



CASE STUDY UNIT

# Promoviendo la Responsabilidad Del Estudiante Ante Las Tareas Del Salón de Clases

Creada por

Carolyn Everston, PhD  
Inge Poole, PhD

[iris.peabody.vanderbilt.edu](http://iris.peabody.vanderbilt.edu) or [iriscenter.com](http://iriscenter.com)

Serving: Higher Education Faculty • PD Providers • Practicing Educators

Supporting the preparation of effective educators to improve outcomes for all students, especially struggling learners and those with disabilities

## Promoviendo la Responsabilidad de Los Estudiantes

Contenido:	Página
Credits . . . . .	.ii
Standards. . . . .	iii
Introduction . . . . .	iv
STAR Sheets	
Proveer de instrucción de contenid . . . . .	1
Crear ambientes de apoyo . . . . .	4
Modelar los resultados deseados . . . . .	6
Asignar tareas apropiadas . . . . .	9
Ofrecer retroalimentación oportuna . . . . .	11
Case Studies	
Nivel A, Estudio 1 . . . . .	13
Nivel A, Estudio 2 . . . . .	15
Nivel B, Estudio 1 . . . . .	16
Nivel B, Estudio 2 . . . . .	19
Nivel C Estudio 1 . . . . .	20

\*Para obtener una clave de respuestas para este estudio de caso, envíe un correo electrónico con su nombre completo, cargo y afiliación institucional al IRIS Center at [iris@vanderbilt.edu](mailto:iris@vanderbilt.edu).

## Promoviendo la Responsabilidad de Los Estudiantes

Para citar esta unidad de estudio, favor de usar el siguiente formato:

Evertson, C., Poole, I., & the IRIS Center. (2003). Promover el comportamiento apropiado. Accedido el [día, mes, año] de [http://iris.peabody.vanderbilt.edu/case\\_studies/ICS-005\\_sp.pdf](http://iris.peabody.vanderbilt.edu/case_studies/ICS-005_sp.pdf)

Content Contributors

Inge Poole  
Carolyn Evertson  
2003, 2017

Case Study Developers

Kim Skow

Editor

Jason Miller

Reviewers

Ed Emmer  
Richard Milner  
George Scarlett

Graphics

Erik Dunton  
Brenda Knight

## Licensure and Content Standards

This IRIS Case Study aligns with the following licensure and program standards and topic areas.

### **Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP)**

CAEP standards for the accreditation of educators are designed to improve the quality and effectiveness not only of new instructional practitioners but also the evidence-base used to assess those qualities in the classroom.

- Standard 1: Content and Pedagogical Knowledge

### **Council for Exceptional Children (CEC)**

CEC standards encompass a wide range of ethics, standards, and practices created to help guide those who have taken on the crucial role of educating students with disabilities.

- Standard 2: Learning Environments

### **Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC)**

InTASC Model Core Teaching Standards are designed to help teachers of all grade levels and content areas to prepare their students either for college or for employment following graduation.

- Standard 3: Learning Environments

### **National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)**

NCATE standards are intended to serve as professional guidelines for educators. They also overview the “organizational structures, policies, and procedures” necessary to support them

- Standard 1: Candidate Knowledge, Skills, and Professional Dispositions

## Promoviendo la Responsabilidad de Los Estudiantes

### Introducción al la Unidad de Estudios

Por favor, lea esta introducción antes de continuar con la presente unidad de estudios.

Los maestros a menudo se quejan de que los estudiantes no completen las tareas de clase que se han asignado. Antes de poder diagnosticar las causas probables de estas faltas de comenzar o completar las asignaciones de la clase, tenemos que hacernos varias preguntas: ¿Se ha enseñado el contenido suficientemente bien que los estudiantes pueden comenzar y completar sus tareas con éxito? ¿Se han establecido rutinas y procedimientos para repastos, ayudas necesarias y retroalimentación oportuna? ¿Se han modelado y demostrado los conceptos esenciales? ¿Hay una correspondencia apropiada entre lo que comprenden los estudiantes y lo que deben llevar a cabo? De estas cinco preguntas se compone la base de un sistema de responsabilidad para realizar tareas académicas. Ayudar a los estudiantes a sentir la responsabilidad de completar la tarea asignada comienza con maestros que desarrollan sistemas de apoyo que les permiten a los estudiantes hacerse responsables.

Para promover la responsabilidad de los estudiantes ante las tareas académicas de la clase, los maestros tienen que desarrollar e implementar estrategias que apoyan los esfuerzos de los estudiantes en los varios niveles de la realización de sus tareas de clase. Esta unidad de estudios se centra en los cinco componentes clave de un sistema de responsabilidad eficaz.

**Proveer de instrucción de contenido:** Asegurar que todos los estudiantes entiendan y puedan aplicar el contenido asociado con las tareas de la clase quiere decir que estos estudiantes establecen vínculos entre sus experiencias académicas anteriores, el contenido y las tareas asignadas.

**Crear ambientes de apoyo:** Crear un ambiente en el salón de clases que apoya los esfuerzos académicos de los estudiantes requiere el establecimiento de un tono positivo y productivo que se estructura para apoyar los esfuerzos de los estudiantes y circunscribe las tradiciones y perspectivas culturales de todos estos estudiantes.

**Modelar resultados deseados:** Ofrecer un modelo tanto del proceso como de la realización deseada de las tareas de la clase quiere decir que los estudiantes tienen acceso a ejemplos tangibles de las expectativas de los maestros.

**Asignar tareas apropiadas:** Asegurar que las tareas de la clase correspondan a las habilidades y las capacidades de los estudiantes requiere la evaluación cuidadosa de la comprensión de los estudiantes para tener una idea clara de las habilidades y las debilidades de estos estudiantes.

**Ofrecer retroalimentación oportuna:** Comprender que sus esfuerzos tienen resultados es una motivación poderosa para los estudiantes. Para mantener el interés de los estudiantes y ayudarles a enfocarse en sus tareas de clase, ellos deberían recibir retroalimentación tanto durante el proceso de completar la tarea como en el momento de completarla.

Una vez que estas cinco áreas se han considerado, el siguiente paso para los maestros sería concentrarse en maneras de enseñarles a los estudiantes a ser responsables en seguir los procedimientos establecidos para completar y entregar las asignaciones a un alto nivel de rendimiento.



### ***Lo Que es Una STAR Sheet***

Una "STAR Sheet" ("hoja de estrategias y recursos") provee de una descripción de una estrategia bien investigada que puede ayudarle a solucionar los estudios particulares en esta unidad.

## Promoviendo la Responsabilidad de Los Estudiantes Proveer de Instrucción de Contenido

### Lo Que Es

Proveer de instrucción de contenido es enseñarles a los estudiantes qué es el contenido del que se originan las tareas de la clase. Esto quiere decir que los maestros proporcionan instrucciones específicas en el campo de estudio, no simplemente instrucciones para completar una tarea.

