

LOS TRABAJOS ACADÉMICOS BASADOS EN LECTURAS¹

PEDRO MORALES VALLEJO²

RESUMEN³: Los profesores solemos encargar a nuestros estudiantes diferentes tareas con las cuales pretendemos afianzar su aprendizaje. Con mucha frecuencia, los trabajos escritos encomendados tienen que ver con la realización de lecturas de libros completos, de artículos o de capítulos de libros, de variadas extensiones. Leyendo y escribiendo se aprende, pero para ello deben darse ciertas condiciones. En el siguiente texto se ofrecen indicaciones y orientaciones para que estas tareas sean del máximo aprovechamiento para los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: trabajos académicos; deberes para casa; lecturas académicas; aprendizaje activo.

Academic Works Based On Readings

ABSTRACT: As teachers we usually assign our students tasks with which we intend to reinforce their learning. Very often, commissioned written assignments require readings of entire books, articles or book chapters, of varying lengths. Reading and writing lead to learning, but for this, certain conditions must be met. The following text offers indications and guidelines for these tasks to provide maximum benefit for students.

KEY WORDS: academic works; homework; academic readings; active learning.

1. UTILIDAD DE LOS TRABAJOS ESCRITOS

Los trabajos que se pueden encargar a los alumnos *para hacer en casa* pueden ser de longitud muy variada; y también pueden tener orientaciones muy distintas. Aquí me referiré de manera más específica a trabajos *basados*

¹ Este capítulo se reproduce, con el permiso de la Editorial Cara Parens, extraído del libro Morales Vallejo, P. (2018). *Escribir para aprender, tareas para hacer en casa*, en su quinta edición actualizada.

² Universidad Pontificia Comillas y Universidad Rafael Landívar. Correos electrónicos: peter@comillas.edu y peter@url.edu.gt

³ Redacción de Resumen y Palabras clave por los coordinadores de este número de la revista *Miscelánea Comillas*.

en lecturas diversas en los que en primer lugar hay siempre que *leer* y en segundo lugar hay que *trabajar* sobre lo que se ha leído. Casi cualquier trabajo requiere algún tipo de lectura, pero aquí me fijo preferentemente en aquellos trabajos en los que se pone un énfasis especial en las lecturas previas para poder hacerlos.

Aunque lo que voy a exponer es, en términos generales, independiente de la longitud del trabajo, me voy a referir, sobre todo al exponer algunos ejemplos, a trabajos de *cierta amplitud* (no a trabajos muy breves de uno o dos párrafos, o de una página), aunque dentro de esta *cierta amplitud* pondré de relieve las ventajas de trabajos *más bien breves* (no es lo mismo escribir entre 4 y 6 páginas que 20 páginas o más)⁴.

No sobra repasar algunas ideas sobre la utilidad que tienen estos trabajos para hacer en casa, aunque posiblemente todos estamos convencidos de su importancia; los problemas y nuestra *resistencia* para encargarnos suelen provenir de otros capítulos que habrá que ir tratando, como son tiempo y esfuerzo en la corrección y el problema del plagio.

1.1. LOS TRABAJOS ESCRITOS: CAUCE NATURAL DE UNA ENSEÑANZA MÁS CENTRADA EN LA ACTIVIDAD DEL ALUMNO

Nos estamos orientando hacia un sistema de enseñanza-aprendizaje que requiere más *trabajo independiente del alumno* controlado de alguna manera por el profesor. Los trabajos escritos *basados en lecturas* nos ofrecen un excelente cauce para organizar una *enseñanza más centrada en el aprendizaje* y en lo que *hace* el alumno, y menos dependiente del profesor en cuanto casi único trasmisor de información. El alumno gana en autonomía y se hace más responsable de su propio aprendizaje. De hecho, la declaración de Bolonia ha conseguido que en la Universidad se encarguen a los alumnos más trabajos escritos para hacer en casa de lo que ha sido más habitual (Dysthe, 2007)⁵.

El contexto más conocido en que se han desarrollado este tipo de trabajos académicos es sobre todo el de las universidades en las que ha prevalecido

⁴ Los diversos tipos de trabajos que podemos considerar *muy breves* están tratados de manera más específica en Morales (2018), obra citada en nota 1, capítulo segundo, *Trabajos breves para hacer en casa*, 31-77.

⁵ La autora se refiere a Noruega (*strongly influenced by the Bologna Declaration*, encuesta a 2060 profesores), pero lo mismo se puede decir de otros lugares. Otros cambios que señala la autora son: más métodos activos, una relación mayor entre *enseñanza y evaluación*, más *feedback* en los trabajos escritos, más *evaluación formativa* y más uso de la tecnología.

el régimen tutorial (Oxford, Cambridge); en estas universidades el método didáctico por excelencia ha consistido en lecturas y trabajos individuales que después son comentados con el tutor. Oxford y Cambridge son ejemplos clásicos, pero estos trabajos, en sus muchas modalidades, también podemos verlos en todos los sistemas y niveles educacionales.

1.2. LEER, ESCRIBIR Y APRENDER

Los trabajos escritos *basados en lecturas* pueden ser de gran utilidad en cualquier tipo de asignatura, incluidas las asignaturas técnicas, aunque a primera vista parezcan más apropiados para las asignaturas de Humanidades o de Letras en general. Los trabajos que requieren *leer* y *escribir* suponen también *reflexionar*; tienen por lo tanto un gran potencial para la formación de nuestros alumnos. Es verdad que también se pueden limitar a *copiar*, pero esto no tiene por qué ser así necesariamente (ya lo iremos viendo). Con estos trabajos podemos dar a nuestros alumnos *una gran oportunidad para lograr un aprendizaje de calidad*.

a. *Leyendo se aprende*

Mucha de la información que un profesor transmite en clase (y otra información complementaria que no tiene tiempo de exponer en clase) también está en libros y artículos que los alumnos leerán e intentarán comprender si *además* tienen que presentar un trabajo escrito. Los profesores nos empeñamos en *explicar todo en clase*, nos parece la única manera de que los alumnos entiendan la asignatura, pero también podríamos preguntarnos ¿Y qué pasa con los alumnos que no están en clase? ¿Y con los que han desconectado a los 15 minutos de escuchar al profesor? ¿No nos cansamos y aburrimos nosotros en conferencias y actos académicos? No por escucharnos *todo* entienden *todo*. En universidades de otros países hay notablemente menos clases y más lecturas y trabajos individuales de los que los alumnos tienen que dar cuenta, y no parece que salgan menos competentes.

b. *Escribiendo se aprende*

Se puede aprender y *luego* dar cuenta de lo aprendido por escrito, eso es posiblemente lo que hacemos de manera más habitual; pero también *se puede escribir para aprender*.

El mero hecho de *escribir* es uno de los mejores métodos para *procesar, consolidar e internalizar* los nuevos conocimientos. Por la relación indudable que existe entre *comprensión* y *expresión escrita* el hacer que nuestros alumnos se expresen por escrito les obliga a hacer un doble esfuerzo; en primer lugar, de *comprensión* porque no se puede expresar bien lo que no se entiende, y en segundo lugar un esfuerzo para *organizar* las ideas que van a exponer de manera ordenada y coherente.

