

Aptus Estudios

De la evidencia a la práctica

Serie: ¿Cómo aprenden los niños?

¿CÓMO LOGRAR QUE LOS APRENDIZAJES SEAN MÁS DURADEROS?

Agosto de 2020

Documento original de

research  ED


FUNDACIÓN EDUCACIONAL
Hernán Briones Gorostiaga



Aptus
POTENCIADORA EDUCACIONAL
SP Red de Colegios | Fundación Reinado Sobri

¿CÓMO LOGRAR QUE LOS APRENDIZAJES SEAN MÁS DURADEROS?



Rebecca Foster

REBECCA FOSTER, explica cómo introducir dificultades “deseables” a la enseñanza y por qué el aprendizaje no debe ser algo fácil.

“El error que cometemos las estrellas del Pop es decir lo obvio. ‘La guerra es mala. La hambruna es mala. No talen la selva tropical’. Es aburrido. Es mucho mejor esconderlo, encubrir el significado dentro de alguna metáfora o laberinto, por así decirlo, y que el que escucha tenga que emprender una travesía mental para encontrarlo.”

-STING-

Hoy en día, facilitar todo se ha vuelto nuestro fetiche: con solo mirar nuestros smartphones vemos que los avances de la tecnología han logrado comprimir, para comodidad del usuario, una multitud de procesos en un aparato que se sostiene en una mano una cámara de fotos, acceso fácil a videos de gatos y redes sociales, ¡todo en un solo lugar! Ya no tenemos que levantarnos del sofá para cambiar de canal ni tenemos que usar un mapa para ir de un punto A a un punto B. Pero ¿cuál es el costo de que todo sea tan fácil?, ¿qué nos estamos perdiendo al facilitarnos tanto la vida? Por el contrario, ¿no es deseable tener algunas dificultades?

Estas son preguntas que deberíamos plantearnos en nuestra práctica como profesores. Cuando facilitamos demasiado el aprendizaje en el salón de clases, ¿cuál es el costo? Los trabajos de Bjork y otros investigadores sugieren que las prácticas que parecieran ser las óptimas durante la enseñanza¹, como las sesiones de estudio acumulado y la práctica en bloques temáticos, pueden dificultar la retención a largo plazo y la transferencia del conocimiento. Por el contrario, introducir ciertas dificultades que “aparentemente reducen la velocidad del aprendizaje”, como, por ejemplo, reducir la cantidad de retroalimentación que se le da al estudiante o intercalar la práctica de diferentes temas o tareas, sorprendentemente produce el efecto contrario.

Bjork se pregunta, ¿por qué “si la evidencia es tan clara” en relación con el uso de “la práctica acumulada”, la retroalimentación

excesiva, la practica siempre bajo las mismas condiciones, y las pocas oportunidades para practicar la recuperación de la información -entre otras estrategias poco productivas- aparecen tan seguido en los programas de enseñanza?”² Una respuesta posible en el contexto escolar es que los profesores suelen estar expuestos a cierto tipo de “condicionamiento operante”. Esto es, muchos sistemas educativos refuerzan la práctica que alienta al profesor a aumentar el desempeño de sus estudiantes para cumplir con la exigencia de que “progresen rápido”. Por ejemplo, el recolectar datos de forma muy frecuente hace que los profesores enseñen de una forma que consiga maximizar el desempeño de los estudiantes a corto plazo. Si como profesor tengo que recolectar datos sobre mis estudiantes seis veces por año, y además estos datos van a ser usados para “juzgar” mis capacidades profesionales o determinar el salario que merezco, entonces ¿no estaré motivado a hacer lo necesario para impulsar a mis estudiantes a que superen sus dificultades en el corto plazo? Lo anterior, sin ignorar mi deseo perfectamente admirable de ver a mis estudiantes desempeñarse bien.

Como docentes también es posible que se nos inste a preferir prácticas que mejoren el desempeño en la etapa de la adquisición del aprendizaje, porque muchas de las dificultades “deseables” que según Bjork van a producir una “mejor retención”³ resultarán en un “peor rendimiento” al momento de aprender nueva información. Es poco plausible que un profesor quiera que el desempeño de los estudiantes en la sala de clases disminuya. Es un poco como si decidiéramos confiscar los GPS de todos: probablemente no sea una buena idea si es importante que la gente llegue a tiempo un día en particular. Sin embargo, si lo que queremos es que las personas mejoren a largo plazo su desempeño para encontrar direcciones, esta sí sería una estrategia con sentido.

A pesar de que tener metas de desempeño a corto plazo es comprensible, nuestra visión como docentes debe extenderse mucho más allá del fin de la lección, unidad o asignatura. Si la escuela cuenta con estructuras que sirven de apoyo, se puede liberar a los docentes para que introduzcan dificultades deseables

Es un poco como si decidiéramos confiscar los GPS de todos: probablemente no sea una buena idea si es importante que la gente llegue a tiempo un día en particular. Sin embargo, si lo que queremos es que las personas mejoren a largo plazo su desempeño para encontrar direcciones, esta sí sería una estrategia con sentido.

que pueden ser una traba para el desempeño a corto plazo, pero tienen un impacto positivo en el largo plazo.

