier entorno educativo, las pautas para la práctica requieren aplicaciones sensibles y sensatas, y una evaluación continua de su efectividad.

STELLA VOSNIADOU

Editora, Serie Prácticas Educativas

Profesora estratégica, Universidad Flinders, Sur de Australia

Profesora emérita, Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas, Grecia

### Títulos anteriores de la serie “Prácticas educativas”

1. *Teaching por Jere Brophy.* 36 p.
2. *Parents and learning por Sam Redding.* 36 p.
3. *Effective educational practices por Herbert J. Walberg and Susan J. Paik.* 24 p.
4. *Improving student achievement in mathematics por Douglas A. Grouws and Kristin J. Cebulla.* 48 p.
5. *Tutoring por Keith Topping.* 36 p.
6. *Teaching additional languages por Elliot L. Judd, Lihua Tan and Herbert J. Walberg.* 24 p.
7. *How children learn por Stella Vosniadou.* 32 p.
8. *Preventing behaviour problems: What works por Sharon L. Foster, Patricia Brennan, Anthony Biglan, Linna Wang and Suad al-Ghath.* 30 p.
9. *Preventing HIV/AIDS in schools por Inon I. Schenker and Jenny M. Nyirenda.* 32 p.
10. *Motivation to learn por Monique Boekaerts.* 28 p.
11. *Academic and social emotional learning por Maurice J. Elias.* 31 p.
12. *Teaching reading por Elizabeth S. Pang, Angaluki Muaka, Elizabeth B. Bernhardt and Michael L. Kamil.* 23 p.
13. *Promoting pre-school language por John Lybolt and Catherine Gottfred.* 27 p.
14. *Teaching speaking, listening and writing por Trudy Wallace, Winifred E. Stariha and Herbert J. Walberg.* 19 p.
15. *Using new media por Clara Chung-wai Shih and David E. Weekly.* 23 p.
16. *Creating a safe and welcoming school por John E. Mayer.* 27 p.
17. *Teaching science por John R. Staver.* 26 p.
18. *Teacher professional learning and development por Helen Timperley.* 31 p.
19. *Effective pedagogy in mathematics por Glenda Anthony and Margaret Walshaw.* 30 p.
20. *Teaching other languages por Elizabeth B. Bernhardt.* 29 p.
21. *Principles of instruction por Barak Rosenshine.* 31 p.
22. *Teaching fractions por Lisa Fazio and Robert Siegler.* 25 p.
23. *Effective pedagogy in social sciences por Claire Sinnema and Graeme Aitken.* 32 p.
24. *Emotions and learning por Reinhard Pekrun.* 30 p.
25. *Nurturing creative thinking by Panagiotis Kampylis and Eleni Berki.* 26 p.
25. *Understanding and facilitating the development of intellect por Andreas Demetriou and Constantinos Christou.* 31 p.
26. *Task, Teaching and Learning: Improving the Quality of Education for Economically Disadvantaged Students por Lorin W. Anderson and Ana Pešikan.* 30 p.

Estos títulos se pueden descargar de la página web de la AIE (<http://www.iaoed.org>) o de la OIE (<http://www.ibe.unesco.org/publications.htm>) o se pueden solicitar copias impresas a la Unidad de Publicaciones de la OIE, P.O. Box 199, 1211 Ginebra 20, Suiza. Por favor tenga en cuenta que las copias impresas de varios títulos se encuentran agotadas, pero estos se pueden descargar de las páginas web de la AIE y de la OIE.

# Tabla de contenido

La Academia Internacional de Educación, *página 2*

Prefacio a la serie, *página 3*

Introducción, *página 6*

1. Emplear contenido auténtico, relevante y significativo, *página 8*

2. Usar tareas de aprendizaje como un componente principal del currículo, *página 10*

3. Convertirse en guía al costado, *página 12*

4. Centrarse en estrategias de aprendizaje, *página 14*

5. Hacer explícitas las expectativas, *página 16*

6. Integrar lecciones a través del aprendizaje basado en problemas, *página 19*

7. Incorporar tareas cooperativas, *página 21*

8. Reconocer y acoger la diversidad de los estudiantes, *página 23*

Conclusión, *página 25*

Referencias, *página 26*

Esta publicación fue producida en 2016 por la Academia Internacional de Educación (AIE) Palais des Académies, 1, rue Ducale, 1000 Bruselas, Bélgica, y por la Oficina Internacional de Educación (OIE) P.O. Box 199, 1211 Ginebra 20, Suiza. Está disponible de manera gratuita y se puede reproducir y traducir a otros idiomas. Por favor envíe una copia de cualquier publicación que reproduzca este texto total o parcialmente a la AIE y la OIE. Esta publicación también está disponible en Internet. Consulte la sección “Publicaciones”, de la página “Serie prácticas educativas” en:

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

Los autores son responsables por la elección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación y por las opiniones expresadas en la misma, que no son necesariamente las de la UNESCO/OIE y no comprometen a la organización. Las designaciones empleadas y la presentación del material en esta publicación no implican ninguna expresión de opinión por parte de la UNESCO/OIE sobre la condición jurídica de ningún país, territorio, ciudad ni área, ni de sus autoridades, ni con respecto a la delimitación de sus fronteras o límites.

Traducción: Tiziana Laudato y Laura Muñoz por encargo del Gimnasio La Montaña, Bogotá, Colombia ([www.glm.edu.co](http://www.glm.edu.co)).

Impreso en 2016 por Gonnet Imprimeur, 01300 Belley, Francia.

## Introducción

Los estudiantes de todas las edades pasan una buena parte de su tiempo en las aulas, realizando algún tipo de trabajo académico (por ejemplo, hojas de ejercicios, libros de ejercicios, proyectos científicos, ensayos, trabajos de investigación). En promedio, los estudiantes, desde escuela primaria hasta secundaria, pasan aproximadamente la mitad del tiempo en el aula de clases trabajando solos (“trabajo individual”) o en grupos (“trabajo en grupo”). Este estimado de tiempo no incluye el trabajo que realizan en casa (“deberes”). En las aulas de educación superior y universidades, esta cifra se reduce a un tercio del tiempo, y la mayor parte del trabajo en clase se realiza en grupos.

Puesto que la mayor parte de este trabajo es determinado por los profesores, cada pieza de trabajo a menudo se denomina trabajo asignado. Preferimos el término “tarea” porque el concepto de tarea le da un propósito al trabajo asignado. Es decir, TAREA = TRABAJO ASIGNADO + PROPÓSITO. Para los estudiantes, las tareas proporcionan la respuesta a la pregunta frecuente, “¿Por qué estoy realizando este trabajo?” Supongamos, por ejemplo, que los estudiantes reciben un diagrama del sistema muscular de los seres humanos y se les indica que escriban el nombre de cada músculo. ¿Cuál es el propósito de este trabajo asignado? ¿Es aprobar algún examen externo? ¿Es prepararse para una pasantía en el consultorio de un ortopedista? ¿O es por algún otro propósito? Si bien solo hay un trabajo asignado, existen múltiples propósitos (y, por lo tanto, múltiples tareas).

Además de las diferencias en términos del propósito, las tareas difieren en cuanto a su entorno, asignatura, alcance, forma y complejidad. El entorno se refiere tanto al entorno físico (por ejemplo, aulas, pasillos, laboratorios, hogares, centros comunitarios, campos al aire libre) como al entorno social (por ejemplo, individuos, grupos pequeños, competitivo, cooperativo). La asignatura es el contenido o disciplina académica de la cual forma parte la tarea (por ejemplo, artes del lenguaje, ciencia, artes visuales, oficios e industrias, multidisciplinar). El alcance se refiere a la cantidad de tiempo necesario para completarla (por ejemplo, media hora, tres semanas, un semestre). La forma es la manera en la que se presenta a los estudiantes, así como la manera en la que los estudiantes deben responder (por ejemplo, una hoja de ejercicios con diez pares de palabras e imágenes que se deben conectar, un ensayo que se debe escribir comparando dos formas diferentes de gobierno). Por último, la complejidad se refiere a qué tan complicada es de entender y/o realizar la tarea. Por ejemplo, las tareas procedimentales (es decir, las tareas que se pueden completar siguiendo una secuencia prescrita de pasos) son menos complejas que las tareas creativas (es decir, las

tareas que requieren que la persona que las realice invente una manera de realizarlas o completarlas).