El leer y escribir no son simplemente el vehículo para *acceder* a la información (*leer*) o para *transmitir* la información (*escribir*); leer y escribir son realmente instrumentos para generar e interiorizar una nueva información; el alumno *construye* su propio conocimiento al organizarlo y expresarlo. Posiblemente todos tenemos la experiencia de la *clarificación* y *nueva comprensión* que nos ha supuesto el tener que leer, organizar y poner algo por escrito al preparar un artículo o una conferencia.

c. *Leer, escribir y enfoques en el aprendizaje*

En la abundante literatura sobre los enfoques de aprendizaje se distinguen muy genéricamente dos enfoques; el *superficial* (memorizar, reproducir información) y el *profundo* (comprender *de verdad* lo que se estudia, relacionarlo con otros temas, elaborar una formulación propia). Podría parecer que un enfoque profundo en el estudio debería llevar a mejores resultados en los exámenes y a mejores notas, pero esta relación es muy dudosa (resultados nada claros en las investigaciones) porque el *cómo* estudia el alumno depende del tipo de evaluación esperado y con frecuencia lo que lleva a mejores resultados, en términos de calificaciones, es un tipo de estudio más superficial y memorístico. En cambio cuando se evalúa mediante trabajos (ensayos, trabajos escritos para hacer en casa) sí se da con más claridad esta relación entre enfoque profundo en el estudio y mejores resultados; estos trabajos *premián* a los que estudian de una manera más seria y deseable (Tian, 2007)⁶.

Parece claro que este tipo de trabajos (en definitiva, *leer, entender, organizar, expresar*) estimulan un tipo de estudio y de aprendizaje de mayor calidad que las evaluaciones y exámenes más convencionales; en general los

⁶ En el estudio de Tian (2007) pueden encontrarse otras referencias sobre la relación entre tipo de examen esperado y enfoques en el aprendizaje; en términos generales el estudio es de mayor calidad cuando se esperan exámenes de *preguntas abiertas* que cuando se esperan pruebas objetivas, que suelen estimular un estudio más memorístico. ⁴ Gibbs y Simpson (2004) exponen y comentan una serie de estudios experimentales.

trabajos para casa son un mejor predictor del aprendizaje *a largo plazo* que los exámenes y también generan un enfoque en el estudio de más calidad⁴. En cualquier caso, la *lectura comprensiva* (leer y *enterarse* de lo que se lee) y la *comunicación escrita*, en sus muchas modalidades, son *competencias genéricas instrumentales* básicas que sólo se van a desarrollar si se ejercitan.

1.3. LOS TRABAJOS ESCRITOS Y LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS

Hay *competencias genéricas básicas* que pasan por este tipo de trabajos, como son la capacidad de *análisis* y de *síntesis*, la capacidad *crítica*, la capacidad de *aprendizaje autónomo*, la capacidad de *expresión escrita* y la capacidad de *seguir aprendiendo*.

Estos trabajos pueden tener orientaciones muy distintas (ensayos, síntesis personales, trabajos de investigación, proyectos, críticas personales de libros y artículos, etc.) pero con todos se pueden conseguir *objetivos importantes*, aunque no estén propuestos expresamente como objetivos y se *crean hábitos de trabajo académico*.

La investigación muestra que tareas distintas (de lectura y de composición escrita) llevan a distintos procesos de aprendizaje y a distintos resultados. Por ejemplo, y *según el tipo de trabajo*, se potencia la capacidad y se crean hábitos de:

1. *Búsqueda y selección* de información, manejo de fuentes y bibliotecas,
2. *Lectura inteligente*,
3. *Organización*, búsqueda de *estructura*,
4. *Pensamiento crítico*, (distinguir, analizar, comparar, evaluar, verificar),
5. Adquisición de determinadas *habilidades* (en trabajos de campo, aplicación de metodologías, etc.),
6. *Presentación formal* (márgenes, paginación, citas, notas, bibliografía, índices, etc., sin olvidar la *sintaxis* y la *ortografía*).

Estas tareas (leer, sistematizar, comparar, reflexionar, redactar) preparan además a los alumnos para *trabajos futuros* de más envergadura (como son las tesis y publicaciones de diverso tipo).

1.4. LOS TRABAJOS PARA HACER EN CASA, ACTIVIDADES EN LA MISMA CLASE Y PRESENTACIONES ORALES

A partir de los trabajos hechos en casa (sean *largos* o *breves*) se pueden organizar diversas actividades en la misma clase, como pueden ser

presentaciones orales, discusiones y trabajos en pequeños grupos, exposición de *posters*, etc. Escribiendo no se aprende a hablar, pero los trabajos escritos dan la oportunidad para *presentaciones orales* que además pueden incidir positivamente en la motivación de los alumnos y en su esfuerzo por hacer mejor los trabajos que tienen que presentar ante sus compañeros.

1.5. LOS TRABAJOS PARA HACER EN CASA: INFLUJO EN LA MOTIVACIÓN Y FORMACIÓN DE ACTITUDES

La utilidad de estos trabajos va más allá del mero ámbito cognoscitivo; con frecuencia y como resultado de estos trabajos:

- Aumenta la *motivación*; los alumnos se implican de manera más personal,
- Se influye positivamente en las *actitudes* de los alumnos, en sus *intereses* y *valores*
- Se estimula el *gusto por la lectura*.

Estos efectos se han comprobado alguna vez experimentalmente (Procidano, 1991). Cuando los alumnos evalúan la utilidad de sus propios trabajos académicos, manifiestan efectos específicos según el tipo de trabajo que hayan hecho: un estudio de casos les ha dado la oportunidad de *leer un buen libro* y el *presentar un proyecto de investigación* tuvo como resultado *aumentar su interés* por la asignatura; este tipo de investigaciones son fácilmente replicables⁷.

Siempre cabe (*puede* caber) orientar las lecturas de algunos trabajos para *despertar* determinados intereses, *hacer pensar* en determinados *valores* en ámbitos de interés general y que pueden incluso ser objetivos declarados institucionalmente (por ejemplo, en relación con la *justicia*, la *ecología*, los *derechos humanos*, etc.).

2. CONDICIONES PARA QUE SEAN EFICACES: OBJETIVOS, NORMAS Y EVALUACIÓN

Objetivos, *normas* y *evaluación* son tres *palabras clave* para asegurar la eficacia de estos trabajos; nadie duda de su utilidad potencial en la formación de los alumnos, pero no son siempre igualmente eficaces. Se puede trabajar

⁷ En el estudio de Procidano (1991) todos los alumnos (N = 26) hicieron los dos trabajos; antes del análisis de casos tuvieron que leer un libro de su elección de una lista de siete, y para hacer el proyecto de investigación tenían a su disposición 14 artículos seleccionados por la profesora como posibles modelos.

mucho y mal por falta de orientación; e incluso se pueden adquirir malos hábitos de trabajo. Se puede *aprender* a improvisar, a copiar trabajos de otros, a parafrasear o medio resumir artículos sin necesidad de entenderlos bien y sin hacer una organización o síntesis personal.

Es claro que hay que procurar que se den las *condiciones* para que estos trabajos sean realmente *rentables* para el aprendizaje del alumno, y el que se den estas condiciones es ya responsabilidad del profesor.

Es importante por lo tanto una *reflexión previa y matizada* por parte del profesor sobre cómo deben ser estos trabajos, reflexión que debe traducirse en las *orientaciones* que se dan a los alumnos.

Para que estos trabajos sean eficaces el profesor debe pensar *antes* de encargarlos en *objetivos, normas y evaluación*.

1. Los objetivos que se pretende que consigan los alumnos: ¿por qué y para qué se les encargan estos trabajos?
2. Las normas y orientaciones que se les dan a los alumnos para que trabajen bien; no necesitan esperar al final para enterarse sobre cómo deberían haber hecho su trabajo.
3. La evaluación; cómo se van a corregir y evaluar, y qué información de retorno (*feedback*) se va a dar a los alumnos y cómo se va a darla.

Objetivos, normas y evaluación son conceptos distintos, pero, como iremos viendo, van a coincidir en la práctica, buscando siempre *coherencia* en todo el proceso. Todo lo relacionado con la evaluación está tratado en el capítulo siguiente.