Durante dos años he liderado el departamento de inglés en el establecimiento donde trabajo y he introducido una amplia variedad de “dificultades deseables” que han sido un desafío, tanto para los docentes, como para los estudiantes. Sin embargo, la efectividad del aprendizaje en las lecciones de inglés de mi departamento se ha hecho evidente al mirar el nivel de retención que demuestran nuestros estudiantes a lo largo del tiempo.

Distribuir la práctica

Uno de los cambios más grandes que introduje fue alejarnos de la práctica acumulada o de unidades de estudio de largo plazo. Antes, los estudiantes podían estudiar una novela por aproximadamente un mes y medio y después dedicarse a escritura creativa, seguido de otras cuatro unidades de un mes y medio cada una. Solo puedo asumir que el raciocinio que teníamos detrás de esta distribución del tiempo es porque el año se divide de esta manera y se fija una evaluación justo antes de la fecha límite para poner cada nota, con todo el trabajo enfocado en que los estudiantes aprendan el conocimiento y las habilidades necesarias para rendir satisfactoriamente dicha evaluación. Sin embargo, cuando los estudiantes enfrentaban el mismo tema uno o varios años después, se observa que esta metodología obstaculiza la recuperación de la información y el desempeño a largo plazo.

Ahora, en KS3 (Key Stage 3), tenemos dos unidades clave que se estudian durante aproximadamente medio año: una novela y una obra de teatro de Shakespeare. A estas actividades se les intercala el estudio de poesía, escritura de ficción, escritura de no ficción y análisis tanto de ficción como de no ficción. En la práctica, esto significa que ninguna de las lecciones de una semana trata sobre el mismo tema. A pesar de que al principio esto fue un gran desafío

para los docentes, nuestros estudiantes no sintieron el impacto y hemos visto los resultados de este modelo en el desarrollo de los conocimientos y habilidades de estos.

Evidentemente, si yo trabajara en un establecimiento que me exige evaluaciones cada 6 semanas, me encontraría en una situación incómoda, pero, felizmente, trabajo en una escuela que solo requiere el ingreso de datos una vez al año en KS3 y dos o tres veces en KS4.

Usar las evaluaciones como instancias de aprendizaje

Hay mucha evidencia que apunta a que recordar información es más efectivo que llevar a cabo una actividad de estudio y, además, sirve para proveer retroalimentación a los estudiantes sobre lo que saben, en ese momento, sobre un tema específico. En mi departamento de inglés, hemos introducido una gran variedad de evaluaciones como instancias de aprendizaje, que incluyen partir por prácticas de recordar información y pruebas de conocimientos. Una de las acciones más efectivas que hemos implementado, después de leer el libro *Battle Hymn of the Tiger Teachers: The Michaela Way*⁴ (Himno de Batalla de los Docentes Tigre: El Camino Michaela), es enviar como tarea para la casa controles autoaplicados. Se pide a los estudiantes que prueben cuánto pueden recordar de sus “organizadores del conocimiento”⁵ y que después, con un lápiz de otro color, rellenen los vacíos que hayan quedado o hagan correcciones. Esta actividad estructurada, que se realiza semanalmente, no solo está mejorando el aprendizaje de conocimientos centrales de los estudiantes, sino que también provee retroalimentación constante tanto a los docentes como a los estudiantes sobre lo que saben o no saben. Mas aún, tiene el beneficio adicional de que no es necesario corregirla ¡una dificultad que realmente queremos evitar!

FUENTES

1. Bjork, R. A. and Linn, M.C. (2002) *Introducing desirable difficulties for educational applications in science* (IDDEAS). Institute of Education Sciences (IES) grant proposal. Washington, DC: IES.

2. Bjork, R. A. (1994) ‘Memory and metamemory considerations in the training of human beings’ in Metcalfe, J. and Shimamura, A. (eds) *Metacognition: knowing about knowing*. Cambridge, MA: MIT Press, pp. 185-205.

3. Schmidt, R. A. and Bjork, R. A. (1992) ‘New conceptualizations of practice: common principles in three paradigms suggest new concepts for training’, *Psychological Science* 3 (4) pp. 207-217.

4. Birbalsingh, K. (2016). *Battle hymn of the tiger teachers: The Michaela way*. Melton, Woodbridge: John Catt Educational.

5. Un organizador del conocimiento es un conjunto clave de datos, hechos o información que los estudiantes necesitan saber y poder recordar para dominar un tema. Generalmente, un organizador se ajusta a una página, lo que facilita la visualización y memorización de la información.