Todas las tareas se pueden analizar en términos de estas seis dimensiones: propósito, entorno, asignatura, alcance y complejidad. Supongamos, por ejemplo, que se les da un conjunto de problemas a los estudiantes con el propósito de ver si pueden aplicar el conocimiento científico para resolver seis problemas prácticos. Cada problema del conjunto se puede considerar una tarea independiente. Se espera que los estudiantes completen las seis tareas trabajando en grupos de tres, sentados alrededor de una mesa (entorno). Las seis tareas requieren de la aplicación de conocimiento científico (asignatura) y se presentan en la forma de preguntas abiertas. Puesto que son problemas desconocidos sin soluciones prefabricadas, la complejidad es razonablemente alta. Por último, se les dice a los estudiantes que tienen 45 minutos para completar el trabajo asignado (alcance).

Puesto que las tareas son tan frecuentes en todos los niveles escolares, a menudo se pasan por alto como un área de enfoque a la hora enumerar las características de los docentes efectivos o las “mejores prácticas de enseñanza”. En listados bastante completos, preparados por investigadores y profesionales de la educación, casi nunca aparecen las palabras “trabajo”, “asignado” o “tarea”. El propósito de este folleto, entonces, es describir el rol central que desempeñan las tareas (o, quizás, más exactamente, el rol central que deberían desempeñar) en el aprendizaje escolar, en particular en esfuerzos por mejorar la calidad de la educación para niños y jóvenes desfavorecidos económicamente. En este folleto ofrecemos un conjunto de ocho principios que, si se aplican de manera correcta, permiten a los docentes (1) entender con mayor profundidad las tareas que emplean, (2) generar mayor consciencia sobre las razones por las que se emplean las tareas, y (3) diseñar, seleccionar y usar las tareas de manera más efectiva con niños y jóvenes desfavorecidos económicamente.

**Lecturas sugeridas:** Doyle & Carter, 1984; Hunt, 2009; MacGregor, 2007; National Survey of Student Engagement, 2013; Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider & Shernoff, 2003.

# I. Emplear contenido auténtico, relevante y significativo

Cuando las tareas son auténticas, relevantes y significativas, los estudiantes desfavorecidos económicamente son más propensos a valorar lo que aprenden y a realizar conexiones importantes entre lo que están aprendiendo, lo que han aprendido, y cómo su aprendizaje se relaciona con sus vidas por fuera de la escuela.

## Resultados investigativos

Por una amplia variedad de razones, los niños desfavorecidos económicamente tienden a ser ubicados en aulas (y a veces escuelas enteras) con otros niños desfavorecidos económicamente. Esta distribución tiene implicaciones en cuanto a las demandas curriculares que se les imponen a estos estudiantes, así como en cuanto al tipo y ritmo de instrucción que reciben. El currículo tiende a enfocarse en la memorización y en las habilidades algorítmicas con pocas oportunidades para pensar y razonar. Los docentes tienden a depender de que los estudiantes reciten información y usen hojas de ejercicios para dictar sus clases (y, algunos dirían, para controlar la conducta de los estudiantes) y avanzan a un ritmo mucho más lento. La prevalencia del *statu quo* ha llevado a algunos investigadores a cuestionar si es posible proporcionar una enseñanza de alta calidad a grupos de bajo estatus. Creemos que esto es posible cuando las tareas se eligen con base en su autenticidad, relevancia y significatividad. antes de continuar, debemos asegurarnos de que se comprenda claramente el significado de cada uno de estos tres criterios.

Las tareas auténticas tienen valor más allá del aula; conectan lo que los estudiantes están aprendiendo en la escuela con el “mundo exterior”. En contraste, las tareas son relevantes en la medida en que sean consistentes con las necesidades y o intereses de los estudiantes. Es importante señalar que una tarea puede ser auténtica pero no relevante. Esta distinción resulta particularmente importante para los estudiantes desfavorecidos económicamente. Por último, las tareas son significativas en la medida en que permitan a los estudiantes darles sentido a sus experiencias. “Darles sentido” quiere decir que los estudiantes pueden crear conexiones entre lo que están aprendiendo y lo que aprendieron anteriormente. Puesto que los estudiantes desfavorecidos económicamente tienen limitaciones o brechas en su aprendizaje previo, a menudo les resulta más difícil “darle sentido” a lo que se les enseña. La Figura 2-1 resume la



relación entre autenticidad, relevancia y significatividad cuando se trata de tareas.



**Figura 2-1.** Relación de las tareas con la autenticidad, relevancia y significatividad.

La autenticidad y la relevancia se han asociado de manera consistente con la motivación de los estudiantes (es decir, con la voluntad de dedicar el esfuerzo necesario para aprender) y su compromiso con el aprendizaje. La significatividad permite a los estudiantes transferir su aprendizaje a nuevas situaciones, en lugar de simplemente retener (y regurgitar) lo que se les enseña. Cuando una tarea cumple con estos tres criterios, incrementa la probabilidad de que los estudiantes (1) completen la tarea y (2) conecten la finalización de la tarea con resultados de aprendizaje importantes.

### Implicaciones para los educadores

1. Tómese el tiempo para conocer a sus estudiantes y, lo que es igual de importante, los hogares y comunidades en donde viven. Si bien la mayoría de los docentes están bien informados sobre las asignaturas que enseñan, a menudo no están igual de bien informados con respecto a las vidas de sus estudiantes por fuera de la escuela. Esta falta de conocimiento es particularmente grave cuando los docentes y los estudiantes a los que estos enseñan provienen de contextos culturales muy diferentes. Para adquirir o mejorar su conocimiento sobre este tema, los docentes pueden visitar los hogares de los estudiantes, realizar recorridos a pie y supervisados por los vecindarios, y participar en reuniones comunitarias a las que asistan padres y madres, miembros de la familia y líderes comunitarios.
2. A la hora de seleccionar o diseñar tareas, intente encontrar un equilibrio entre la autenticidad y la relevancia. La autenticidad proviene de saber cómo lo que se está enseñando se aplica al “mundo real”. Los niños pequeños, por ejemplo, están rodeados de elementos impresos en el entorno. Por lo tanto, las tareas que usan letreros, vallas publicitarias, etiquetas de alimentos y tarjetas de felicitación para enseñar habilidades tempranas de lectura, como el reconocimiento de palabras y la conciencia fonémica, resultan bastante auténticas. Para garantizar que estas tareas auténticas resulten relevantes, los docentes deben tomar medidas para cerciorarse de que los ejemplos de elementos

impresos en el entorno se puedan ver dentro del vecindario de los estudiantes.

3. Haga todo lo posible para que las tareas sean significativas. Como se mencionó con anterioridad, el significado requiere que los estudiantes realicen conexiones entre lo que usted está enseñando y lo que ellos ya saben. Tenga en cuenta que son los estudiantes quienes deben hacer la conexión. Cuando los docentes intentan realizar las conexiones por los estudiantes, empiezan con qué están enseñando. Sin embargo, al trabajar con niños desfavorecidos económicamente es mucho mejor empezar con a quién está enseñando. En lugar de darles ejemplos a los estudiantes porque “se ajustan” al tema que se está enseñando, empiece pidiéndoles ejemplos a los estudiantes y luego haciendo que estos ejemplos “se ajusten” al tema según corresponda.

*Lecturas sugeridas:* Harris & Marx, 2009; Mayer, 2001; Roberson, 2013.