2.1. OBJETIVOS

Estos trabajos se encargan *para algo*, con una finalidad, para que el alumno *aprenda* a trabajar académicamente y consiga determinados resultados de aprendizaje. Los alumnos invierten en estos trabajos *un tiempo y un esfuerzo* que tiene que ser rentable para su propia formación académica. El profesor tiene que preguntarse *antes* a sí mismo *por qué y para qué* encarga estos trabajos y *la respuesta no puede ser para poder calificar a los alumnos*.

Un profesor puede encargar estos trabajos con una o varias finalidades, por ejemplo, para que los alumnos:

- *Amplíen* sus conocimientos sobre un determinado tema (ampliar conocimientos, o consolidarlos, profundizar, llegar a una mejor comprensión, etc.).
- *Aprendan* a redactar, a presentar informes, etc.
- *Aprendan* a hacer una buena síntesis,

- *Aprendan* a identificar semejanzas y discrepancias entre autores,
- *Aprendan* a dar juicios personales,
- *Vean la relación* entre lo que se ve en clase y lo que sucede en la vida real.

Esta *clarificación previa* facilita al profesor dar a los alumnos *normas claras* para que centren su atención en *tareas específicas* que:

- al ser más específicas, se ven más asequibles y motivantes;
- facilitan que los alumnos *pregunten* lo que no entiendan para salir de dudas *a tiempo*.

Estos trabajos para casa pueden ser una buena oportunidad para que los alumnos:

- se centren en problemas y cuestiones de todo tipo relacionados con la *vida real*;
- se pongan en contacto con *buenos autores*, aunque se trate de lecturas breves;
- *apliquen lo aprendido* en clase;
- Se abran a otros puntos de vista, etc.

2.2. NORMAS Y ORIENTACIONES

Utilizo en este subtítulo los dos términos, *normas*, que pueden ser de *obligado cumplimiento* y *orientaciones* que tienen más el carácter de recomendaciones; son dos palabras que nos pueden sugerir distintos modos de ayudar a nuestros alumnos a hacer un buen trabajo.

2.2.1. Necesidad de orientación

Estos trabajos requieren una *orientación* suficientemente detallada y clara:

- a) Para que el alumno *aprenda a hacer este tipo de trabajos* y que no se conviertan en meros y simples resúmenes del pensamiento de otros (a no ser que sea eso precisamente lo que se pretende); cualquier trabajo debe ser una experiencia de aprendizaje.
- b) Para que el alumno *no pierda el tiempo*; el tiempo empleado por el alumno para hacer estos trabajos, a veces muy considerable, debe estar compensado por lo que aprende. El alumno no tiene que enterarse *al final* cómo debería haber trabajado.

c) Para evitar el *plagio*, y con mayor razón si tenemos en cuenta la ingente información disponible en Internet. *El primer control del plagio está en las normas dadas a los alumnos sobre el mismo diseño y estructura del trabajo*⁸.

d) Para facilitar la corrección; es menos laboriosa cuando hay unas normas claras.

Las normas son importantes. La experiencia nos dice que muchos alumnos que han tenido que presentar muchos trabajos académicos durante sus estudios, terminan sin saber hacerlos razonablemente bien, en buena medida por falta de unas *normas claras*, normas dadas *a tiempo*, sobre *cómo* tienen que hacer estos trabajos⁹.

Estas normas por otra parte *facilitan la corrección posterior* (porque el profesor *tiene muy claro qué quiere ver* en el trabajo de sus alumnos). La corrección es siempre laboriosa, por eso hay que encargar trabajos fácilmente *corregibles* y esto se consigue con más facilidad cuando hay una *estructura clara*.

El que los trabajos de los alumnos tengan una *estructura clara* depende en buena medida de las normas que dé el profesor sobre *cómo* tienen que hacerlos (partes de que consta, *extensión de cada una*, etc.). Incluso una norma puede ser la casi ausencia de normas (como en un ensayo creativo o en un comentario muy libre) pero eso *hay que decirlo*. En cualquier caso, el alumno debe saber de antemano a qué atenerse.

Las normas dependerán del tipo de trabajo, pero básicamente pertenecen a estos dos ámbitos, el de los *aspectos formales* y el de las *tareas específicas* propias de cada trabajo.

Las normas se refieren a:

- 1) *Aspectos formales*, como son la presentación, márgenes, cómo citar, cómo debe ser la primera página, etc.
- 2) Lo que tiene que *hacer* el alumno; es lo más importante: de qué partes consta el trabajo, *a qué preguntas debe responder*, con qué *criterios específicos* se les va evaluar, etc.
- 3) *Extensión* aproximada de todo el trabajo e incluso de cada parte, y fecha de entrega.

Estas normas deben ser coherentes con los objetivos pretendidos con la tarea, como se ve con claridad en los ejemplos puestos más adelante.

⁸ El problema del plagio, sobre todo en relación a Internet, lo trato con más amplitud en el capítulo 5.

⁹ A esta *información previa* y muy específica que debe orientar el trabajo del alumno la denominan algunos autores *feedforward* (Sadler, 2010); luego vendrá el *feedback*.

Estas normas pueden entregarse fotocopiadas o pueden estar a disposición de todos en una página web¹⁰; pueden ser normas generales para todos los trabajos de un profesor (o de un departamento), o pueden ser normas específicas para cada trabajo. Una buena idea puede ser que los alumnos antes de comenzar el trabajo puedan discutir y *comentar las normas en pequeños grupos*, e incluso reformularlas de manera que les queden más claras (Nicol, 2010).

2.2.2. ¿Para quién escriben nuestros alumnos?

Caben normas de otro tipo, por ejemplo, *audiencia pretendida*: para qué supuestos lectores hay que escribir. Lo destaco en un epígrafe diferenciado para llamar la atención sobre algo en lo que no solemos pensar. Los alumnos escriben para el profesor, que es quien va a leer y evaluar el trabajo, pero en las normas se puede indicar que la redacción debe estar orientada hacia un *tipo específico de lectores*, por ejemplo, se puede escribir:

- Para los propios compañeros de clase.
- Para los alumnos que no vinieron a clase la semana pasada.
- Para personas interesadas en el tema pero que apenas lo conocen.
- Para convencer a quien mantenga una postura contraria.
- Para los lectores de una revista de divulgación.
- Para los lectores de una revista académica.

Los lectores pretendidos *para quienes se escribe* pueden condicionar la *orientación* del trabajo, el *vocabulario* que se utiliza y el *estilo* con que se redacta. Si los lectores a quienes se dirige el trabajo (como podría ser un *ensayo* sobre un determinado tema) van a ser los mismos compañeros de clase, se puede estimular un cuidado y un esfuerzo especial para no quedar mal ante los demás. Si va a haber varios trabajos, unos pueden estar orientados a una audiencia, y otros a otras.

Si se escribe para los propios compañeros (aunque el único evaluador sea el profesor) todos deberían tener acceso a estos trabajos (por ejemplo en una página web), y también deberían tener la posibilidad de comentarlos, etc.; se pueden crear de esta manera *situaciones nuevas* de reflexión y aprendizaje¹¹.

¹⁰ Pueden verse modelos o sugerencias en las páginas web de algunas Universidades; por ejemplo, en University of Victoria, British Columbia, y University of Delaware, con documentación disponible para los alumnos (direcciones de Internet en el anexo I).

¹¹ Comentarios y ejemplos en Finkel (2008) de quien tomo la idea de escribir para *otras audiencias* (Cap. 5, *Hablar con la boca cerrada: el arte de escribir*). Hativa (2000) sugiere otros tipos de destinatarios (*cartas al director*, a los lectores de la prensa, etc.).

2.2.3. Poner a disposición de los alumnos trabajos modelo

Un buen complemento de las normas es poner a disposición de los alumnos un *trabajo modelo* o más de uno, como pueden ser algunos de los hechos en cursos anteriores. Hay que intentar que los alumnos trabajen bien *desde el principio*.