### Lo Que Dicen los Recursos y Las Investigaciones

- Los estudiantes tienen dificultades con una tarea cuando los maestros sólo explican las instrucciones sin comentar el contenido necesario para comprender y aprender de esta tarea (Doyle, 1983).
- Los estudiantes deben entender “lo que ellos deben aprender, cómo deben aprenderlo, cómo pueden demostrar lo que han aprendido y cómo la calidad de su aprendizaje se evaluará” (Wong & Wong, 1998, p. 233).
- Las interacciones de los estudiantes con el contenido a través de las tareas de la clase deben ayudarles a establecer una comprensión flexible del contenido (Anderson, 1995).
- Los estudiantes aprenden el contenido cuando se presenta de manera coherente, se relaciona a su comprensión actual y se apoya con actividades de aprendizaje que establecen conexiones auténticas entre los estudiantes y el contenido (Brophy, 2000).
- “Cuando el enfoque de los trabajos de la clase se centra en completar estas tareas en vez de la comprensión del contenido que se debe practicar en estas actividades, los estudiantes pueden o no establecer conexiones entre estas prácticas y el aprendizaje del pasado, presente o futuro” (Anderson, Brubaker, Alleman-Brooks & Duffy, 1985; Wells, Hirshberg, Lipton & Oakes, 1995). En particular, los estudiantes de bajo rendimiento académico pueden aprender que las tareas de clase no tienen otro propósito, menos terminarse (Anderson et al., 1985).
- Conectar el contenido con las vidas personales de los estudiantes es un criterio clave para las tareas individuales efectivas (Osborn, 1984).
- Los maestros que piensan proporcionar instrucción de calidad en el contenido desarrollan ambientes de aprendizaje en el salón de clases que se centran en los estudiantes, la comprensión y la evaluación. El siguiente cuadro define las distintas categorías de ambientes en el salón de clases.

<b>Clasificación del Salón de Clases</b>	<b>Definición</b>
<b>Concentración en los estudiantes</b>	Concentración en los estudiantes
<b>Concentración en la comprensión</b>	Los maestros ayudan a los estudiantes a hacer conexiones entre varias clases de información, la razón para aprender la información, sus propias experiencias y el aprendizaje del pasado, el presente y el futuro.
<b>Concentración en la evaluación</b>	Los salones de clase se desarrollan con la retroalimentación constante y sostenedora de los maestros para los estudiantes. Estas evaluaciones deben insistir en que los estudiantes reflexionen sobre su comprensión de la información y las conexiones con su propio aprendizaje.

## Sugerencias de Implementación

- Conozca a fondo las pautas del estado y del distrito para su área de instrucción. Utilice estas pautas en conjunción con otras ayudas instructivas (la guía de maestro para el texto, etc.) para escribir sus objetivos de lección. Estos objetivos deben resumir sus metas de aprendizaje para los estudiantes.
- Coordine su instrucción, las tareas y las evaluaciones para los estudiantes de acuerdo con estos objetivos.

## Para Tomar en Cuenta

- Es más probable que los estudiantes aprenden a ser responsables en completar sus tareas cuando éstas se relacionan con su aprendizaje y experiencias.
- Completar el currículo del curso con sus estudiantes no es igual a proveerles de instrucción del contenido. Del mismo modo, hacer que los estudiantes lean una sección específica de texto y responder a preguntas relacionadas a esta selección no les ayuda necesariamente a hacer conexiones con sus propias experiencias o las lecciones previas.
- El contenido que usted selecciona para enseñar será influenciado por ideas amplias relacionadas a materias específicas; sus objetivos para el salón de clases; los estándares nacionales, del estado y del distrito; la disponibilidad de los libros de texto, las referencias y las materias creadas por los maestros; sus colegas; su experiencia profesional; y otras áreas importantes.
- Al aprender a enseñar, busque la guía de educadores profesionales (por ejemplo, maestros, administradores, organizaciones nacionales de enseñanza) para seleccionar con eficacia el contenido de instrucción.

## Recursos

- Anderson, L. W. (1995). Assignment and supervision of seatwork. En L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2nd ed.). New York: Pergamon.
- Anderson, L., Brubaker, N., Alleman-Brooks, J., & Duffy, G. (1985). A qualitative study of seatwork in first grade. *The Elementary School Journal*, 86(2), 123–140.
- Brophy, J. (2000). *Teaching*. (International Bureau of Education Educational Practice Series No. 1.) Geneva, Switzerland: International Bureau of Education. ERIC Document Reproduction Services ED 440066.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53(2), 159–199.
- National Research Council [NRC]. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D. C.: National Academy Press.
- Osborn, J. (1984). Workbooks that accompany basal reading programs. En G. Duffy, L. Roehler, & J. Mason (Eds.), *Comprehension instruction: Perspectives and suggestions*. New York: Longman.
- Wells, A., Hirshberg, D., Lipton, M., & Oakes, J. (1995). Bounding the case within its context: A constructivist approach to studying detracking reform. *Educational Researcher*, 24(1), 18–24.
- Wong, H. K., & Wong, R. T. (1998). *The first days of school*. Mountain View, CA: Harry K. Wong.

## Promoviendo la Responsabilidad de Los Estudiantes

### Crear Ambientes de Apoyo

#### Lo Que Es

Crear ambientes de apoyo implica coordinar el salón de clases, la tarea y la instrucción que se ha proporcionado. Una tarea que se les da a individuos para completar se estructura de manera distinta que una tarea dada a grupos pequeños de estudiantes para completar de manera colaborativa. La estrategia de crear ambientes de apoyo establece un tono positivo y productivo para cualquier situación en la que la tarea se complete. Utilizar esta estrategia requiere atención en una o más de las siguientes áreas: la membresía en el salón de clases, los trasfondos culturales de los estudiantes, la extensión de las tareas, la estructura de las tareas, la evaluación de las tareas, las ayudas proporcionadas, la disponibilidad de recursos, la posición de los asientos en el salón de clases y la individualización de las tareas para concordar con los IEP u otras pautas instructivas.

#### Lo Que Dicen los Recursos y Las Investigaciones

- Los estudiantes “aprenden mejor dentro de comunidades de aprendizaje cohesivas y afectuosas” (Brophy, 2000, p. 9).
- Cuando los maestros coordinan las tareas con sus objetivos instructivos, describen las instrucciones con precisión y mantienen como enfoque el rendimiento académico de los estudiantes, la frecuencia con que los estudiantes completan sus tareas se maximiza (Wong & Wong, 1998).
- Seguir el progreso de las tareas de los estudiantes le proporciona al maestro una idea de cuáles son los éxitos o las dificultades de los estudiantes y les proporciona a los estudiantes acceso a su apoyo como sea necesario (Evertson, Emmer & Worsham, 2003).
- Cuando la estructura del ambiente de instrucción presenta conflictos con los entendimientos y las tradiciones culturales de los estudiantes, el aprendizaje de los estudiantes se impide (Delpit, 1988; Ellison, Boykin, Towns & Stokes, 2000; Philips, 1972; Romo, 1999).
- La enseñanza que se relaciona a las culturas de los estudiantes reconoce las habilidades y los atributos que estos estudiantes traen al salón de clases y conecta este conocimiento con el contenido presentado. Además, la enseñanza basada en una comprensión de culturas establece conexiones entre las identidades culturales y académicas de los estudiantes individuales (Ladson-Billings, 1996). (Castle & Rogers, 1993; Martin & Hayes, 1998).

#### Sugerencias de Implementación

- Desde el comienzo del año académico, usted debe esforzarse por establecer y mantener un tono positivo y productivo de aprendizaje en el salón de clases.
- Estructure las tareas de una manera en la que apoya una conexión entre los estudiantes, el contenido y el tono positivo y productivo que se ha establecido en su salón de clases.
- Evalúe el progreso de los estudiantes y efectúe modificaciones como sea necesario para apoyar el éxito del aprendizaje de los estudiantes.