## 2. Usar tareas de aprendizaje como un componente principal del currículo

Al enseñar a niños desfavorecidos económicamente, las tareas de aprendizaje deben tener prioridad sobre la instrucción dirigida por el profesor; así mismo, las tareas de evaluación siempre deben preceder a las tareas de práctica.

### Resultados investigativos

Existen tres propósitos principales para asignar tareas a los estudiantes. Una tarea de aprendizaje busca facilitar el aprendizaje inicial: mover a los estudiantes de la ignorancia al conocimiento, o de la ineptitud a la competencia. Una tarea de evaluación busca determinar si, o qué tan bien, los estudiantes aprendieron lo que se esperaba que aprendieran. ¿Qué conocimiento adquirieron? ¿Cuál es su nivel de competencia? Por último, una tarea práctica busca facilitar la retención (por ejemplo, de conceptos o hechos), la fluidez (por ejemplo, en la lectura o al realizar computaciones matemáticas), o la automaticidad (por ejemplo, en la mecanografía o al tocar un instrumento musical).

Para los estudiantes de bajo rendimiento, o “con dificultades”, un grupo que a menudo suele incluir numerosos estudiantes desfavorecidos económicamente, la enseñanza que reciben sigue una secuencia bastante predecible. Los docentes hablan con o a sus estudiantes y, luego, los estudiantes trabajan solos o en grupos en un trabajo asignado por el docente. Esta secuencia de “hablar-trabajar” puede ocurrir una vez durante un periodo de clase o se puede repetir varias veces. La suposición que subyace a esta secuencia es que los estudiantes aprenden escuchando y/u observando al profesor, no realizando una tarea de manera individual o en grupos. Por lo tanto, es solo después de que se les enseña a los estudiantes que se procede a asignarles tareas. El propósito de las tareas, entonces, es bien sea evaluar si los estudiantes aprendieron lo que se les enseñó, o darles a los estudiantes la oportunidad de practicar lo que se les enseñó.

Si bien la secuencia “hablar-trabajar” se observa con bastante frecuencia en países alrededor del mundo, no se encuentra en todas las aulas ni en todos los países. En las aulas de matemáticas de Japón, por ejemplo, los docentes inician la lección presentando a sus estudiantes una tarea de aprendizaje. Como grupo, los estudiantes discuten la tarea, e intentan resolver el problema o responder la pregunta contenida dentro del problema. El docente asume el rol de guía y/o recurso. En situaciones como esta, “trabajar” precede a

“hablar” (es decir, la secuencia es “trabajar-hablar”) o “hablar y trabajar” ocurren de manera simultánea en lugar de secuencial.

### Implicaciones para los educadores

1. Al enseñar a estudiantes desfavorecidos económicamente, emplee tareas de aprendizaje como componente principal del currículo. Durante los últimos veinticinco años, se ha vuelto conocimiento general que el aprendizaje requiere que los estudiantes permanezcan involucrados activamente en el proceso de aprendizaje durante un periodo de tiempo sustancial; los estudiantes deben pasar una cantidad de tiempo razonable concentrados en la tarea para poder aprender<sup>1</sup>. Un currículo construido en torno a tareas de aprendizaje tiene el potencial de transformar a los estudiantes desfavorecidos económicamente para que pasen de ser receptores pasivos de conocimiento a ser participantes y alumnos activos.
2. Contrario al antiguo adagio de que con la práctica se consigue la perfección, con la práctica se consigue la permanencia. Lo que sea que se aprenda, bien sea correcto o incorrecto, permanece con los estudiantes cuando se practica. Como consecuencia, las tareas de práctica solo se deben asignar después de que se tenga evidencia de que los estudiantes han aprendido lo que practicarán. La fuente principal de esta evidencia deberían ser tareas de evaluación, no suposiciones hechas por el docente con base en observaciones e impresiones informales. La secuencia “evaluación-práctica” es particularmente importante para estudiantes desfavorecidos económicamente, quienes son más propensos a vivir en hogares en los cuales carecen de apoyo para completar exitosamente los trabajos asignados por el profesor para realizar en la casa.
3. Por último, integre tareas de evaluación a lo largo de todo el proceso de enseñanza/aprendizaje, en lugar de asignarlas únicamente al final de algún periodo de tiempo específico (por ejemplo, una semana) o después de finalizar una unidad de enseñanza. La evaluación cumple diferentes funciones en diferentes momentos del proceso de enseñanza/aprendizaje. Al comienzo, las evaluaciones le pueden proporcionar información importante sobre qué saben los estudiantes y qué pueden hacer (y qué no saben y no pueden hacer) antes

---

<sup>1</sup> Nota del traductor: En la década de 1970 y finales de la de 1980, se popularizó el término anglosajón “*time-on-task*” que se refiere a la cantidad de tiempo que una persona pasa involucrada activamente en el proceso de aprendizaje.

de empezar la enseñanza. En la mitad del proceso, las evaluaciones le pueden dar información sobre qué tan bien se está avanzando de modo que se puedan realizar cambios, de ser necesarios, para garantizar éxito general en el aprendizaje. Al final, las evaluaciones pueden proporcionarle la información necesaria para asignar y justificar las calificaciones de los estudiantes.

***Lecturas sugeridas:*** Anderson, Ryan & Shapiro, 1989; Haberman, 1991; Jacobs & Morita, 2002; Logan, 1985; Murphy, 2003.

### 3. Convertirse en guía al costado

La implementación correcta del aprendizaje basado en tareas para estudiantes desfavorecidos económicamente requiere cambios significativos en los roles y responsabilidades de docentes y estudiantes.

#### Resultados investigativos

Consideremos una película o una obra de teatro. Hay tres roles principales: directores, actores y miembros de la audiencia. En muchas, si no todas, las aulas de clase, los docentes son actores, los estudiantes son miembros de la audiencia, y los supervisores o administrativos son los directores. De hecho, se han escrito varios artículos y al menos un libro defendiendo la enseñanza como “arte escénica”. Para implementar adecuadamente el aprendizaje basado en tareas, estos roles deben cambiar. El docente se convierte en el director, y los estudiantes en actores. Puede haber múltiples audiencias en momentos diferentes (por ejemplo, administradores, supervisores o padres y madres de familia), o puede que no haya audiencia, solo los actores y el director (como ocurriría en un ensayo general).

Como directores, los docentes deben observar el panorama general; es decir, el entorno (físico, social y emocional), las acciones e interacciones de los actores en dichos entornos, y las interacciones de los actores con el director. En la teoría dramática, este panorama general se denomina “escenario”. Los escenarios difieren de los planes de estudio tradicionales en al menos dos aspectos. En primer lugar, los planes de estudio por lo general se enfocan en el contenido, mientras que los escenarios se enfocan en actividades llenas de contenido, orientadas a tareas y basadas en el contexto. En segundo lugar, y directamente relacionado con el primer punto, los planes de estudio a menudo enfatizan lo que los docentes deben decir y hacer para “impartir” la enseñanza. Los escenarios, por el otro lado, se enfocan en lo que los estudiantes deben decir y hacer para completar la tarea y dominar los objetivos. En este sentido, es interesante señalar que los indicadores encontrados en prácticamente todos los instrumentos de evaluación para docentes en los Estados Unidos se enfocan en los maestros y no en los estudiantes.

Este cambio con respecto a los roles y responsabilidades es consistente con la teoría aceptada generalmente de que el aprendizaje implica construir conocimiento (en lugar de simplemente reproducirlo) por medio de interacciones sociales asimétricas con compañeros más competentes. Así mismo, el aprendizaje no es un

acto individual, aislado y descontextualizado; por el contrario, el aprendizaje está situado en contextos particulares (históricos, sociales, culturales y ambientales). En pocas palabras, el aprendizaje académico muy a menudo implica internalizar actividades cognitivas dentro de entornos sociales.