Interesa destacar de manera diferenciada la sugerencia de poner a disposición de los alumnos *trabajos modelo*, porque no es muy usual verla en nuestro ámbito, aunque es una práctica recomendada y común en muchos lugares¹². En modelos concretos los alumnos pueden percibir mejor lo que no puede condensarse en unas normas y además quedan claros aspectos que de otra manera pueden quedar implícitos.

Al tratarse de ejemplos concretos de trabajos hechos por otros alumnos son también *más realistas*, no responden a un ideal perfeccionista y se ven como más asequibles.

Es preferible poner a disposición de los alumnos *más de un modelo*, para que vean diversos modos de hacer un buen trabajo; un solo modelo puede tener un efecto contraproducente cuando el tipo de trabajo encargado se presta a una mayor variedad de enfoques.

2.2.4. Orientar en función de las actitudes, enfoques y saberes previos de los alumnos

Las normas y orientaciones las damos en función de lo que pensamos *a priori* sobre cómo queremos que nuestros alumnos trabajen, y debe ser así; nuestra tarea es orientarles para que trabajen bien y es responsabilidad nuestra señalar los criterios. *Pero* nuestras orientaciones pueden ser más eficaces si además conocemos cómo los alumnos *valoran* el tener que hacer estos trabajos, cuáles son sus *limitaciones*, si les *gusta* o no les gusta el tener que hacerlos, cuál es su *estilo habitual* para hacerlos (si es que tienen alguno); qué saben sobre el *plagio*, si conocen las normas para citar, etc.

Si incluyo este apartado es para sugerir la conveniencia de que al menos *alguien* (algún profesor) ocasionalmente (preferiblemente en los *primeros cursos*) por medio de un cuestionario sencillo obtenga información relacionada con estos trabajos *desde la perspectiva de los alumnos*. Este tipo de información debidamente sistematizada puede ser una buena fuente para

¹² La recomendación de poner *trabajos modelo* a disposición de los alumnos la tomo ahora de Nicol (2010) y Hounsell (2008) aunque es habitual encontrarla en la literatura e investigación sobre *trabajos para casa*.

dar a los alumnos orientaciones realistas y además tenemos garantizada su atención, como siempre que nos hacemos eco de sus respuestas.

Podemos ver sugerencias para preparar algún cuestionario en los ya publicados en trabajos de investigación sobre trabajos escritos de los alumnos. Estos instrumentos también nos pueden facilitar a los profesores hacer (y publicar) alguna investigación sobre cómo trabajan nuestros alumnos, sus actitudes, estrategias y problemas, o cualquier otro aspecto que nos resulte interesante¹³.

3. VENTAJAS DE LOS TRABAJOS RELATIVAMENTE CORTOS

Aunque no me estoy refiriendo a trabajos *muy breves* (lo que se puede escribir en un par de párrafos, o en una página o poco más, como una reacción personal a una lectura, la respuesta a una pregunta de reflexión crítica, el análisis de un caso, etc.) y la extensión del trabajo depende de lo que considere adecuado el profesor, no sobra insistir en las ventajas de los trabajos *no muy largos*. Podemos fijarnos en tres tipos de ventajas:

- La facilidad y rapidez en la *corrección*.
- El poder orientarlos para conseguir de manera gradual *objetivos muy específicos*.
- El que admiten *una mayor frecuencia* y cada nuevo trabajo es una nueva oportunidad.

Corregir y comentar trabajos relativamente cortos es más viable que evaluar trabajos muy largos. Hay que pensar siempre en el *después*, y lo que viene después es la corrección y la evaluación. Son preferibles trabajos cortos, que se pueden corregir bien y con mayor rapidez, que trabajos extensos cuya corrección va, quizás, a superar las posibilidades de tiempo, humor y cansancio del profesor si quiere hacerlo bien. La alternativa que con frecuencia tenemos los profesores es o no encargar trabajos, por falta de tiempo para corregirlos medianamente bien, o corregirlos muy a la ligera sin dar a los alumnos una información específica que facilite su aprendizaje (que es en definitiva de lo que se trata).

- Las habilidades requeridas para hacer bien este tipo de trabajos se van formando poco a poco, *paso a paso* y los errores importantes se

¹³ Artículos con *cuestionarios* para los alumnos sobre el plagio, sus actitudes con respecto a los trabajos escritos y modos de enfocarlos en Morales (2011, *Trabajos escritos: el problema del plagio*).

corrigen antes. Los alumnos pueden aprender de manera paulatina y en la misma o distintas tareas a *resumir*, a *identificar* la tesis o idea principal, a *distinguir* premisas de conclusiones, a *elaborar un juicio propio*, a *comparar* fuentes de información, etc. Este tipo de trabajos, orientados a potenciar *habilidades intelectuales* o académicas muy precisas, pueden facilitar el *aprendizaje organizado* de los alumnos. Estos trabajos permiten ir potenciando progresivamente las habilidades y capacidades *básicas* del pensamiento crítico.

- Los trabajos cortos pueden ser más en número (como dos, e incluso más, en vez de uno en un semestre o curso), con *más oportunidades para los alumnos de corregir sus errores* y aprender. Naturalmente las ventajas específicas de los trabajos más cortos no excluyen trabajos más amplios.

Son preferibles los trabajos relativamente cortos, aunque se trate de un único trabajo, a que los alumnos se pasen años sin leer nada en serio, limitándose a apuntes y textos, sin aprender a redactar con un cierto rigor académico y sin apenas escribir nada en serio durante años y con mayor razón si en el sistema de exámenes convencionales predominan las pruebas objetivas. Las pruebas objetivas no son *necesariamente* un mal sistema (aunque puede serlo; depende de su calidad), pero en cualquier caso se trata de un sistema de evaluación muy limitado *por defecto* (el alumno no se expresa, no organiza ideas) que necesita *otros complementos* si queremos evitar deficiencias importantes en la formación de los alumnos.

4. ALGUNOS TIPOS DE TRABAJOS ESCRITOS

Digo *algunos* tipos de trabajos porque la imaginación y la inventiva no tienen límites y además diversos tipos de trabajos se pueden combinar entre sí. Aunque voy a exponer con más amplitud un determinado tipo de trabajos *basados en lecturas*, conviene tener a la vista otras orientaciones (un tanto genéricas) porque nos pueden dar o *recordar* ideas sobre posibles modelos de trabajos para casa en los que no hemos pensado y que nos pueden resultar útiles. Unos tipos de trabajos son más obvios y frecuentes (como desarrollar un tema) y otros no tanto (como hacer una entrevista)¹⁴.

¹⁴ Hago esta selección a partir de diversas fuentes; algunas categorías las tomo de *The University of Victoria Writer's Guide* (citada en las direcciones de internet sobre trabajos escritos).

4.1. TRABAJOS SOBRE TEMAS

Estos trabajos son muy clásicos y frecuentes; el objetivo suele ser *profundizar* o *ampliar* un tema que puede ser de libre elección por parte del alumno dentro del ámbito señalado por el profesor.

El problema con este tipo de trabajos es que se pueden *plagiar* con mucha facilidad (en todo o en parte) y que fácilmente se limitan a reproducir información. Pueden mejorar con *instrucciones muy específicas* del profesor como pueden ser pedir a los alumnos que expliquen su *motivación* personal para escoger el tema (si es de libre elección), indicarles *para quién* deben escribir (público general, compañeros de clase, determinado tipo de personas, revista de divulgación, revista académica), qué aspectos deben *incluir* o *excluir*, etc.