## Para Tomar en Cuenta

- Distintos estudiantes encontrarán distintas actividades más o menos interesantes. Por lo tanto, alternar los tipos de asignaciones ofrecerá una variedad de tareas para mantener el interés de los estudiantes. Estas prácticas también pueden centrarse en las diferencias en los estilos de aprendizaje entre los estudiantes que vienen de diversos trasfondos culturales.
- Algunas tareas tendrán que adaptarse para los estudiantes individuales. Por ejemplo, para que una tarea se complete independientemente, puede que usted desee hacer parejas entre estudiantes cuyos IEP requieren que las instrucciones se lean en voz alta y estudiantes que tienen alta capacidad en lectura. Escoger entre hacer adaptaciones para un individuo o para la clase entera requiere una evaluación de antemano de los costos y los beneficios de su decisión.
- Su entusiasmo como maestro/a es contagioso. Alternativamente, si usted presenta o supervisa una tarea de una manera que demuestra su tensión o aburrimiento, sus estudiantes pueden tener una reacción parecida ante esta tarea.

## Recursos

- Brophy, J. (2000). *Teaching*. (International Bureau of Education Educational Practice Series No. 1.) Geneva, Switzerland: International Bureau of Education. ERIC Document Reproduction Services ED 440066.
- Delpit, L. D. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58(3), 280–298.
- Ellison, C. M., Boykin, A. W., Towns, D. P., & Stokes, A. (2000). Classroom cultural ecology: The dynamics of classroom life in schools serving low-income African American children. OERI Report No. CRESPAR-R-44. ERIC Document Reproduction Services ED 442886.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for elementary teachers* (6th ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Ladson-Billings, G. (1996). *The dreamkeepers: Successful teachers of African-American children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Philips, S. U. (1972). Participant structures and communicative competence: Warm springs children in community and classroom. En C. Cazden, V. John, & D. Hymes (Eds.), *Functions of language in the classroom* (pp. 370–394). New York: Teachers College Press.
- Romo, H. D. (1999). *Reaching out: Best practices for educating Mexican-origin children and youth*. Charleston, WV: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.
- Wong, H. K., & Wong, R. T. (1998). *The first days of school*. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications, Inc.

## Promoviendo la Responsabilidad de Los Estudiantes Modelar los Resultados Deseados

### Lo Que Es

Modelar los resultados deseados implica demostrar y/o proporcionar una estructura para completar una tarea. Estas demostraciones pueden incluir muestras de problemas o ejemplos de trabajos completados al nivel de desempeño esperado. Las estructuras proporcionadas pueden presentarse como criterios de evaluación, rúbricas o presentaciones de los procedimientos de las asignaciones.

### Lo Que Dicen los Recursos y Las Investigaciones

- Modelar, en particular los modelos cognitivos, es un método de enseñanza que apoya el desarrollo de las habilidades de los estudiantes (Collins, Brown & Holum, 1991).
- Cuando los estudiantes observan un modelo de excelencia, ellos tienen una mayor comprensión de los objetivos y las expectativas del maestro (Wong & Wong, 1998).
- Los modelos cognitivos son útiles en enseñarles estrategias de aprendizaje y la resolución de problemas a los estudiantes. Requiere que el maestro articule en voz alta sus procesos mentales al completar una tarea (Brophy, 2000).
- Los maestros mismos sirven como estudiantes modelos. Cuando los maestros demuestran su entusiasmo por aprender y el valor de este proceso, los estudiantes reconocen las recompensas del aprendizaje (Good & Brophy, 2000). Mientras que los maestros modelan sus procesos mentales sobre el contenido, ellos influyen el interés de sus estudiantes en ese contenido (Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990).
- Modelar puede ayudar a los estudiantes a ver cómo los expertos se acercan a una tarea y puede ayudar a estos estudiantes a desarrollar sus propias habilidades al también acercarse a estas tareas (CTGV, 1997).

### Sugerencias de Implementación

- Siempre es útil que el maestro complete personalmente una tarea antes de asignársela a los estudiantes. Esta vista previa permite que el maestro entienda el ritmo de la tarea, las posibles preguntas de los estudiantes, las dificultades que ellos podrían enfrentar y el nivel de desempeño esperado. El ejemplo que un maestro completa, entonces, puede servir como una demostración de lo que se debe hacer, una clave para que los estudiantes puedan verificar sus trabajos o un marco para diseñar los criterios de evaluación.
- Proporcione un modelo que demuestra lo que se debe hacer y/o cómo hacerlo. Esto es especialmente útil para proyectos de múltiples partes o para las tareas que introducen nuevas materias de contenido o nuevos niveles de dificultad. Estos modelos pueden ser ejemplos completados por los maestros o ejemplos completados por los estudiantes. Tanto ejemplos positivos (lo que se debe hacer) como los negativos (lo que no se debe hacer) son productivos si se explican claramente.

## Tipos de Actividades Para Implementar

### Comas en una serie

(ejemplos positivos)

Susan, Orion y Remarquiz participaron en una competencia de deletreo.  
Mi abuelita y yo fuimos al mercado, compramos los ingredientes e hicimos una torta para mi madre.

### Comas en una serie

(ejemplos negativos)

Yo, quiero, invitar, a, Ron, Grant, Dewayne, y Pablo, a mi fiesta de cumpleaños.  
La receta requiere azucar flor canela y vainilla.

Alternativamente, o en adición a su ejemplo, proporciónese a los estudiantes los criterios de evaluación de una asignación para comparar el rendimiento de ellos con sus expectativas. El ejemplo que sigue a continuación podría servir como una muestra para exhibir en el salón de clases y

Expectaciones para la escritura de un párrafo (tercer grado)

\_\_\_\_\_ (10 puntos) Idea central declarada en la oración temática

\_\_\_\_\_ (10 puntos) Párrafo escrito con claridad

\_\_\_\_\_ (15 puntos) Tres oraciones de apoyo en el cuerpo del párrafo

\_\_\_\_\_ (5 puntos) Puntuación correcta

\_\_\_\_\_ (5 puntos) Deletreo correcto

\_\_\_\_\_ (5 puntos) Oración de conclusión repite la idea central usando nuevas palabras

también como una hoja de evaluación para los párrafos entregados.

\_\_\_\_\_ TOTAL DE PUNTOS (50 posible)

Comentarios del maestro:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Para Tomar en Cuenta

- Usted es el mejor modelo para sus estudiantes—sea el tipo de estudiante que usted espera que ellos también sean. Proporciónelos a los estudiantes acceso a sus atributos como estudiante al hablar en voz alta sobre sus procesos mentales mientras considera el contenido.
- Cuando se usa un ejemplo completado por un estudiante, siempre debe pedir el permiso del estudiante de antemano para utilizar su trabajo en público.
- Para tareas de larga extensión que usted repetirá durante clases subsiguientes, considere pedir el permiso de los estudiantes que producen trabajos sobresalientes para usarlos como modelos para años futuros.
- Si usted utiliza materia de ejemplos negativos escritos por sus estudiantes (lo que no se debe hacer), reescriba la materia en letra propia y mantenga el anonimato del modelo.
- Si usted les proporciona con frecuencia el mismo tipo de modelo a sus estudiantes (por ejemplo, escribir correctamente los epígrafes de trabajos escritos), considere hacer un gráfico o un cartel de este modelo para exhibir en su salón de clases.
- Los estudiantes disfrutan de crear materiales didácticos. Si usted tiene estudiantes que preferirían no demostrar sus trabajos como ejemplos, ellos pueden interesarse en crear modelos anónimos para usted.
- Sus modelos también pueden tomar la forma de un error intencional al hacer actividades en las que los estudiantes revisan el contenido, buscando y corrigiendo errores (por ejemplo, demostrar el proceso de sumir desde la columna de centenas hacia la de unidades en vez de viceversa). Nota: Si usted utiliza esta técnica, debe tener plena confianza en que los estudiantes estén suficientemente seguros con el contenido para encontrar y corregir correctamente los errores—de otro modo, les enseñará contenido incorrecto.