### Implicaciones para los educadores

1. Diseñe escenarios en lugar de preparar planes de estudio tradicionales. Cada escenario debería tener (a) un propósito claro, (b) permitir a los estudiantes involucrarse y seguir participando activamente en el aprendizaje, (c) ayudar a los estudiantes a lograr objetivos y metas de aprendizaje desafiantes, y (d) empoderar a los estudiantes para que desarrollen nuevas formas de pensamiento y maneras de reflexionar. Cuando los entornos de aprendizaje en el aula se conceptualizan como escenarios, los estudiantes se convierten en aprendices que observan cómo se emplea el conocimiento en un desempeño competente a medida que ellos mismos adquieren dicha competencia.
2. Dentro de estos escenarios (y partiendo de Ted Sizer), asuma el rol de “guía al costado” en lugar del de “sabio en escena”. Esto no quiere decir que nunca deba hablar con o a sus estudiantes. Esto quiere decir que, cuando hable, lo que diga debe ser conciso, claro y breve, apenas lo suficientemente largo como para transmitir el mensaje. La vasta mayoría del tiempo en el aula se debe enfocar en monitorear el trabajo de los estudiantes, escuchar las discusiones (redirigiéndolas de ser necesario), hacer preguntas aclaratorias y de sondeo, y actuar como recurso de aprendizaje cuando sea necesario.
3. Puesto que el énfasis en el aprendizaje activo a menudo se asocia con bastante actividad en el aula, es fácil perder la perspectiva. Para conservar una perspectiva correcta, debe lograr un equilibrio entre lo que los estudiantes hacen y lo que aprenden. Es importante recordar que los estudiantes no deben aprender actividades, deben aprender de las actividades. Se les debe recordar a los estudiantes el propósito de las actividades (es decir, los objetivos de aprendizaje). Esto se puede lograr deteniéndolos periódicamente y pidiéndoles que respondan la pregunta “¿Qué has aprendido?”. Si los estudiantes pueden relatar lo que han hecho en clase, pero no pueden articular lo que han aprendido, es preciso modificar el diseño y/o implementación de los escenarios.

**Lecturas sugeridas:** Darling-Hammond, 2012; Glasser, 1991; Hyslop-Margison & Strobel, 2008; Pešikan, 2010; Sarason, 1999; Sizer, 1997.

## 4. Centrarse en estrategias de aprendizaje

Centrarse en el aprendizaje además de cubrir los contenidos es clave para implementar exitosamente el aprendizaje basado en tareas para estudiantes desfavorecidos económicamente.

### Resultados investigativos

Prácticamente todos los objetivos educativos se pueden escribir en un formato común: sujeto-verbo-objeto. El estudiante (sujeto) contrastará (verbo) la poesía, el teatro y la prosa (objeto). El estudiante (sujeto) aplicará (verbo) una variedad de propiedades a expresiones algebraicas simples (objeto). El objeto representa el contenido que se va a aprender. El verbo indica cómo se espera que los estudiantes procesen ese contenido. Cuando los docentes se enfocan exclusivamente en el contenido, dejan la elección del proceso al alumno. En el primer ejemplo, si el profesor solo habla sobre poesía, teatro y prosa, algunos estudiantes pueden memorizar definiciones, otros pueden decidir que prefieren el teatro a la poesía y la prosa, y otros pueden enfocarse en las diferencias entre estos. Si el trabajo asignado está alineado con el objetivo, parece razonable esperar que este grupo se desempeñará mejor. En este caso, los estudiantes no están siendo penalizados por no aprender el contenido; en su lugar, están siendo penalizados por elegir y usar el proceso de aprendizaje equivocado.

Cuando los estudiantes aprenden, deben depender de dos tipos de conocimiento previo: conocimiento de contenido y conocimiento sobre cómo aprender contenido. Los estudiantes desfavorecidos económicamente a menudo carecen del conocimiento contextual necesario. En caso de que posean el conocimiento, este puede estar desorganizado y/o inaccesible cognitivamente. Adicionalmente, los estudiantes desfavorecidos económicamente a menudo muestran déficits sustanciales en su consciencia sobre sus estrategias cognitivas y metacognitivas, así como sobre aquellas estrategias que producen un aprendizaje más efectivo. Las estrategias cognitivas son inherentes a los verbos incluidos en la descripción del objetivo (por ejemplo, contrastar o aplicar). Por otro lado, las estrategias metacognitivas son más genéricas pues se aplican a múltiples objetivos y, a menudo, a múltiples asignaturas (por ejemplo, elaboración, nemotecnia de palabras clave, imágenes).

Este cambio de “transmitir contenido” a “proporcionar estrategias” refleja el cambio mencionado anteriormente desde un enfoque en la



enseñanza de los docentes hacia un énfasis en el aprendizaje de los estudiantes. Estos dos cambios resultan más fáciles dentro del contexto del aprendizaje basado en tareas. Cuando a los estudiantes se les asignan verdaderas tareas de aprendizaje, deben –de manera individual o colectiva– determinar cómo van a trabajar y completar la tarea. También deben recurrir al conocimiento previo que sea necesario para, o que facilite, completar la tarea y dominar los objetivos.

### Implicaciones para los educadores

1. Al enseñar a estudiantes desfavorecidos económicamente, trabaje para lograr un equilibrio entre el contenido y el proceso. Realizar una actividad o emplear una estrategia, sin aprender nada al hacerlo, es inaceptable. Se puede lograr este equilibrio al enfatizar constantemente la importancia de monitorear y evaluar. Monitorear implica responder pares de preguntas como “¿Estoy progresando?” (la tarea) y “¿Qué estoy aprendiendo?” (el objetivo). Evaluar implica pares de preguntas, como “¿Terminé la tarea a tiempo y me siento orgulloso de mi logro?” y “¿He aprendido lo que debía aprender?”. Dentro del contexto de la metacognición, el monitoreo y la evaluación son componentes clave de la autorregulación.
2. Ayude a los estudiantes a entender qué tipos diferentes de estrategias son menos o más útiles para diferentes tipos de aprendizaje. Las estrategias de mnemotecnia y ensayo buscan ayudar a los estudiantes a recordar hechos clave o conceptos. Las estrategias como la autoexplicación y la relectura son más útiles para facilitar la comprensión. Por último, estrategias como resumir, delinear y resaltar texto buscan ayudar a los estudiantes a analizar y organizar lo que están intentando aprender. En este orden de ideas, combinar las estrategias adecuadas con los objetivos de aprendizaje adecuados es otra manera de equilibrar el contenido con el proceso.
3. Enséñeles estrategias generales a todos los estudiantes, a la vez que los anima a inventar sus propias estrategias. Por ejemplo, existe una estrategia de cuatro pasos muy útil para trabajar en tareas de largo plazo: (a) organizar/planear, (b) gestionar el trabajo (por ejemplo, cerciorarse de que todos los recursos estén disponibles, establecer plazos para garantizar un ritmo adecuado), (c) monitorear el progreso, haciendo ajustes de ser necesario y (d) evaluar la calidad del trabajo. Sin embargo, dentro de cada uno de estos pasos bastante generales, los estudiantes pueden experimentar con estrategias que sean únicas para ellos como individuos o

como miembros de un grupo. Por ejemplo: ¿Cuál es la mejor manera de obtener la información que necesito (necesitamos)? ¿Cómo debo (debemos) organizar el trabajo para cumplir con la fecha límite?

4. Por último, vaya más allá de la “respuesta correcta” para explorar cómo los estudiantes llegaron a sus respuestas a las preguntas o a sus soluciones a los problemas. ¿Qué estrategias usaron (si usaron alguna)? ¿Usaron las estrategias de manera correcta? Para encontrar respuestas a estas preguntas, puede preguntarles a los estudiantes: “¿Cómo llegaste a esa respuesta o solución?”. Al intentar equilibrar el contenido y el proceso, es importante considerar tanto que la solución sea correcta como que se haya llegado a ella de una manera apropiada y razonable.

**Lecturas sugeridas:** Askill-Williams, Lawson & Skrzypiec, 2011; Donovan & Bransford, 2005; Dunlosky, 2013; Gaskins, 2005; Millar, 2004.