4.2. TRABAJOS DE CARÁCTER PERSUASIVO

Estos trabajos están centrados en la *argumentación* a favor de una determinada posición, o en *exponer* e intentar *conciliar* más de una posición en temas controvertidos. Pueden ser especialmente importantes en algunas asignaturas en las que hay posturas y orientaciones muy distintas; como en temas relacionados con la ética, con *políticas económicas*, con *tipos de intervención*, etc.; dondequiera que sea posible *elegir* tanto *ideas* o concepciones teóricas como *modos de proceder* (ambas categorías, ideas y conductas, no suelen estar disociadas).

También en asignaturas de Ciencias y Tecnología caben estos trabajos: un problema puede tener diversas soluciones cada una con sus ventajas e inconvenientes, con efectos colaterales no pretendidos, con repercusiones en otros ámbitos (social, ecológico, etc.).

4.3. ENSAYOS CRÍTICOS DE LIBROS

Puede haber una gran variedad en este tipo de trabajos según disciplinas (obras literarias, libros o monografías de historia, etc.); el profesor debe dar con claridad la orientación (resumen, interpretación *personal*, análisis crítico o comparación con otras fuentes; etc.).

4.4. TRABAJOS DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Se trata de presentar una *bibliografía bien organizada y comentada* sobre un tema; éste puede ser un buen trabajo previo a una futura tesis.

4.5. ESQUEMAS DE TRABAJOS

En vez de un trabajo o un ensayo convencional, el alumno debe presentar con suficiente amplitud el *esquema* (guion, índice) del trabajo que *haría*, indicando y comentando las *fuentes seleccionadas* para cada apartado¹⁵.

4.6. REVISIONES CRÍTICAS DE ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Estos trabajos (que no tienen que ser muy largos) son especialmente útiles cuando el objetivo es precisamente que los alumnos se acostumbren a leer y entender este tipo de artículos, como sucede en estudios de postgrado, cuando en un futuro inmediato los alumnos van a tener que hacer sus propios trabajos y tesis; se pueden comentar en sesiones de seminario. Con frecuencia los alumnos se limitan a leer la introducción (*abstract*) y las conclusiones. También se garantiza que los alumnos *leen lo que se supone que deben leer*. Estas revisiones críticas no tienen que ser necesariamente de artículos *clásicos* de investigación, pueden ser de capítulos de libros o del material que el profesor juzgue conveniente.

A los alumnos se les puede dar la lista de puntos que deben tratar; pueden ser de este estilo: objetivo de la investigación, hipótesis planteadas, metodología o diseño utilizado, reflexión del alumno sobre la eficacia de la metodología para responder a la pregunta de investigación, preguntas que quedan sin responder o que requieren una mayor explicación, etc. El trabajo se orienta de manera que sea expositivo y también de reflexión crítica personal¹⁶.

4.7. TRABAJOS DE REVISIÓN FINAL DE UNA ASIGNATURA

Puede ser de lo visto en un semestre o incluso en unas pocas clases. Lo que se pide en estos trabajos (que no son un mero resumen) es *seleccionar*

¹⁵ El presentar bibliografías comentadas o esquemas de trabajos con la bibliografía que se utilizaría, son sugerencias de Carroll y Appleton (2001) como estrategias para evitar el plagio.

¹⁶ Un buen estudio sobre estas revisiones críticas en Saltmarsh y Saltmarsh (2008) y en Varnhagen y Digdon (2002) que presentan una serie de preguntas (unas suponen *reconocer* información y otras *pensar* sobre la información) que constituyen una buena guía para orientar este tipo de trabajos, muy habituales en otros países.

(si la asignatura se presta a ello), indicando los *porqués* y *con criterios muy personales* ideas de este tipo:

- Lo que más me ha llamado la atención o me ha gustado más,
- Lo que he aprendido para mi propia *vida personal*,
- En lo que insistiría si tuviera que enseñarla yo mismo y por qué,
- Qué *relaciones* veo entre la asignatura y el resto del programa de estudios, etc.

Esta idea es semejante a la de los *reaction papers*, pero en este caso no se trataría de una breve reflexión sino de un trabajo más académico, de más entidad y referido a toda una asignatura o a una parte de la misma.

4.8. TRABAJOS BASADOS EN EXPERIENCIAS PERSONALES

Por experiencias personales se puede entender también actividades programadas en un contexto académico, como son *prácticas, visitas, experiencias profesionales*, etc. (cuando esto es posible, como lo es en algunas carreras y asignaturas). Estos trabajos no tienen que limitarse a *contar* (y valorar) una práctica o una experiencia; se puede pedir también un *empalme estrictamente académico* relacionando la experiencia con temas, conceptos y métodos propios de la asignatura o de la carrera¹⁷.

4.9. ENTREVISTAS

La sugerencia de una *entrevista* como trabajo para casa la tomo de Bean (2001). Se puede entrevistar a un profesional (de la misma profesión que se está estudiando, o de otra distinta), a alguien que mantiene un punto de vista distinto al estudiado en clase, etc.

4.10. TRABAJOS DE REFLEXIÓN BASADOS EN DIVERSAS LECTURAS

Este tipo de trabajos lo expongo con más amplitud en el apartado siguiente porque creo que no es tan habitual, requiere del profesor una mayor previsión (buscar lecturas, preparar normas) y es potencialmente muy útil.

¹⁷ McInnis y Devlin (2002) recomiendan los trabajos que remiten a *experiencias personales* como una estrategia para evitar el plagio.

5. TRABAJOS MÁS COMPLEJOS BASADOS EN LECTURAS

Este modelo de trabajos para casa (características y ejemplos) lo tomo de Meyers (1987)¹⁸ porque tanto las *normas* dadas a los alumnos como su *estructura* (aquí normas y estructura viene a ser lo mismo) pueden dar buenas ideas para pensar en tareas semejantes como quedará claro a través de los ejemplos presentados.

El autor, al proponer estos modelos, tiene en cuenta estas cuatro *limitaciones* (que pretende obviar) de los trabajos para casa más tradicionales y que suelen ser de una mayor amplitud¹⁹:

1. Las *instrucciones* que se dan a los alumnos son con frecuencia *muy imprecisas*.
2. Los trabajos para casa *consumen un tiempo desproporcionado* (para los alumnos y para los profesores con la corrección) en relación con lo que realmente se aprende.
3. Los profesores *prestan poco apoyo durante el proceso*.
4. Los alumnos *se centran en contar lo que otros piensan* o dicen sin tener la oportunidad (porque tampoco lo pide el estímulo o tipo de trabajo) de exponer lo que ellos piensan o juzgan.

El mismo autor (Meyers 1987) presenta además otros ejemplos de trabajos de carácter más experimental (como trabajos *de campo*); aquí he seleccionado un modelo que puede ser más complejo (la complejidad puede ser tanta como crea oportuno el profesor), *basado en lecturas* y con objetivos muy específicos expresados en las *normas* que se dan a los alumnos. Estas tareas están pensadas para que los alumnos:

- Trabajen con *orden*, sin perderse, con una *estructura* y unos *límites* claros.
- *Se ejerciten en habilidades específicas* previamente pensadas por el profesor.

Estas mismas características hacen que estos trabajos *no sean de corrección muy laboriosa*, pues las instrucciones dadas a los alumnos sirven a la vez de criterio y *clave* de corrección.

¹⁸ El título de la obra es suficientemente expresivo, *Teaching Students to Think Critically* y el subtítulo *A Guide for Faculty in All Disciplines*; estos ejemplos de trabajos están tomados del cap. 6, *Designing Effective Written Assignments*.

¹⁹ El autor se refiere a los clásicos *term papers* de las universidades americanas; aunque menciona más limitaciones, aquí selecciono las que me parecen más importantes o frecuentes.