## Recursos

- Brophy, J. (2000). Teaching. (International Bureau of Education Educational Practice Series No. 1.) Geneva, Switzerland: International Bureau of Education. ERIC Document Reproduction Services ED 440066.
- Cognition & Technology Group at Vanderbilt [CTGV]. (1997). *The Jasper Project: Lessons in curriculum, instruction, assessment, and professional development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Collins, A., Brown, J. S., & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American Educator*, 14(4), 38–46.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms* (8th ed.). New York: Longman.
- Wong, H. K., & Wong, R. T. (1998). *The first days of school*. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications, Inc.
- Woolfolk, A., Rosoff, B., & Hoy, W. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137–148.

## Promoviendo la Responsabilidad de Los Estudiantes Asignar Tareas Apropriadadas

### Lo Que es

Asignar tareas apropiadas implica dar una asignación que es apropiada para la edad de los estudiantes, su familiaridad con el contenido, su nivel de motivación, el tipo de instrucción y el tiempo proporcionado para completar la tarea. Además, una tarea apropiada debe tener en cuenta todas las adaptaciones educativas especificadas a las necesidades de los estudiantes individuales (por ejemplo, IEP, 504).

### Lo Que Dicen los Recursos y Las Investigaciones

- Los estudiantes deben tener la capacidad de establecer conexiones entre las tareas de una asignación y sus propias experiencias con el aprendizaje—cultural, académica y personalmente (Good & Brophy, 2000; CTGV, 1997).
- Hay una variedad de maneras de responder a la diversidad en el aprendizaje de los estudiantes, inclusive instrucción individualizada, instrucción computadorizada y la adaptación de tareas individuales (Good & Brophy, 2000).
- Los estudiantes benefician de completar tareas que presentan problemas que ellos pueden resolver con el apoyo de sus pares, recursos de la clase y sus maestros (Anderson, 1995).
- Las tareas académicas pueden presentar entre alto y bajo riesgo (cuán público son) y pueden variar entre alta y mínima ambigüedad (cuán fácil es definir el desempeño satisfactorio). Los desafíos académicos más significativos ocurren con mayor riesgo y ambigüedad. Sin embargo, los estudiantes suelen insistir en tareas académicas con mínimo riesgo y ambigüedad. La manera en la que un maestro responde a esta tendencia determina la sustancia del trabajo académico de los estudiantes (Doyle, 1983).
- La mayoría de las prácticas académicas debe ayudar a los estudiantes a aplicar su aprendizaje dentro de contextos auténticos (Brophy, 2000).
- Las tareas deben secuenciarse para que los estudiantes construyan primero una comprensión global del objetivo general y entonces vean la tarea asignada como un componente de ese objetivo. La secuencia de tareas entonces debe aumentar en su complejidad y diversidad a medida que las habilidades y la comprensión de los estudiantes también se incrementa (Collins, Brown & Holum, 1991).
- Modificar asignaciones para acomodar las discapacidades de estudiantes individuales es necesario tanto para las tareas individuales como para los individuos trabajando en tareas cooperativas (Johnson & Johnson, 1996).

### Sugerencias de Implementación

- En la preparación de tareas, seleccione las que ayudan a los estudiantes a concentrarse en los objetivos de aprendizaje que usted ha establecido.
- Determine la extensión y la dificultad apropiadas de las tareas.
- Prepare las adaptaciones individuales de las tareas de acuerdo con los planes IEP o 504.
- Observe el progreso de los estudiantes en las tareas para identificar adaptaciones generales para la clase entera con respecto al ritmo de estas tareas y también para proporcionar el apoyo necesario.

- Cuando una tarea se extiende a lo largo de varios días o sesiones de clase, establezca para los estudiantes fechas límites para la revisión de su progreso o cronogramas para completar estas tareas.

## Para Tomar en Cuenta

- Adaptaciones a tareas para estudiantes individuales se requieren por la ley si estos estudiantes tienen un plan IEP o 504. Es necesario que un maestro sepa las adaptaciones específicas necesarias para sus estudiantes para modificar las tareas de estos estudiantes apropiadamente.
- Cuando una clase tiene una gama grande de capacidades, y, como resultado, algunos estudiantes completan tareas apreciablemente más tarde que otros, usted puede asignar un plazo de tiempo para completar una tarea antes que un número específico de problemas y preguntas (por ejemplo, 30 minutos para trabajar tantos problemas de matemáticas como sea posible en vez de solucionar los problemas 1–25). Cuando este tipo de tarea se asigna, los estudiantes deben trabajar una variedad de problemas y preguntas. Incluir una variedad de preguntas puede significar que un orden determinado de problemas y preguntas debe seguirse (“Trabaje los problemas de esta página de acuerdo con la siguiente secuencia: 1, 6, 12, 15, 22, 2, 7, 13, 16, 23...”). Estructurar la tarea de esta manera previene que esos estudiantes que trabajan un número limitado de problemas sólo vean los del nivel básico sin practicar con los problemas de un nivel más alto de aplicación. Nota: Si usted escoge este estilo de asignación, debe presentarles a los estudiantes el desafío de trabajar el mayor número de problemas o preguntas que ellos puedan terminar correctamente en el tiempo permitido.
- Si los estudiantes con distintas capacidades presentan dificultades con una asignación, puede que no sea una tarea apropiada para la clase.

## Recursos

- Anderson, L. W. (1995). Assignment and supervision of seatwork. En L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2nd ed.). New York: Pergamon.
- Brophy, J. (2000). Teaching. (International Bureau of Education Educational Practice Series No. 1.) Geneva, Switzerland: International Bureau of Education. ERIC Document Reproduction Services ED 440066.
- Cognition & Technology Group at Vanderbilt [CTGV]. (1997). *The Jasper Project: Lessons in curriculum, instruction, assessment, and professional development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collins, A., Brown, J. S., & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American Educator*, 14(4), 38–46.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53(2), 159–199.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms* (8th ed.). New York: Longman.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). The role of cooperative learning in assessing and communicating student learning. En T. R. Guskey (Ed.), *ASCD Yearbook 1996: Communicating student learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

## Promoviendo la Responsabilidad de Los Estudiantes Ofrecer Retroalimentación Oportuna

### Lo Que es

Ofrecer realimentación oportuna implica responder al trabajo del salón de clases de los estudiantes con una frecuencia que ayuda a estos estudiantes a mantener su interés en y dedicación a la tarea asignada. Esta estrategia ofrece apoyo mientras ellos construyen una base de comprensión del contenido; además, les permite un espacio de independencia. Ofrecer retroalimentación oportuna puede ocurrir en forma de comentarios verbales, declaraciones escritas, calificaciones o refuerzos específicos (por ejemplo, las pegatinas).