## 5. Hacer explícitas las expectativas

Los docentes deben asegurarse de que los estudiantes desfavorecidos económicamente comprendan claramente las expectativas conductuales, académicas y sociales de una tarea antes de empezar a trabajar en ella.

### Resultados investigativos

Con el fin de implementar adecuadamente este principio, se recomienda una instrucción directa y explícita. Existe una creciente evidencia de que la calidad del trabajo estudiantil es mucho mejor cuando los docentes proporcionan instrucciones exhaustivas para las tareas que cuando se suministran instrucciones menos detalladas. Comprender la tarea por completo antes de empezar a trabajar permite a los estudiantes “ver” y pensar sobre el “todo”, en lugar de enfocarse en las “partes”. Supongamos, por ejemplo, que se les da una historia corta a los estudiantes y se les pide que la analicen en términos de un conjunto de elementos literarios (por ejemplo, trama, escenario, personaje, tema, estado de ánimo y tono). ¿Se espera que lean la historia en clase, en sus casas, o ambas? ¿Se permite trabajar con otros estudiantes? ¿Se les incentiva a hacerlo? ¿Deberían enfocarse en cada elemento literario de manera individual o en las relaciones entre ellos? ¿Cuál es la naturaleza del producto final (por ejemplo, un examen, un ensayo)? ¿Cuál es la fecha límite? ¿Cómo se evaluará el producto final? Si el producto final es un examen, ¿cuántos elementos debe responder de manera correcta un estudiante para obtener una calificación particular? Si el final es un ensayo, ¿cuáles son los criterios de evaluación y los estándares de desempeño? ¿Hay una rúbrica disponible para aclarar las expectativas de desempeño? Son necesarias las respuestas a este tipo de preguntas para que los estudiantes puedan entender por completo las expectativas del docente con respecto a todos los aspectos de la tarea.

¿Por qué es importante esta claridad para los estudiantes desfavorecidos económicamente? Existen al menos dos razones. En primer lugar, sin las respuestas a este tipo de preguntas, los estudiantes se deben defender por sus propios medios. Cuando las expectativas de los estudiantes no son consistentes con las del docente, los resultados probables son confusión, desempeño deficiente y, en particular con estudiantes de mayor edad, resentimiento. En segundo lugar, es posible que los estudiantes desfavorecidos económicamente no comprendan las expectativas del docente en términos de calidad. ¿Cuál es un puntaje excelente para un examen y cómo se determina? ¿Qué es un ensayo o un trabajo de

investigación excelente? Una cosa es saber que un ensayo debe tener cierta longitud y se debe escribir usando un manual de estilo consistente. Pero es otra cosa entender qué hace que un ensayo sea excelente y, quizás lo más importante, cómo se diferencia un ensayo excelente de uno mediocre o deficiente.

### Implicaciones para los educadores

1. Conecte las expectativas conductuales con las académicas cuando sea posible. Una de las cosas más importantes que pueden aprender en la escuela los estudiantes desfavorecidos económicamente es la conexión entre esfuerzo (conducta) y logro (académico). A los estudiantes desfavorecidos económicamente a menudo se les dice que no son lo suficientemente inteligentes para aprender material difícil o complejo. Este tipo de declaraciones, como es de esperarse, llevan a que se establezca una conexión entre capacidad y logro. “No puedo aprender sin importar cuánto me esfuerce” es un comentario que se escucha con frecuencia en entrevistas con estudiantes desfavorecidos económicamente. La teoría de expectativa-valor de la motivación por logros establece que los estudiantes harán el esfuerzo necesario para aprender si valoran lo que están aprendiendo y si esperan tener éxito en sus intentos por aprenderlo. Por lo tanto, ayudar a los estudiantes desfavorecidos económicamente a forjar un vínculo entre esfuerzo y logro muy probablemente mejorará su motivación.
2. Comunique estándares de desempeño explícitos que definan el desempeño aceptable y/o excelente. En la evaluación, los criterios son los factores o aspectos que se tienen en cuenta a la hora de realizar un juicio sobre la calidad del trabajo o del aprendizaje. Por ejemplo, la organización, la claridad y la mecánica son criterios que se usan con frecuencia para evaluar ensayos. “Mecánica” se refiere a la estructura de las oraciones (incluyendo la concordancia entre sujeto y verbo), la elección de palabras, la ortografía y la puntuación. Un estándar de desempeño define qué es aceptable o excelente para cada criterio. La frase, “todos sus textos deben estar libres o casi libres de errores”, es un estándar de desempeño asociado con la mecánica. Cuando se asigna una tarea, es importante comunicar estándares de desempeño explícitos. Si la tarea en matemáticas es resolver un conjunto de problemas, el estándar de desempeño establecería el número de problemas que se deben resolver de manera correcta (en este ejemplo, el único criterio es que la respuesta sea correcta). Si la tarea es un informe escrito, entonces se pueden emplear rúbricas para comunicar los criterios y los

estándares de desempeño. Sin embargo, si se emplean rúbricas, es importante darles oportunidades a los estudiantes desfavorecidos económicamente de aplicar la rúbrica a informes escritos que difieran en términos de calidad, para que puedan empezar a entender qué diferencia una calidad aceptable de una inaceptable o una excelente de una deficiente.

3. Para las tareas que requieren múltiples semanas para realizarse, establezca una serie de fechas límite para completar y entregar trabajo. Por ejemplo, “quiero ver un esquema de su propuesta el 1 de febrero. Luego, quiero ver un primer borrador del informe el 21 de febrero y un borrador final del informe el 4 de marzo”. Estos puntos de referencia permiten a los estudiantes sentir que están avanzando, a la vez que les permite a los docentes dar retroalimentación que probablemente se traducirá en que los estudiantes entreguen productos superiores.

*Lecturas sugeridas:* Hattie, 2009; Rust, Price & O’Donovan, 2003; Sadler, 1998; Wigfield, A. & Eccles, 2000; Wolf & Stevens, 2007.

## 6. Integrar lecciones a través del aprendizaje basado en problemas

Las tareas que requieren múltiples días o semanas para su realización proporcionan a los estudiantes desfavorecidos económicamente una mayor flexibilidad en el tiempo de aprendizaje y les permite integrar cuerpos de conocimiento y aplicar grupos de habilidades.

### Resultados investigativos

Como se mencionó en nuestra discusión sobre el Principio 2, la mayor parte del aprendizaje que experimentan los estudiantes desfavorecidos económicamente se puede entender como una serie de secuencias “hablar-trabajar”. Se tiende a asignar trabajo todos los días, y se les da a los estudiantes como práctica o como una evaluación de su aprendizaje. Si bien este trabajo que se asigna de manera cotidiana tiene algo de valor, tiene al menos dos consecuencias negativas. Primero, enfatiza el aprendizaje discreto en lugar de integrado. En el aprendizaje discreto los estudiantes dominan una lección u objetivo y continúan con el siguiente. En el aprendizaje integrado, se hace énfasis en las conexiones entre lecciones y objetivos. Segundo, el trabajo se debe completar en una cantidad de tiempo limitada: si no el mismo día entonces al día siguiente. Como consecuencia, hay poco o nada de tiempo para volver a enseñar lo que no se ha aprendido o lo que se ha aprendido de manera deficiente.

El aprendizaje basado en proyectos o en problemas (ABP) es un enfoque que hace énfasis en tareas de aprendizaje que son integradoras y, por lo general, requieren múltiples semanas para su realización. La diferencia entre la instrucción convencional y el ABP se puede ver claramente en el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL). La instrucción convencional de ASL está basada en el supuesto de que se les debe enseñar a los estudiantes estructuras y reglas gramaticales y lingüísticas antes de que puedan comunicarse. El uso del ABP para la ASL se basa en el supuesto de que los estudiantes aprenden un idioma (incluyendo su estructura y reglas) al comunicarse.