5.1. CARACTERÍSTICAS DE ESTOS TRABAJOS

Estas son algunas de sus características:

- a) Estos trabajos suponen que *el profesor ha pensado previamente qué capacidades o habilidades quiere que sus alumnos aprendan y ejerciten*: resumir, comparar, juzgar, pensar por cuenta propia, relacionar las lecturas con otros temas, etc.
Se trata de ir formando a los alumnos en las *habilidades básicas* para trabajos académicos posteriores más complejos y más libres.
- b) A los alumnos se les dan orientaciones muy específicas:
 - *Tareas* que tienen que hacer a propósito de las lecturas; estas *tareas* deben coincidir con los *objetivos de aprendizaje* (es otra manera de decir lo mismo),
 - *Orden* en que tienen que hacerlas, o *Extensión* de cada parte del trabajo.
- c) Las tareas seleccionadas suponen algún tipo de lectura extra, ponerse en contacto con otros autores, ampliar o profundizar de alguna manera lo que se va viendo en clase. El utilizar distintas fuentes de información en un mismo trabajo lleva al alumno a comparar, evaluar e integrar sin limitarse a reproducir; ésta es una buena razón para escoger estos modelos como fuente de sugerencias; estos ejemplos de trabajos son especialmente sugerentes ahora que estamos en la era del copiar y pegar; aunque la publicación de la que tomo estos esquemas de trabajos (Meyers, 1987) es anterior a Internet (la primera edición es de 1986).
- d) Aunque se encarga a todos los alumnos el mismo trabajo, con el mismo esquema general y basado en las mismas lecturas, en algunos hay puntos de libre elección del alumno (por ejemplo, escoger en un momento dado uno de los autores ofrecidos, o presentar una argumentación a favor o en contra de una determinada proposición, como sucede en las tareas 2 y 3 presentadas a continuación).
- e) En ningún caso se trata simplemente de reproducir información, sino de manipular, utilizar, transformar, elaborar la información.
Esta orientación (utilizar más que reproducir información) aparecerá muy clara en las normas del trabajo, y si además hay puntos en los que cabe una elección personal se dificulta el plagio, tanto el copiar trabajos de alumnos de cursos anteriores como buscar en Internet un trabajo ya hecho. Ya hemos comentado antes que el primer control del posible plagio está en las normas que se dan a los alumnos sobre cómo deben estructurar su trabajo.

5.2. EJEMPLOS DE TRABAJOS

Aunque los ejemplos que voy a presentar se refieran a temas ajenos a nuestras asignaturas, pueden sugerirnos maneras de plantear trabajos análogos a nuestros alumnos. Estos ejemplos son de nivel universitario, pero los mismos esquemas son aplicables a otros niveles.

Los tres primeros trabajos o tareas son de Historia, y el cuarto de Economía, pero en lo que realmente merece la pena fijarse no es en la disciplina concreta ni en el grado de dificultad que podamos ver, sino en los *esquemas formales* que se pueden replicar con facilidad en otras áreas²⁰.

Tarea n° 1

Instrucciones a los alumnos:

1. Lea *El federalista n° 10* de James Madison. No es de lectura fácil, así que necesitará leerlo más de una vez.
2. En *dos páginas* resuma este documento, exponga los puntos principales y las líneas de la argumentación. Resúmalo con sus propias palabras, sin citas literales ni paráfrasis extensas.
3. En *una o dos páginas* exponga y discuta de qué manera las ideas expuestas por el autor reflejan los temas *que estamos viendo en clase*.

La extensión máxima son cinco páginas a doble espacio.

El trabajo tiene por lo tanto dos partes e incluye dos tareas; 1) resumir un documento y 2) descubrir relaciones *con lo que se está viendo en clase*. Lo que interesa destacar es que se trata de tareas claramente orientadas a actividades académicas *bien definidas*, que son precisamente aquellas en las que se quiere que los alumnos se ejerciten y que pueden ir variando en tareas distintas.

En estas tareas es habitual, o al menos recomendable, pedir al alumno que *establezca relaciones con lo que se está viendo en clase*; esto le obliga a repasar; a aclarar puntos quizás no bien entendidos; son tareas que incluso le ayudan a retener en la memoria información importante y le preparan para un examen más convencional. Además, *la relación con lo que se está viendo en clase* va a ser difícil encontrarla en Internet.

Las dos tareas de este trabajo son, por lo tanto:

- *Resumir una lectura,*
- *Reconocer en esa lectura los conceptos y temas vistos en clase.*

²⁰ Estas *tareas*, tal como están aquí presentadas, son una adaptación libre y comentada de algunas de las que expone el autor citado (Meyers, 1987).

Ya podemos ir viendo que es imposible *bajar* de Internet unos trabajos que:

1. Suponen una (o más de una) lectura específica (lecturas que se pueden ir variando de año en año o que pueden ser distintas para distintos alumnos),
2. Pueden tener partes muy diferenciadas que difícilmente van a estar *juntas* en una misma fuente de información (Internet o cualquier otra).
3. Piden en algún momento buscar *una relación* con lo que se está viendo en clase o con otros temas.

Tarea n° 2

Instrucciones a los alumnos:

Este trabajo es semejante al anterior (el alumno debe resumir, relacionar las lecturas con los conceptos y temas que se están viendo en clase) aunque en este caso además debe comparar documentos históricos, señalando semejanzas y diferencias.

Información previa: Casi al final de la guerra con México, el senador Sidney Breese, de Illinois, urgió la anexión de todo México. Breese, un demócrata, representaba un movimiento creciente que contaba con el apoyo de los Whigs, los demócratas jacksonianos, los expansionistas sureños y norteños, y los intereses esclavistas y comerciales. Su postura expansionista predice otros movimientos que en los próximos años apuntarán hacia Centro América y el Caribe.

Tarea ('normas'):

Lea el discurso de Breese en el senado de los EE.UU. y prepare un trabajo de cuatro a seis páginas que incluya los siguientes puntos:

1. Un resumen, en palabras propias, de lo que el senador Breese propone y de sus argumentos a favor de su propuesta. Extensión: *una o dos páginas*.
2. *Dos páginas* en la cuales debe comparar [*señalar semejanzas y diferencias*] los puntos de vista de Breese con los expresados por John Quincy Adams en el fragmento del *Diario* [*que se supone conocido o que el alumno tiene disponible*] centrándose en los temas y problemas que preocupan a ambos (*por ejemplo*, el alcance de la unión norteamericana)
3. *Una página* en la cual debe reflexionar sobre por qué uno de los primeros exponentes del imperio norteamericano (Madison, Adams, Clay o

Monroe; a *elección del alumno*) se hubiera opuesto, en ese momento de la historia norteamericana, a la petición de Breese.

Las *tareas* incluyen, por lo tanto:

- *Resumir* lecturas con palabras propias;
- *Ampliar* con nuevos temas el debate que se está analizando en clase (el expansionismo);
- *Reconocer* semejanzas y diferencias entre autores;
- *Reflexionar* sobre las implicaciones de los documentos que sirven de base para este trabajo.

En el punto 3º el alumno tiene libertad para escoger uno u otro personaje o autor (que se suponen conocidos por los alumnos o a cuyas obras tienen acceso) con lo que aquí hay un *elemento de diversificación* en los trabajos que dificulta el copiarlos de otros (y podría haber más elecciones personales dentro de un esquema común para todos).

Este trabajo, según las normas dadas, no debe tener más de seis páginas; no es muy largo (y menos si se entiende que es a doble espacio) pero ciertamente es complejo y requiere del alumno un esfuerzo importante.

Tarea n° 3

En este trabajo el alumno tiene que examinar algunas interpretaciones conflictivas de la política exterior norteamericana de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, tal como la ven tres historiadores diferentes; supone por lo tanto tres lecturas.