### Lo Que Dicen los Recursos y Las Investigaciones

- La retroalimentación se les debe proporcionar a los estudiantes mientras trabajan (siempre cuando el maestro esta observando) así como al momento de completar el trabajo. La retroalimentación debe indicar claramente la progresión del estudiante hacia el desempeño esperado (Evertson, Emmer & Worsham, 2003).
- La retroalimentación puede ayudar a los estudiantes a establecer la conexión entre sus esfuerzos y el éxito académico (Evertson & Harris, 2003).
- Las motivaciones extrínsecas, proporcionadas a través de la retroalimentación, tales como los elogios y las recompensas, pueden usarse para ayudar a construir motivos intrínsecos en niños que carecen de motivación académica (Hidi & Harackiewicz, 2000).
- Los maestros pueden comunicarles bajas expectativas a los estudiantes que demuestran bajo rendimiento académico cuando ellos no les dan retroalimentación a estos estudiantes o cuando les proporcionan retroalimentación positiva inapropiada para respuestas incorrectas (Brophy, 1998).
- La retroalimentación puede ser tan instructiva para los aspectos sociales de completar una tarea como para los aspectos académicos. Los estudiantes aprenden como mejor ayudar a sus pares, hacer preguntas más precisas y aumentar su compromiso a ayudar a otros estudiantes con discapacidades (Ross, 1995).
- La retroalimentación informativa ayuda a los estudiantes a “evaluar su progreso con respecto a los objetivos principales y comprender y corregir errores o falsas concepciones” (Brophy, 2000).
- La retroalimentación a los estudiantes debe identificar el progreso de los estudiantes individuales hacia el dominio de una materia en vez de hacer comparaciones con el rendimiento de otros estudiantes (Brophy, 2000).

### Sugerencias de Implementación

- Una vez que el contenido se haya enseñado y la tarea apropiada se haya asignado y modelado, la retroalimentación ofrecida a los estudiantes debe mantener un equilibrio con la práctica independiente, el aprendizaje del contenido y la necesidad de reforzar estas materias.

- La retroalimentación debe ofrecerse con mayor frecuencia al principio del año, al principio de una unidad de estudio y al principio de una asignación individual. A medida que usted confirma que sus estudiantes están logrando más confianza y competencia, el tiempo entre ocurrencias de proveerles de retroalimentación debe extenderse para permitir el aumento de la autoevaluación y la independencia.
- Proporciónele retroalimentación equitativa (en frecuencia o nivel de atención) a cada estudiante de la clase.
- Declare o escriba su retroalimentación de una manera en la que ayuda a los estudiantes a hacer conexiones entre sus esfuerzos por completar una tarea y su rendimiento.
- Utilice una variedad de técnicas de retroalimentación (para el rendimiento exitoso: sonrisas, elogios, cumplidos escritos, pegatinas, etc.; para rendimiento insuficiente: sugerencias específicas, refuerzos escritos, etc.).
- Proporcióneles retroalimentación a los estudiantes para identificar cómo ellos están cumpliendo con las expectativas de la clase y cómo su trabajo podría mejorarse.

### Para Tomar en Cuenta

- La retroalimentación se variará por tarea, nivel de grado, el momento del año académico y el individuo.
- Las tareas de larga extensión pueden tener que dividirse en pasos para ofrecer retroalimentación a lo largo del proceso.
- Sea conciente del nivel de comodidad de sus estudiantes con respecto a la retroalimentación delante de otros. Siempre debe tener en mente y respetar los derechos de privacidad de sus estudiantes—lo que usted puede considerar elogio positivo delante de los compañeros de clase puede ser la causa de vergüenza para un estudiante. Asimismo, a pesar de sus buenas intenciones de proporcionarle al estudiante críticas constructivas en frente de la clase, puede que este estudiante las considere una fuente de humillación.

### Recursos

- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: McGraw Hill.
- Brophy, J. (2000). *Teaching*. (International Bureau of Education Educational Practice Series No. 1.) Geneva, Switzerland: International Bureau of Education. ERIC Document Reproduction Services ED 440066.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for elementary teachers* (6th ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Evertson, C. M., & Harris, A. H. (2003). *COMP: Creating conditions for learning* (6th ed.). Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151–179.
- Ross, J. A. (1995). Effects of feedback on student behavior in cooperative learning groups in a grade 7 math class. *The Elementary School Journal*, 96(2), 125–143.

## Antecedentes

Estudiante: Raoul  
Edad: 9.4  
Grado: 3

## Escenario

Raoul es un estudiante del tercer grado nacido en los Estados Unidos de padres costarriqueños que están en el proceso de conseguir la ciudadanía estadounidense. Los padres de Raoul se mudaron a los Estados Unidos como estudiantes graduados en la universidad comunitaria. Aunque habla español con sus padres en casa, Raoul domina el inglés y a menudo sirve de traductor para ellos. Por eso, se siente cómodo hablando con otros en los dos idiomas. Raoul es un niño muy agradable. Él es bondadoso, tiene un maravilloso sentido de humor y trata a otros con respeto. Sin embargo, Raoul tiene dificultades en la escuela porque tiene discapacidades auditivas. En particular, con frecuencia es incapaz de seguir instrucciones orales y tiene dificultades con comprender materia que sólo se presenta oralmente (por ejemplo, las historias dictadas oralmente). Dado que Raoul tiene numerosos amigos en la clase, sus dificultades con información oral ocurren sobre todo en situaciones en las que estas instrucciones se le dan a la clase entera. La maestra de Raoul ha establecido las siguientes metas para todo el año:

- Aumentar su capacidad de procesar información comunicada oralmente a la clase entera
- Usar sus habilidades de comunicarse con sus pares para aumentar su acceso a las instrucciones para la clase entera

La clase de Raoul ha estado aprendiendo sobre los especies en peligro de extinción. Mientras que Raoul tiene interés en animales e intenta con mayores esfuerzos de escuchar y prestar atención durante la clase de ciencia, la mayoría de la materia se ha presentado oralmente. Después de estudiar los animales en peligro de extinción por dos semanas, la maestra de Raoul explica la asignación de esta unidad: una presentación individual de 5 minutos a la clase sobre el animal en peligro de extinción de su opción. La maestra explica que los estudiantes deben usar las mismas categorías de información que ella usó en clase. Dado que unos estudiantes escogerían los mismos animales, ella también indica que cada estudiante debe trabajar de manera independiente sin hablar el uno con el otro. Ella dedica las cuatro siguientes sesiones de clase a la preparación de estas presentaciones. Ella les pide a los estudiantes incluir un cuadro del animal en peligro de extinción que ellos han escogido para sus presentaciones. La maestra concluye sus instrucciones haciendo hincapié en que la presentación será igual a la calificación de una de las pruebas tradicionales.