La tarea general del proyecto se presenta como una pregunta abierta, que por lo general se denomina “pregunta guía”. Algunos ejemplos son: “¿Cuál es la calidad del aire en mi comunidad?” y “¿Cómo se representan el bien y el mal en diferentes culturas?”. A los estudiantes se les dice explícitamente (1) cuál es la tarea, (2) qué

deben hacer para completar la tarea, y (3) qué deben entregar una vez completen la tarea (es decir, el entregable).

Si bien el ABP requiere más planeación que la enseñanza convencional, Internet proporciona bastante apoyo para la planeación e implementación, así como *WebQuests* que los estudiantes pueden completar en línea. La página web del Buck Institute for Education (bie.org) contiene una lista de verificación con los elementos esenciales del ABP. La página web <http://webquest.org/> proporciona información útil sobre el diseño y uso de *WebQuests* así como varios ejemplos.

Los estudios existentes sugieren que el ABP a menudo resulta más beneficioso para los estudiantes desfavorecidos económicamente que para sus pares más favorecidos. En algunos casos, participar en ABP prácticamente ha cerrado la brecha de rendimiento entre estudiantes de niveles socioeconómicos altos y bajos.

### Implicaciones para los educadores

1. ¡Empiece con algo pequeño! Uno de los mayores errores que cometen los docentes al implementar el ABP es pensar demasiado en grande. Inicialmente, los proyectos no deberían tomar más de una o dos semanas. En lugar de hacer trabajo de campo real, el trabajo de campo se puede simular en el aula de clase, con el apoyo de la tecnología cuando sea necesario y esté disponible.
2. Diseñe o seleccione tareas, en particular preguntas guía, que sean auténticas, relevantes y significativas (ver Principio 1). Preguntarles a los estudiantes qué les interesa aprender sobre un tema particular, qué problemas ven en la sociedad en general, y/o qué preguntas se están haciendo los expertos en áreas temáticas específicas puede proporcionar información útil para formular preguntas apropiadas. Luego, se pueden construir tareas completas alrededor de estas preguntas.
3. No use el ABP cuando los objetivos se enfoquen en memorizar grandes cantidades de información factual. Cuando el objetivo es la memorización, métodos de enseñanza más convencionales son más propensos a producir resultados positivos, pues estos métodos permiten que se cubra más material en menos tiempo.
4. Por último, modele el proceso de indagación al trabajar con los estudiantes mientras estos trabajan en sus proyectos. Pase más tiempo haciendo preguntas que dando respuestas. Sugiera información adicional que pueda resultar útil considerar, motívelos a sacar conclusiones con base en la información, y demuestre cómo comunicar esas conclusiones de manera clara a una variedad de audiencias.

***Lecturas sugeridas:*** Abbitt & Ophus, 2008; Halvorsen *et al.*, 2012; Milson, 2002; Murphy, 2003; Nunan, 2004.



## 7. Incorporar tareas cooperativas

Las tareas cooperativas permiten a los estudiantes desfavorecidos económicamente adquirir las habilidades sociales-interpersonales y metacognitivas que necesitarán para tener éxito en sus vidas.

### Resultados investigativos

Los reclutadores de grandes compañías reportan que la falta de habilidades técnicas no es un problema a la hora de encontrar aspirantes calificados; por el contrario, el problema es la falta de relaciones humanas o habilidades sociales. Las encuestas de los empleadores muestran de manera consistente que más de la mitad de los aspirantes son deficientes en sus habilidades interpersonales. Las encuestas de los gerentes sugieren que pasan la vasta mayoría de su tiempo (tanto como el 95%) lidiando con problemas del personal. Hace más de dos décadas, la Asociación Estadounidense para el Avance de la Ciencia argumentó que una de las prácticas principales de la indagación científica es el trabajo colaborativo. Por lo tanto, las escuelas deben involucrar a sus estudiantes en tareas en el aula que requieran de esfuerzos conjuntos.

Si bien los docentes que emplean métodos más convencionales tienden a ver la comunicación estudiante-estudiante como disruptiva y potencialmente problemática, la mayoría de los enfoques basados en tareas proporcionan amplias oportunidades para la comunicación estudiante-estudiante y el trabajo colaborativo. El aprendizaje cooperativo es uno de estos enfoques. En términos simples, el aprendizaje cooperativo es una forma de aprendizaje activo en el cual los estudiantes trabajan juntos para realizar tareas específicas en grupos pequeños. Cada grupo de aprendizaje cooperativo se selecciona cuidadosamente para que una estructura heterogénea permita a cada estudiante aportar sus fortalezas al esfuerzo grupal y beneficiarse de las fortalezas de otros miembros del grupo. Algo que resulta evidente es que el aprendizaje cooperativo es bastante compatible con el aprendizaje basado en proyectos (ver Principio 6). Sin embargo, mientras que el enfoque del aprendizaje basado en proyectos es el resultado final (es decir, la finalización del proyecto), un enfoque principal del aprendizaje cooperativo es el proceso mediante el cual se logra el resultado final.

La evidencia sugiere que los estudiantes de bajo rendimiento (un grupo que contiene grandes cantidades de estudiantes desfavorecidos económicamente) se benefician más al trabajar en grupos heterogéneos, en particular en las áreas de habilidades interpersonales

y de autorregulación. Puesto que los estudiantes desfavorecidos económicamente son más propensos a experimentar inestabilidad residencial, aflicción psicológica al estar entre adultos y entornos de cuidado infantil de baja calidad, son menos propensos a desarrollar las habilidades de autorregulación que se han asociado con mejores resultados académicos.

### Implicaciones para los educadores

1. Puesto que los estudiantes deben aprender las habilidades sociales-interpersonales de la misma manera en la que aprenden habilidades en cualquier área académica, usted debe (a) seleccionar tareas que requieran trabajo colaborativo, (b) explicar las tareas y la importancia de trabajar en grupo para completarlas, (c) estructurar el trabajo en grupo de modo que cada estudiante sepa qué se espera que haga, (d) modelar estrategias para el trabajo colaborativo y la resolución de conflictos, y (e) ayudar a los estudiantes a aprender a evaluar la calidad de su trabajo tanto en términos de proceso como de producto. La técnica del rompecabezas (ver [www.jigsaw.org](http://www.jigsaw.org)) a menudo se usa para incentivar el trabajo colaborativo pues cada estudiante tiene un rol único que desempeñar para terminar la tarea.
2. Preste atención a dos factores que suelen competir a la hora de diseñar e implementar el aprendizaje cooperativo: (1) objetivos grupales y (b) responsabilidad individual. Con un objetivo común, los miembros del grupo son más propensos a estar dispuestos a ayudarse entre sí; los estudiantes de mayor rendimiento profundizan su aprendizaje al explicar conceptos a sus pares, y los estudiantes de menor rendimiento se benefician del apoyo extra ofrecido por sus pares. Sin embargo, sin la responsabilidad individual, algunos miembros del grupo pueden elegir no participar en la tarea, o, un solo miembro del grupo puede decidir hacerse cargo de todo, minimizando la participación de los demás miembros del grupo.
3. Asegúrese de que todos los estudiantes comprendan qué debe lograr el grupo, y cómo esto se va a lograr en el grupo. El trabajo en grupo puede ser frustrante si las instrucciones no son claras. Las instrucciones claras no solo explican la tarea, sino que también especifican el tiempo asignado. Como regla general, es mejor dar poco tiempo inicialmente y luego expandirlo si es necesario, en lugar de dar a los estudiantes una actividad de 20 minutos que muchos grupos terminarán en 10 minutos.
4. Mantenga a los grupos juntos el tiempo suficiente para que los miembros establezcan relaciones de trabajo positivas y

creen confianza. Los estudiantes necesitan tiempo para conocerse, para identificar las fortalezas de los demás y para aprender a apoyarse y entrenarse unos a otros. Con esto no se pretende sugerir que los mismos grupos deban persistir durante un semestre o año entero. Dentro de un semestre, dos reagrupaciones pueden ser una cantidad óptima.