1. Lea atentamente los siguientes artículos:
 1. Walter LeFeber, *Preservando el sistema norteamericano*;
 2. William A. Williams, *La política de puertas abiertas*;
 3. Robert Beisner, *Límites a la interpretación económica*.
2. Escriba un trabajo que no exceda las seis páginas mecanografiadas²¹ doble espacio con los siguientes puntos:
 1. En las dos primeras páginas resuma en sus propias palabras los puntos principales de los artículos de LeFeber y Williams.
 2. En una página arguya a favor o en contra de la siguiente proposición:

Los artículos de LeFeber y Williams [los que acaba de resumir] pueden conciliarse en un punto de vista común del período comprendido entre 1880 y 1908. ¿Se complementan las interpretaciones de los dos historiadores y

²¹ Esta publicación es de 1987; hoy damos por supuesto que se trabaja con un ordenador personal.

siguen una línea similar de razonamiento? Explique cómo lo hacen (o cómo no lo hacen). Haga uso de breves citas para apoyar su argumentación.

3. En las dos páginas finales resuma brevemente los puntos principales de Beisner [no resumido antes] y evalúe uno de estos puntos que acaba de resumir, criticándolo o defendiéndolo [elección del alumno], teniendo en cuenta:
 - a. lo *explicado* en clase,
 - b. las *discusiones* que hemos tenido en clase,
 - c. los artículos de Williams y LeFeber (los dos resumidos en primer lugar).

Este trabajo supone por lo tanto las siguientes tareas:

- *Resumir* los puntos principales de una argumentación,
- *Desarrollar y justificar* una argumentación,
- *Relacionar* las ideas de una de las lecturas con otras fuentes de información.

Este trabajo, relativamente breve (seis páginas), supone:

- Leer tres artículos de quizás no fácil lectura.
- Hacer breves resúmenes.
- Relacionar los artículos entre sí y con lo se está viendo en clase.
- Argüir a favor o en contra de una proposición que también implica entender bien lo que dicen esos autores.

No es una tarea fácil, exige concentración *para entender* lo que dicen unos y otros, y expresarse muy sucintamente, sin divagar porque el espacio es limitado... Prácticamente nada de lo que se pide al alumno lo va a encontrar en Internet y si copian unos de otros se detecta con facilidad durante la lectura. Naturalmente caben simplificaciones en este tipo de tareas, pero su *orientación* es muy válida para estimular una lectura y un estudio reflexivos.

Se puede pensar que *todo esto* es quizás excesivamente difícil, pero realmente esto es *poner a trabajar al alumno*, obligarle a reflexionar, a poner en juego y a ejercitar sus propias capacidades. Nuestros alumnos pueden tener y tienen capacidades dormidas, y así quedarán si no les damos la oportunidad de ejercitarlas. Más adelante hago algunos comentarios sobre la previsible dificultad de estos trabajos.

Tarea n° 4

Asignatura: Introducción a la Economía.

Tarea: solución de problemas.

Lea el editorial adjunto, que es una respuesta al análisis de David Stockman sobre el *problema agrícola*.

1. *Resume* en sus propias palabras los puntos principales del editorial.
2. *Compare* la interpretación que este editorial hace del *problema agrícola* con el modelo económico de *competencia perfecta* que estamos viendo en clase.
3. *Responda a esta pregunta*: ¿Cree Vd. que los precios más altos de los alimentos son el resultado inevitable de un *sistema oligopolítico de la producción de alimentos*?

Las tareas requeridas en este trabajo son:

- *Resumir*
- *Comparar* (establecer semejanzas, divergencias, etc.)
- *Elaborar un razonamiento*

El esquema de este trabajo es tan simple como imaginativo: 1) *leer* (en este caso no son tres artículos, solamente una editorial), 2) *resumir*; 3) *relacionar* lo leído con un tema de clase y 4) *responder a una pregunta* también relacionada con lo que ha leído y con lo que se está viendo en clase.

El editorial que tienen que leer sitúa a los alumnos en el *mundo real*; no se quedan en un texto o en unos apuntes. Por otra parte, la referencia constante a *lo que se está viendo en clase*, refuerza el aprendizaje convencional (de comprensión e incluso de memoria) quizás necesario para un examen.

5.3. ANALOGÍA DE LOS TRABAJOS PARA CASA CON LAS PREGUNTAS DE UN EXAMEN CONVENCIONAL

Estos esquemas de trabajos se pueden simplificar, o variar con mucha facilidad de año en año escogiendo otras lecturas²². Cuando un profesor encuentra un esquema de trabajo que le resulta válido, es muy sencillo mantener el mismo esquema en otros cursos e incluso en otras asignaturas.

Lo que tienen en común los sugerentes ejemplos de Meyers (expuestos aquí muy sucintamente) es precisamente que no requieren solamente *reproducir*, sino que hay que *manipular* de alguna manera la información disponible, como se advierte por los *distintos verbos* que tiene que conjugar el alumno, como son, por ejemplo:

- *Resumir* (que no es lo mismo que *reproducir* o *copiar*),
- *Comparar* (ver semejanzas y diferencias entre distintas fuentes),

²² Buenas orientaciones para organizar y dirigir tesis doctorales y grupos de discusión, pero que *también* aportan sugerencias aplicables a trabajos cortos, pueden verse además en Bean (2001), Capítulos 5, *Formal Writing Assignments*, y 6, *Informal, Exploratory Writing Activities*.

- *Seleccionar* información (que tampoco es literalmente reproducir) *con una determinada finalidad*,
- *Buscar conexiones* entre las fuentes y lo que se está viendo en clase,
- *Decidir* (como escoger una nueva información entre las ofrecidas por el profesor o *buscar* una información nueva),
- *Elaborar* un razonamiento.

Para visualizar mejor la estructura de un trabajo para hacer en casa semejante a los modelos expuestos podemos compararlo con un examen convencional de preguntas de respuesta abierta.

Podemos concebir estos trabajos como *una serie de preguntas de respuesta abierta basadas en una información previa*. Si se trata de un examen el alumno responde en clase, pero si se trata de un *trabajo* responde en casa; lo importante es ver que en estas preguntas no se pide al alumno que *reproduzca información* en la respuesta, sino que *genere una nueva información* orientada por los *verbos* que expresan las diversas *tareas*.

El esquema general puede ser éste:

1. Se asignan varias lecturas o fuentes de información; *una* puede ser el libro de texto o lo que se está viendo en clase; pero es conveniente que haya más de una fuente de información.
2. Se formulan unas preguntas que implican unas *tareas específicas* en torno a esas lecturas (y *otras fuentes de información*). En estas preguntas puede haber puntos de libre elección para el alumno. Estas preguntas se formulan con *verbos* que expresan con claridad lo que tiene que *hacer* alumno.

Este concebir las tareas para casa como *preguntas en torno a lecturas* también la veo en Hativa (2000, p. 318) que presenta estas tareas como una *estrategia motivadora* para que los alumnos lean lo que el profesor estima que deben leer (en este caso no se trata necesariamente de tareas largas; lo que se pretende es que lean a tiempo las lecturas recomendadas para cada clase).

5.4. NIVEL DE DIFICULTAD DE ESTE TIPO DE TRABAJOS

En más de una ocasión, al exponer en seminarios de evaluación estos esquemas de trabajos, la reacción de algunos profesores ha sido más o menos de este estilo: *muy bonito... pero imposible con nuestros alumnos*. ¿Leer dos o incluso más artículos, primero resumirlos, después compararlos, luego dar opiniones personales y además argumentar a favor o en contra...? Tal como nos vienen de secundaria estas ‘tareas’ superan sus hábitos y capacidades; ya es más que suficiente el que la mayoría se entere de lo más importante de

la asignatura²³. Otros comentarios van en la línea del previsible *número de fracasos* si los trabajos que se encargan tienen un cierto nivel de dificultad. La *dificultad prevista* puede *asustar*, por motivos distintos, tanto a los profesores como a los alumnos.