## Posibles Estrategias

- Proveer de instrucción de contenido
- Crear ambientes de apoyo
- Modelar resultados deseados



## Asignación

1. Repase la introducción de la Unidad de Estudios y las “STAR Sheets” (“hojas de estrategias y recursos”) sobre cada una de las tres posibles estrategias.
2. Para cada una de las tres estrategias, escriba una declaración que describe un problema potencial que Raoul podría presentar con esta asignación.
3. Para cada problema potencial (para cada una de las tres estrategias) describa una sugerencia instructiva para apoyar a Raoul en lograr sus dos metas.

## Antecedentes

Estudiante: Shelley  
Edad: 6.5  
Grado: 1

## Escenario

Shelley es una estudiante del primer grado en una escuela primaria rural de una comunidad agrícola. Sus padres tienen que trabajar mucho sólo para subsistir, dado que su pequeña granja produce ingresos a un nivel de pobreza. Shelley contribuye al trabajo de la familia en la granja haciendo trabajos que completa antes y después de sus estudios en la escuela, tales como recoger los huevos de las gallinas. Aunque no completaron la escuela secundaria, los padres de Shelley valoran mucho la educación y están dispuestos a ayudar a Shelley y a sus hermanos con sus trabajos académicos de cualquier manera posible.

La maestra del jardín de infancia (“kindergarten”) de Shelly notó que ella era capaz de llevar a cabo todas sus tareas correspondientes siempre cuando se componían de sólo una o dos instrucciones a la vez. Sin embargo, cuando Shelley recibió más de dos instrucciones simultáneamente, a menudo confundía unas instrucciones con otras o se le olvidaba algunas de ellas. A pesar de sus intentos de ayudar a Shelley a practicar seguir más de dos instrucciones, la maestra del jardín de infancia no veía que Shelley progresaba en esta área. El dominio de Shelley de las habilidades del jardín de infancia, con esta excepción, era suficiente para su promoción al primer grado de estudios. La maestra del jardín de infancia, sin embargo, preocupaba que esta excepción se hiciera más significativa con el tiempo.

A principios del primer grado, la maestra del jardín de infancia de Shelley compartió sus observaciones y preocupaciones con el maestro del primer grado, el Sr. Brown. Después de hacer las mismas observaciones, el Sr. Brown estableció la siguiente meta para Shelley para el primer semestre:

- Aumentar el número de instrucciones que Shelley puede seguir con éxito de 1 a 4

## Posibles Estrategias

- Modelar resultados deseados
- Asignar tareas apropiadas
- Ofrecer retroalimentación oportuna

## Asignación

1. Repase la introducción de la Unidad de Estudios y las “STAR Sheets” (“hojas de estrategias y recursos”) sobre cada una de las tres posibles estrategias.
2. Seleccione la estrategia de este grupo que será de mayor beneficio para el Sr. Brown en apoyar a Shelley en lograr su meta.
3. Escriba un resumen de la estrategia que usted seleccionó y una explicación de por qué la considera la estrategia más beneficiosa en apoyar a Shelley con su meta.

## Antecedentes

Estudiante: Glenda  
Edad: 10.1  
Grado: 4

## Escenario

Glenda es una estudiante del cuarto grado en una escuela de un barrio urbano. El barrio de Glenda se encuentra en un área metropolitana vibrante en la que la ciudad ha apoyado la seguridad (por ejemplo, hay amplia iluminación, constante atención de la policía, respuesta rápida a dificultades con las utilidades, etc.) y ha apoyado la localización de varios negocios dentro de la comunidad, proporcionando así empleos para muchos de los padres de la escuela. La mayoría de la gente en la comunidad vive en residencias públicas que tiene un comité de viviendas del gobierno dirigido por la comunidad, un sistema de transporte al trabajo y a la escuela, y guarderías para los niños. Como es soltera, la madre de Glenda siente el apoyo de estos grupos comunitarios, especialmente cuando Glenda recibe sesiones de tutoría en las guarderías después de la escuela.

El Programa de Educación Individualizado (IEP, "Individualized Education Program") de Glenda prescribe que ella reciba asignaciones abreviadas. Esta adaptación es particularmente importante en matemáticas como Glenda trabaja mucho más despacio en esta materia y se abruma fácilmente. De hecho, Glenda sólo puede completar aproximadamente una tercera parte de los problemas de matemáticas que sus compañeros de clase pueden completar con la misma cantidad de tiempo. Después de completar una unidad sobre la división, el maestro de Glenda quiere crear una asignación de repaso basada en una página en el libro de texto de matemáticas (véase la página a continuación) para asegurarse de que todos estén preparados para la próxima prueba. El maestro de Glenda ha establecido las siguientes metas para un período de nueve semanas:

- Aumentar la capacidad de Glenda de completar problemas de multiplicación y división
- Aumentar las categorías de problemas de multiplicación y división que Glenda puede completar

## Posibles Estrategias

- Proveer de instrucción de contenido
- Crear ambientes de apoyo
- Modelar los resultados deseados
- Asignar las tareas apropiadas
- Ofrecer retroalimentación oportuna



## Asignación

1. Repase la introducción a la Unidad de Estudios y las "STAR Sheets" ("hojas de estrategias y recursos") sobre cada una de las estrategias encontradas anteriormente.
2. Seleccione una opción (A, B o C) para las instrucciones dadas con la asignación de revisión de matemáticas (veáse la página a continuación) que usted siente que será de mayor beneficio para Glenda y sus compañeros de clase.
  - a. Asignar problemas 1–8 a la clase entera, inclusive a Glenda.
  - b. Asignar problemas 1–22 a la clase entera, pero sólo requiriendo que Glenda complete los problemas 1–8.
  - c. Asignar los problemas de repaso en el siguiente orden, pero sólo requiriendo que Glenda complete hasta el problema 20. Orden de la asignación de problemas: 1, 7, 13, 19, 2, 8, 14, 20, 3, 9, 15, 21, 4, 10, 16, 22, 5, 11, 17, 6, 12, 18.

3. Escriba una descripción de qué opción de asignaciones usted seleccionó (A, B o C). Explique por qué la opción seleccionada es la mejor opción, tanto para el repaso de división de la clase entera como para apoyar a Glenda en lograr sus metas. Comente sobre qué estrategia(s) usted usó en tomar su decisión y por qué esta(s) estrategia(s) era(n) útiles.

Asignación de repaso basada en una página de un texto de matemáticas (Materia acompañante de la Nivel B – Estudio 1)

Acuérdese de que los problemas de división siempre tienen tres partes:

$$\begin{array}{r} \text{cociente} \\ \text{divisor} \overline{) \text{dividendo}} \end{array}$$

Escribe el dividendo para cada uno de estos problemas. Demuestra tu trabajo.

$$\begin{array}{l} \mathbf{1.} \quad 6 \overline{) 10} \quad \mathbf{2.} \quad 3 \overline{) 12} \quad \mathbf{3.} \quad 5 \overline{) 17} \quad \mathbf{4.} \quad 7 \overline{) 21} \quad \mathbf{5.} \quad 4 \overline{) 14} \quad \mathbf{6.} \quad 9 \overline{) 15} \end{array}$$

Escribe el cociente para cada uno de estos problemas. Demuestra tu trabajo.

$$\begin{array}{l} \mathbf{7.} \quad 2 \overline{) 24} \quad \mathbf{8.} \quad 4 \overline{) 100} \quad \mathbf{9.} \quad 8 \overline{) 104} \quad \mathbf{10.} \quad 3 \overline{) 36} \quad \mathbf{11.} \quad 5 \overline{) 150} \quad \mathbf{12.} \quad 7 \overline{) 119} \end{array}$$

Escribe el divisor para cada uno de estos problemas. Demuestra tu trabajo.

$$\begin{array}{l} \mathbf{13.} \quad \frac{16}{\overline{) 96}} \quad \mathbf{14.} \quad \frac{20}{\overline{) 100}} \quad \mathbf{15.} \quad \frac{12}{\overline{) 96}} \quad \mathbf{16.} \quad \frac{18}{\overline{) 54}} \quad \mathbf{17.} \quad \frac{22}{\overline{) 44}} \quad \mathbf{18.} \quad \frac{7}{\overline{) 117}} \end{array}$$

Usa la información a continuación para contestar cada pregunta. Demuestra tu trabajo y cualquier dibujo que haces para solucionar cada problema.