*Lecturas sugeridas:* American Association for the Advancement of Science, 1989; Duckworth, Akerman, MacGregor, Salter & Vorhaus, 2009; International Association of Administrative Professionals, 2014; Johnson & Johnson, 2009; Lubliner & Smetana, 2006.

## 8. Reconocer y acoger la diversidad de los estudiantes

A la hora de enseñar a estudiantes desfavorecidos económicamente, se debe incluir un amplio rango de tareas para acoger la diversidad estudiantil.

### Resultados investigativos

Si bien hemos usado el término “estudiantes desfavorecidos económicamente” a lo largo de este folleto, cualquier persona que trabaje con estos estudiantes sabe que los estudiantes desfavorecidos económicamente no forman un grupo heterogéneo. Así mismo, el significado de “desfavorecidos económicamente” difiere de un país a otro y de una cultura a otra. Cuando se comparan los países con exámenes internacionales como las pruebas PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), los resultados probablemente se ven afectados por alguna combinación de “desventaja” económica y cultural. En estas pruebas, existe amplia evidencia de que, como grupo, los estudiantes desfavorecidos económicamente obtienen menores puntajes que sus pares más favorecidos. Adicionalmente, los críticos de PISA han argumentado que las diferencias entre países se pueden atribuir, al menos en parte, a que no se tienen en cuenta las diferencias culturales (especialmente las diferencias de lenguas) a la hora de diseñar las pruebas y de interpretar los resultados.

Si bien durante los últimos cincuenta años o más se ha hecho mucho énfasis en la igualdad de oportunidades, resulta instructivo señalar que el Prefacio a la Constitución de la UNESCO, firmada en noviembre de 1945, incluye la frase “igualdad plena de las oportunidades educativas”. “Plena” quiere decir que cada estudiante, sin importar su entorno cultural y económico, debe recibir la mejor educación posible. “Plena” quiere decir acoger la diversidad de los estudiantes de una manera que proporcionen la máxima oportunidad, en lugar de tratar a todos los estudiantes de exactamente la misma manera (lo que satisfaría la definición de igualdad de oportunidades de algunas personas).

El concepto de acoger la diversidad se relaciona de cerca con el concepto de justicia. Puesto que la justicia es fundamentalmente un tema sociocultural, debe abordarse en todos los aspectos de la educación: currículo, instrucción, reglas y rutinas del aula, valoración y evaluación. La justicia incluye las maneras en las que se aborda la diversidad cultural y lingüística; la medida en la que el contenido de las tareas refleja las experiencias de diferentes grupos; y la disponibilidad de recursos para grupos diferentes.

En el contexto del aprendizaje basado en tareas, la justicia quiere decir prestar atención al lenguaje, ejemplos, ilustraciones y expectativas incluidas en las tareas. La justicia también implica prestar atención a las maneras en las que se interpreta y evalúa cómo los estudiantes trabajan en las tareas y la calidad del trabajo que producen. Por lo tanto, cuando los docentes examinan las tareas que diseñan y/o seleccionan, deben hacer una pregunta fundamental: “Estoy proporcionando igualdad plena de oportunidades a todos mis estudiantes?”.

### Implicaciones para los docentes

1. Proporcione variedad. Hay un antiguo dicho de que en la variedad está el placer. La variedad también es importante a la hora de lidiar con la diversidad en el aula. Para cualquier objetivo particular, existen muchas tareas apropiadas. Para cualquier tarea particular, hay muchas actividades apropiadas. Para cada tarea y objetivo, hay muchas maneras en las que el trabajo y el aprendizaje se pueden evaluar. Supongamos, por ejemplo, que los estudiantes están trabajando en una tarea basada en la pregunta, “¿Cuál es más frío, el Polo Norte o el Polo Sur?”. Pueden obtener la información necesaria leyendo, viendo videos o entrevistando a expertos. Pueden demostrar su aprendizaje escribiendo un informe de investigación, preparando una presentación de PowerPoint, haciendo un organizador gráfico, o tomando un examen. Estas diferentes actividades y evaluaciones proporcionan diversas oportunidades para que los estudiantes aprendan y demuestren su aprendizaje.
2. La segunda implicación se desprende de la primera. Permita que los estudiantes elijan de un conjunto limitado y aprobado de actividades, trabajos y materiales alternativos. En algunos casos, los estudiantes pueden trabajar con el profesor para diseñar tareas completas. Imponer límites a las elecciones de los estudiantes es necesario para garantizar que las elecciones sean consistentes con los objetivos de aprendizaje. Por ejemplo, un estudiante no puede elegir hacer un escrito narrativo cuando la tarea requiere de escritura persuasiva. La clave aquí es separar la sustancia de la forma. La sustancia de la tarea (por ejemplo, el contenido, las demandas cognitivas) debe ser la misma para todos los estudiantes. La forma de la tarea (por ejemplo, cómo aprender y cómo demostrar que ese aprendizaje ha ocurrido) puede diferir.
3. Trabaje de manera diligente para construir relaciones con todos los estudiantes, sin importar su estatus económico, género, identidad racial o entorno cultural. Adicionalmente,

modele la conducta que usted espera de sus estudiantes. El entorno de aprendizaje, bien sea que esté definido como el aula o como grupos pequeños dentro del aula, debería estar caracterizado por normas igualitarias y aceptación de la diversidad. Siempre se espera, o exige, una participación plena por parte de los estudiantes. El respeto mutuo debe ser evidente en todas las transacciones interpersonales, bien sean profesor-estudiante, estudiante-profesor o estudiante-estudiante. Cuando las aulas y los grupos dentro de las aulas están caracterizados por normas igualitarias, aceptación de la diversidad, participación plena y respeto mutuo, los estudiantes experimentan un sentido de pertenencia. Se ha encontrado repetidamente que el sentido de pertenencia es un factor que predice la probabilidad de permanecer en la escuela en lugar de abandonarla.

**Lecturas sugeridas:** Cole, 2008; Cruzan & Kaluszka, 2010; Ivi , Pešikan & Anti , 2013; Stobart, 2005; Wuttke, 2007.

## Conclusión

Este folleto ha resaltado los principios que se deben considerar a la hora de desarrollar contenido y currículos con el fin de mejorar la calidad de la educación para estudiantes desfavorecidos económicamente. Para los estudiantes de bajo rendimiento o “con dificultades”, un grupo que a menudo incluye numerosos estudiantes desfavorecidos económicamente, la participación comprometida en las tareas de aula es crucial para la motivación. Este compromiso puede surgir mediante el uso de contenido auténtico, relevante y significativo, que permita a los estudiantes conectar lo que están aprendiendo con el mundo exterior, con sus necesidades e intereses y con su aprendizaje previo. Adicionalmente, al invertir la secuencia normal de “hablar-trabajar” en el aula, y convertirla en “trabajar-hablar” o en “hablar y trabajar”, los profesores pueden observar mejor lo que los estudiantes están reteniendo durante las tareas de aprendizaje antes de avanzar a lecciones de evaluación y práctica.

Ajustar el paradigma de clase convirtiendo al estudiante en el actor principal y al docente en el director que proporciona retroalimentación sucinta y útil “desde el costado”, permite a los docentes observar el panorama general y planear contenido y actividades dependiendo del contexto. Así mismo, centrarse en estrategias de aprendizaje útiles, incluyendo aquellas que son únicas de cada estudiante, es importante para aquellos estudiantes que a menudo muestran déficits sustanciales en su consciencia sobre las estrategias que producen un aprendizaje más efectivo. Como se señaló anteriormente, con frecuencia se les dice a los estudiantes desfavorecidos económicamente que no son lo suficientemente inteligentes para aprender material difícil o complejo. Por lo tanto, garantizar que los estudiantes valoren lo que están aprendiendo y esperen tener éxito en sus intentos por aprender es clave para la motivación.