Algunas observaciones sobre la dificultad que muchos de nuestros alumnos pueden encontrar en trabajos de este tipo.

a. Nuestros alumnos son capaces

Nuestros alumnos son *más capaces* de lo que *a veces* podemos pensar que son; posiblemente es más ajustado decir que podemos pensar que no se les puede pedir mucho por limitaciones en su formación previa o porque están muy condicionados por los hábitos adquiridos (memorismo, etc.); este tipo de comentarios son muy frecuentes (*tal como nos vienen* no es mucho lo que se puede hacer). Aun así, parece claro que nuestros estudiantes tienen un potencial de aprendizaje mayor que el que los métodos didácticos tradicionales suelen estimular²⁴; ese potencial hay que estimularlo y esto supone un cierto nivel de dificultad en las tareas que les proponemos, de lo contrario *se quedarán donde están*.

b. Hay niveles de dificultad ineludibles

Hablamos continuamente de *excelencia* y también hablamos mucho de *competencias*... el nivel de excelencia y la adquisición de competencias por parte de los alumnos van a depender en última instancia de la calidad de las tareas que van a tener que hacer; es la evaluación lo que va condicionar el *tipo* y la *calidad* del esfuerzo de los alumnos, y, en definitiva, *la calidad de su formación*. No hay aprendizaje de calidad sin tareas de calidad; ni los alumnos van a desarrollar las competencias deseadas (en este caso de lectura comprensiva, de expresión escrita, de *reflexión crítica*, etc.) si no se ejercitan y *no se les evalúa* con tareas que suponen el uso de estas capacidades.

Este tipo de trabajos pueden ser (son de hecho) más difíciles que limitarse a recoger y exponer información más o menos resumida y organizada sobre un tema, pero el aprendizaje de competencias pasa necesariamente por *el ejercicio de estas mismas competencias* y en este proceso hay un nivel de

²³ Comentarios semejantes los he oído incluso a propósito de *determinados tipos* de preguntas objetivas y en general de tareas y pruebas de evaluación de un nivel de dificultad mayor de lo que es más habitual.

²⁴ Una de las conclusiones de Laird, Shoup y Kuh (2005), en un estudio que incluye 51.233 alumnos universitarios de 439 instituciones.

dificultad que es, sencillamente, ineludible si queremos que nuestros alumnos *vayan a más*.

c. *Los niveles de dificultad se pueden graduar*

Los niveles de dificultad se pueden graduar en trabajos sucesivos; lo muy difícil desanima y lo demasiado fácil no estimula.

«Si jugamos al baloncesto, resulta muy poco estimulante hacerlo con unas canastas situadas a un metro del suelo y es francamente poco motivador tener que encestar a una altura superior a los cuatro metros» (Torre Puente, 2008, p. 69). En esta cita, el autor se refiere a la formación de la *autoeficacia* en los alumnos: podemos ayudarles a *crear en su propia capacidad* para hacer buenos trabajos, y a hacerlos bien, con niveles de dificultad adecuados que pueden ser progresivamente mayores.

También hay que tener en cuenta que la dificultad real, y sobre todo la *dificultad percibida* por los alumnos, depende en buena medida de las *normas y orientaciones* que se den a los alumnos para hacer sus trabajos.

d. *Los criterios de calificación se pueden ‘modular’*

En última instancia lo que sobre todo le importa al alumno es la *nota*²⁵. Se puede también graduar el criterio de calificación; lo que puede ser suficiente para el *apto* en un primer momento puede ser insuficiente en otro momento posterior; cualquier tipo de tarea va siendo más fácil según se va aprendiendo a trabajar. También puede ser interesante recabar de los alumnos información sobre *cómo* trabajan para ir *modulando* sus estrategias y sus actitudes²⁶.

En cualquier caso, el temor al fracaso de muchos no debe impedir al profesor el intentar que sus alumnos den de sí mismos todo lo que es posible; en última instancia el *fracaso formal* vendrá definido por los criterios de calificación, y estos criterios se pueden modular con realismo y sentido común.

²⁵ Trato sobre la corrección y calificación de estos trabajos en Morales (2011, *Trabajos escritos, corrección y evaluación*).

²⁶ Lavelle y Zuercher (2001) tienen elaborado un instrumento (74 ítems) para medir los *enfoques y estrategias* de los alumnos al hacer estos trabajos (*Inventory of Processes in College Composition*) que puede sugerir cómo hacer otros semejantes; en un anexo de Morales (2011, *Trabajos escritos: el problema del plagio*) se citan más artículos que contienen cuestionarios sobre actitudes, motivaciones, etc., de los alumnos hacia los trabajos escritos.

REFERENCIAS

- Bean, J.C. (2001). *Engaging Ideas. The professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, y Active Learning in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carroll, J. y Appleton, J. (2001). *Plagiarism A Good Practice Guide*. Oxford Brooks University. Recuperado de: http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/brookes.pdf
- Dysthe, O. (2007). How reform affects writing in higher education. *Studies in Higher Education*, 32(2), 237-252.
- Finkel, D. L. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2004). Conditions Under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning y Teaching in Higher Education*, 1, 3-31. Recuperado de: <http://resources.glos.ac.uk/tli/lets/journals/lathe/issue1/index.cfm>
- Hativa, N. (2000). *Teaching for Effective Learning in Higher Education*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Hounsell, D. (2008). The Trouble with Feedback: New Challenges, Emerging Strategies. The Centre for Teaching, Learning & Assessment, University of Edinburgh. *TLA Interchange*, 2, Recuperado de: <http://www.tla.ed.ac.uk/interchange/spring2008/hounsell2.htm>
- Laird, T. F. N., Shoup, R. y Kuh, G.D. (2005) *Deep Learning y College Outcomes: Do Fields of Study Differ?* Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Institutional Research, May 29-June 1, 2005, San Diego. Recuperado de: http://nsse.iub.edu/pdf/conference_presentations/2005/AIR2005DeepLearningPA-PER.pdf
- Lavelle, E. y Zuercher, N. (2001). The writing approaches of university students. *Higher Education*, 42, 373-391.
- McInnis, J. R. y Devlin, M. (2002). *Assessing Learning in Australian Universities. Minimising Plagiarism*. Centre For The Study For Higher Education For The Australian Universities Teaching Committee. Recuperado de: <http://www.ntu.edu.vn/Portals/96/Tu%20lieu%20tham%20khao/Phuong%20phap%20danh%20gia/assessing%20learning.pdf>
- Meyers, C. (1987). *Teaching Students to Think Critically*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morales Vallejo, P. (2018). *Escribir para aprender, tareas para hacer en casa*. Guatemala: Cara Parens. 5ª ed. actualizada (1ª ed., 2011).
- Nicol, D. J. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- Procidano, M. E. (1991). Students' Evaluation of Writing Assignments in an Abnormal Psychology Course. *Teaching of Psychology*, 18(3), 164-167).
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
- Saltmarsh, D. y Saltmarsh, S. (2008). Has anyone read the reading? Using assessment to promote academic literacies y learning cultures. *Teaching in Higher Education*, 13(6), 621-632.

- Shuell, T. J. (1986). Cognitive Conceptions of Learning. *Review of Educational Research*, 56(4), 411-436.
- Tian, X. (2007). Do assessment methods matter? A sensitivity test. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(4), 387-401.
- Torre Puente, J. C. (2008). Estrategias para potenciar la autoeficacia y la autorregulación académica en los estudiantes universitarios. En Leonor Prieto Navarro (Coord.) (2008). *La enseñanza centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro, 61-90.
- Varnhagen, C.K. y Digidon, N. (2002). Helping Students Read Reports of Empirical Research. *Teaching of Psychology*, 29(2), 160-164.