19. Alex está construyendo una casita cuadrada para su perro, Spot. Alex tomó las medidas del perímetro del área donde estará la casita de Spot y encontró que requerirá 40 pies de materiales para completarla. ¿Cuáles serán las medidas de largo de cada uno de los cuatro lados de la casita de Spot?

20. Tonia tiene siete amigos que vendrán a su fiesta de cumpleaños esta tarde. Tonia preparó 88 galletas para servir en la fiesta. Tonia quiere asegurarse de que ella y sus amigos tengan el mismo número de galletas en sus platos. ¿Cuántas galletas debe poner Tonia en cada plato?
21. El hermano y la hermana menores de Dewayne van a acompañarle a una tienda de dulces. Su madre les dio \$0.75 para gastar una vez que lleguen. La madre de Dewayne le dijo que tenía que dividir el dinero igualmente entre los tres. ¿Cuánto dinero tendrá cada niño para comprar dulces?
22. Susan y su hermana tienen un recorrido de periódicos. Cada mañana Susan y su hermana se preparan para la ruta doblando los periódicos, colocando gomitas y poniéndolos en una de las dos bolsas que usan para la ruta. Susan y su hermana se aseguran de que carguen el mismo número de periódicos para la ruta. Si Susan y su hermana reparten 114 periódicos en total todas las mañanas, ¿cuántos periódicos están en cada bolsa?

## Promoviendo la Responsabilidad de Los Estudiantes

### Nivel B • Estudio 2

#### Antecedentes

Estudiante: Joe  
Edad: 8  
Grado: 2

#### Escenario

Joe es un estudiante del segundo grado en una escuela primaria especializada (“magnet”) afluente de los suburbios. Los dos padres de Joe están involucrados en el liderazgo de la comunidad y son muy activos con la organización de estudiantes-maestros-padres en la escuela de Joe. Mientras que tienen buenas intenciones de respaldar la educación de su hijo, los padres de Joe a veces son vistos por el personal de la escuela como intimidantes e insistentes. El director de la escuela también ha sentido que los padres de Joe se sienten algo avergonzados de que Joe reciba tutoría Título I en lectura.

Joe participa en sesiones de tutoría Título I de 10:00 a 10:30 cada mañana con cuatro estudiantes del segundo grado de otras clases. Cuando sale para la tutoría Título I, su clase todavía tiene instrucción en lectura (9:30–10:10). Por lo tanto, Joe pierde los últimos diez minutos de la clase de lectura todos los días. La maestra de Joe y el tutor Título I han estado trabajando juntos durante todo el año para asegurarse de que Joe no pierda ninguna instrucción en lectura del salón de clases.

El cuento asignado para Joe y sus compañeros de clase para la próxima semana es sobre la amistad. La maestra de Joe piensa dedicar los últimos diez minutos de cada clase a lectura para ayudar a los estudiantes a escribir un párrafo de cuatro oraciones sobre las características de un buen amigo. Ella tiene intenciones de usar el siguiente plan para las cinco lecciones que enseñará la próxima semana durante los últimos diez minutos de la clase de lectura:

- Lunes:** Haga que los estudiantes conversen sobre las palabras que describen a un buen amigo. Cree una lista de éstas en un cartel que esté al acceso de los estudiantes. Pregunte a la clase por qué es importante tener y ser un buen amigo. Explique a la clase que esta semana escribirán un párrafo sobre los atributos de un buen amigo para leer en voz alta el viernes.
- Martes:** Repase la lista de palabras en el cartel de ayer. Pídales a los estudiantes de la clase posibles palabras adicionales que se podrían añadir hoy. Añada cualquier nueva palabra al cartel. Introduzca la oración temática, “un buen amigo es una persona especial”. Converse sobre las ideas que pueden tener los estudiantes para otras posibles oraciones temáticas. Pida que los estudiantes seleccionen una oración temática para copiar en sus papeles. Pase por el salón de clases para observar el progreso de los estudiantes y ofrecer ayuda como sea necesario.

## Antecedentes

Estudiante:	Ali	Beth	Robert	Shania
Edad:	10.5	11	11.2	10.8
Grado:	5	5	5	5

## Escenario

La Sra. Taylor está en su último año de estudios en una pequeña universidad de artes y letras procurando su título de maestra para enseñar en la escuela básica. Las selecciones de los estudiantes de magisterio en este programa se hacen dentro de las escuelas de un distrito escolar público que se orienta a las necesidades comunitarias. La comunidad presta apoyo a la administración del distrito tanto económicamente (por ejemplo, la aprobación de aumentos de impuestos de propiedades como sea necesario para construir nuevas escuelas) como a través de programas de tutoría voluntaria organizados por la comunidad. La comunidad también ofrece muchas actividades de grupo para niños fuera de la escuela (por ejemplo, ligas de deportes, clubes de conservación, clubes de libros, etc.). La Sra. Taylor es una estudiante de magisterio en el salón de clases del Sr. Branch. Ella ha preparado una unidad sobre el béisbol para combinar las lecciones de artes de lengua, matemáticas, ciencia y estudios sociales que ella enseñará en dos semanas. El Sr. Branch ha repasado los planes de unidad de la Sra. Taylor y considera que ella ha hecho un trabajo maravilloso con su planificación y que los estudiantes realmente disfrutarán de la materia de esta unidad. Sin embargo, él ha notado que la Sra. Taylor no ha hecho ninguna adaptación en las asignaciones de la unidad para sus estudiantes con planes IEP o 504.