El aprendizaje basado en proyectos o en problemas (ABP) es un enfoque que enfatiza las tareas de aprendizaje que son integradoras y, por lo general, requieren múltiples semanas para su realización, lo que permite a los estudiantes flexibilidad para ponerse al día con el tiempo de aprendizaje y utilizar grupos de habilidades. Así mismo, incentivar la colaboración y la cooperación mediante actividades grupales, tanto a corto plazo como durante todo el semestre, permite a los estudiantes utilizar sus fortalezas, aprender de sus pares y construir habilidades interpersonales y de autorregulación, que a menudo no existen en sus entornos externos. Por último, reconocer la diversidad de los estudiantes y hacer énfasis en normas igualitarias, participación plena y respeto mutuo entre todos los participantes del aula es clave para fomentar una educación de calidad para los estudiantes desfavorecidos económicamente. Por último, reconocer la

diversidad de los estudiantes y hacer énfasis en normas igualitarias, participación plena y respeto mutuo entre todos los participantes del aula es clave para fomentar una educación de calidad para los estudiantes desfavorecidos económicamente.



# Referencias

- Abbitt, J. & Ophus, J. (2008). What we know about the impacts of WebQuests: A review of research. *AACE Journal*, 16, 441-456.
- American Association for the Advancement of Science (1989). *Science for all Americans: Project 2061*. New York: Oxford University Press.
- Anderson, L. W., Ryan, D. W., & Shapiro, B. J. (1989). *The IEA Classroom Environment Study*. Oxford: Pergamon Press.
- Askell-Williams, H., Lawson, M. J., & Skrzypiec, G. (2011). Scaffolding cognitive and metacognitive strategy instruction in regular class lessons. *Instructional Science*, 40, 413-443.
- Cole, R. W. (2008). *Educating everybody's children: Diverse teaching strategies for diverse learners*, Second edition. Alexandria, VA: ASCD.
- Cruzan, D. & Kaluszka, C. (2010). *Motivation and assessment: The impact of choice on motivation in classroom assessments*. Unpublished manuscript, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, VA. Retrieved July 24, 2014 from <https://scholar.vt.edu/access/content/user/dcruzan/PortfolioPublic/ActionResearchProjectFinal.pdf>
- Darling-Hammond, L. (2012). *Creating a comprehensive system for evaluating and supporting effective teaching*. Palo Alto, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Donovan, M. S., & Bransford, J. D. (Eds.). (2005). *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom*. Washington, DC: National Academies Press.
- Doyle, W. & Carter, K. (1984). Academic tasks in classrooms. *Curriculum Inquiry*, 14, 129-149.
- Duckworth, K., Akerman, R., MacGregor, A., Salter, E. & Vorhaus, J. (2009). *Self-regulated learning: Literature review*. London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education, University of London.
- Dunlosky, J. (2013). Strengthening the student toolbox: Study strategies to boost learning. *American Educator*, 35(3), 12-21.
- Gaskins, I. W. (2005). *Success with struggling readers: The Benchmark School approach*. New York: Guilford Press.
- Glasser, R. (1991). The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning and instruction*, 1(2), 129-144.
- Haberman, M. (1991). The pedagogy of poverty versus good teaching. *Phi Delta Kappan*, 73, 290-94.
- Halvorsen, A., Duke, N. K., Brugar, K. A., Block, M. K., Strachan, S. L., Berka, M. B. & Brown, J. M. (2012). Narrowing the achievement gap in second-grade social studies and content area literacy: The promise of a project-based approach. *Theory and Research in Social Education*, 40, 198-229.
- Harris, C. & Marx, R. (2009). *Authentic tasks*. Retrieved on January 15, 2005, from <http://www.education.com/reference/article/authentic-tasks/>.

- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hunt, B. C. (2009). *Teacher effectiveness: A review of international literature and its relevance for improving education in Latin America*. Washington, DC: PREAL.
- Hyslop-Margison, E. & Strobel, J. (2008). Constructivism and education: Misunderstandings and pedagogical implications. *The Teacher Educator*, 43(1), 72–86
- International Association of Administrative Professionals (2014). Interpersonal skills most important factor in career advancement. Retrieved June 26, 2014 from <http://www.iaap-hq.org/resources/interpersonal-skills-most-important-factor-career-advancement>.
- Ivić, I., Pešikan, A. & Antić, S. (2013). *Textbook quality: A guide to textbook standards*. Gottingen, Germany: V&R Unipress.
- Jacobs, J. K. & Morita, E. (2002). Japanese and American teachers' evaluations of videotaped mathematics lessons. *Journal for Research in Mathematics Education*, 33, 154-175.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38, 365-379.
- Logan, G. D. (1985). Skill and automaticity: Relations, implications, and future directions. *Canadian Journal of Psychology*, 39, 367-86.
- Lublinter, S. & Smetana, L. (2006). The effects of comprehensive vocabulary instruction on Title I students' metacognitive wordlearning skills and reading comprehension. *Journal of Literacy Research*, 37, 163-200.
- MacGregor, R. R. (2007). *The essential practice of high quality teaching and learning*. Bellevue, WA: Center for Educational Effectiveness.
- Mayer, R. E. (2001). Rote vs. meaning learning. *Theory into Practice*, 41, 226-232.
- Millar, R. (2004). *The role of practical work in the teaching and learning of science*. Washington, DC: National Academy of Sciences.
- Milson, A. J. (2002). The Internet and inquiry learning: Integrating medium and method in a sixth grade social studies classroom. *Theory and Research in Social Education*, 30, 330-353.
- Murphy, J. (2003). Task-based learning: The interaction between tasks and learners. *ELT Journal*, 57, 352-360.
- National Survey of Student Engagement. (2013). *A fresh look at student engagement—Annual results 2013*. Bloomington, IN: Indiana University Center for Postsecondary Research.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije (Contemporary view of the learning and teaching: Socio-constructivist perspective and its practical implications). *Psihološka istraživanja*, 13(2), 157-185.
- Roberson, R. (2013). Helping students find relevance. *Psychology*

- Teacher Network. Retrieved on January 15, 2005, from [http:// www.apa.org/ed/precollege/ptn/2013/09/students-relevance.aspx](http://www.apa.org/ed/precollege/ptn/2013/09/students-relevance.aspx).
- Rust, C., Price, M., & O'Donovan, B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(2), 147-164.
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in education*, 5(1), 77-84.
- Sarason, S. (1999). *Teaching as a performing art*. New York: Teachers College Press.
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18, 158- 176.
- Sizer, T. (1997). *Horace's school: Redesigning the American high school*. Boston: Mariner Books.
- Stobart, G. (2005). Fairness in multicultural assessment systems. *Assessment in Education*, 12(3), 275-287.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wolf, K. & Stevens, E. (2007). The role of rubrics in advancing and assessing student learning. *Journal of Effective Teaching*, 7(1), 3-14.
- Wuttke, J. (2007). Uncertainties and bias in PISA. Retrieved July 21, 2014 from [http://www.oxydiane.net/IMG/pdf/Uncertainties and\\_Bias\\_in\\_PISA.pdf](http://www.oxydiane.net/IMG/pdf/Uncertainties_and_Bias_in_PISA.pdf).



## Oficina Internacional de Educación - OIE

### **Mandato**

Reforzar las capacidades de los Estados Miembros para diseñar, elaborar y aplicar currículos que aseguren la igualdad, la calidad, la pertinencia para el desarrollo y la eficiencia de los recursos en los sistemas educativos y de aprendizaje.

El mandato de la Oficina Internacional de Educación la faculta para apoyar la labor de los Estados Miembros para aplicar el ODS 4 y, en efecto, otros ODS cuyo éxito depende de sistemas educativos y de aprendizaje efectivos.

### **Visión**

Un mundo en el que se asegure a cada persona una educación de calidad y pertinente y un aprendizaje a lo largo de la vida.

### **Misión**

Apoyar y promover soluciones innovadoras para los problemas que enfrentan los ministerios de educación y los gobiernos en la compleja tarea de mejorar la igualdad, la calidad, la pertinencia y la eficiencia del currículo, la enseñanza, el aprendizaje y los procesos y los resultados de la evaluación.