Cuando el Sr. Branch y la Sra. Taylor se reúnen para comentar esta unidad, el Sr. Branch presenta la siguiente información con respecto a cuatro estudiantes que reciben servicios especiales:

### Ali:

- Asiste a las sesiones de tutoría de lectura (Título I) tres veces por semana
- Habla y lee inglés como segunda lengua – habla con fluidez, pero todavía está trabajando en desarrollar la lectura y la escritura en inglés; lee inglés a un nivel de segundo grado
- Necesita que las asignaciones escritas y las pruebas se lean en voz alta
- Sobresale en matemáticas
- Trabaja bien en compañerismos y en actividades de grupos pequeños (así que presenta la ventaja de hacerle trabajar con otros anglohablantes)

### Beth:

- Asiste a las clases de educación especial en matemáticas diariamente
- Está trabajando en dominar la adición y la sustracción de dos dígitos; sabe los cuadros de multiplicación (1–5)
- Le gusta leer; lee a un nivel de cuarto grado
- Trabaja bien en las asignaciones cuando estas tareas se dividen en secciones más pequeñas con dos o tres pasos por sección

**Robert:**

- Asiste a las sesiones de tutoría (Título I) en lectura y en matemáticas tres veces por semana
- No le gusta leer; lee a un nivel de cuarto grado
- Sabe los cuadros básicos de matemáticas en adición, sustracción, multiplicación y división
- Usa una silla de ruedas para moverse
- Trabaja bien independientemente y también como líder de actividades de grupo

**Shania:**

- Asiste a las clases de educación especial en lectura y en matemáticas diariamente
- No le gusta leer; lee a un nivel de primer grado
- Está trabajando en dominar la adición y la sustracción de un dígito
- Sólo asiste a 1,5 horas de instrucción en la clase regular durante las lecciones de ciencia y estudios sociales por las tardes
- Trabaja diligentemente en cualquier tarea asignada y las completa con lo mejor de su capacidad

El Sr. Branch sugiere que él y la Sra. Taylor intenten adaptar las asignaciones de la unidad para estos cuatro estudiantes. Él utiliza la actividad introductoria de las tarjetas de béisbol (véase la página a continuación), que la Sra. Taylor piensa usar para abrir la unidad, como ejemplo que los dos podrían considerar para preparar posibles adaptaciones para estos cuatro estudiantes.

## Posibles Estrategias

- Proveer de instrucción del contenido
- Crear ambientes de apoyo
- Modelar los resultados deseados
- Asignar las tareas apropiadas
- Ofrecer retroalimentación oportuna



## Asignación

1. Repase la introducción a la Unidad de Estudios y las "STAR Sheets" ("hojas de estrategias y recursos") sobre cada una de las estrategias encontradas anteriormente.
2. Escoja a un estudiante descrito en el escenario (Ali, Beth, Robert o Shania) y conteste las siguientes preguntas por escrito:
  - a. ¿Cuál de los estudiantes seleccionó usted?
  - b. ¿Por qué será de beneficio esta actividad de tarjetas de béisbol para este estudiante?
  - c. ¿Qué influencia tendrán las habilidades y las debilidades de este estudiante en el desempeño de cada sección de la asignación?
  - d. ¿Cómo adaptaría usted una de estas secciones para este estudiante?
  - e. ¿Qué estrategia(s) usaría usted para hacer esta adaptación?
  - f. ¿Por qué sería(n) útil(es) esta(s) estrategia(s)?

3. Responda por escrito a las siguientes preguntas en consideración de todos los cuatro estudiantes:
- ¿Cómo se variarán las adaptaciones que la Sra. Taylor tendrá que hacer en la actividad de tarjetas de béisbol para los cuatro estudiantes?
  - ¿Cómo podría ella seguir el progreso de estas distintas adaptaciones para todos estos estudiantes?

## Tarjetas de béisbol

(Material acompañante del Nivel C – Estudio 1)

### Tarjetas de béisbol

Hoy exploraremos las tarjetas de béisbol. Esta actividad tomará todo el día y tiene cinco secciones; por lo tanto, debes leer con cuidado las instrucciones para cada sección. Será importante mantener el mismo ritmo que sus compañeros de clase en esta asignación. No comiences una nueva sección hasta que se asigne. Pregúntale a la Sra. Taylor cómo puedes ayudar a sus compañeros de clase si terminas temprano con una sección.

#### 1. Familiarizándote con una tarjeta de béisbol

Examina la tarjeta de béisbol que recibiste. Considera todas las distintas partes de las que se compone una tarjeta de béisbol. Haz dos listas de las partes de la tarjeta de béisbol, una para cada uno de los dos lados de la tarjeta. Por ejemplo, tu lista para la parte frente de la tarjeta podría comenzar de esta manera:

- Frente de la tarjeta de béisbol
- Nombre del jugador
- Nombre del equipo

Encuentra tantas partes para cada lado como sea posible. Después de 10 minutos, combinaremos nuestras listas individuales para formar una lista para la clase entera.

#### 2. ¿Qué quiere decir todo eso?

Trabajaremos en parejas en esta sección para descubrir lo que quiere decir cada parte de la tarjeta de béisbol. Cada pareja trabajará en partes diferentes según las asignaciones que hace la Sra. Taylor en dividir la lista de la clase que hicimos en la primera sección. Para completar tus investigaciones, puedes utilizar los muchos libros de la biblioteca sobre el béisbol que la Sra. Taylor colocó en el estante central de libros, las cuatro estaciones de Internet y la enciclopedia en el estante central de libros. Para asegurar que cada pareja tenga acceso a los recursos, tú y tu compañero pueden utilizar sólo un libro de la biblioteca a la vez, un volumen de la enciclopedia a la vez, o pueden usar el Internet durante un período de 15 minutos a la vez.

Por ejemplo, si tú y tu compañero tienen que averiguar lo que quiere decir la palabra “posición” (porque se encuentra en la parte frente de la tarjeta de béisbol), puede que quieran ver el volumen B de la enciclopedia para ver qué posiciones un jugador de béisbol podría desempeñar. Encontrarías que hay 9 posiciones del campo: **receptor (“catcher”), lanzador (“pitcher”), parador en corto (“short stop”), primera base, segunda base, tercera base, jardín central, jardín derecho y jardín izquierdo.**

Para ayudar a nuestra clase a comprender estas posiciones, también querrás saber qué hacen los jugadores en cada una de estas posiciones. Para las 11:00, nos reuniremos como clase para presentar nuestras investigaciones el uno al otro.

### 3. Calculando las estadísticas

Después del descanso de recreo, formaremos fila con las otras clases, pero permaneceremos afuera para jugar al béisbol con pelotas de papel aprieto. Tendrás la oportunidad de ver cómo las estadísticas para los jugadores se figuran en la parte espalda de las tarjetas de béisbol. Cada miembro de la clase tendrá una oportunidad para ser el lanzador y otra para batear con el fin de coleccionar datos que podemos utilizar cuando regresamos al salón de clases. Estarás utilizando la adición y la división para calcular las estadísticas para nuestro partido de béisbol con pelotas de papel aprieto.

### 4. Discursante especial sobre coleccionar tarjetas de béisbol

A las 2:00 de la tarde, el Sr. Washington, nuestro conserje de la escuela, será nuestro discursante invitado para hablar sobre coleccionar las tarjetas de béisbol. Él traerá consigo algunas tarjetas de su colección así como sus catálogos de valoración. Tienes que tratar su colección y los libros que trae con cuidado.

### 5. Creando sus propias tarjetas de béisbol

Usando toda la información sobre las tarjetas de béisbol que hemos coleccionado a lo largo del día, tendrás la oportunidad de hacer tu propia tarjeta de béisbol. Podrás seleccionar el equipo de tu elección, pero recibirás a la suerte tu posición de campo de acuerdo con una lista que la Sra. Taylor ha preparado. Cuando recibes una posición, también indicará tu estadística y cualquier premio que hayas ganado. Mientras preparas tu tarjeta, cada parte que incluyes de nuestra lista de clase valdrá 10 puntos. Así, si tienes diez partes en tu tarjeta, puedes ganar 100 puntos. Tu tarjeta tiene que incluir las siguientes cinco partes:

La parte frente de la tarjeta: **1) un dibujo de ti en los colores de tu equipo, 2) tu nombre, 3) el nombre de tu equipo**

La parte espalda de la tarjeta: **4) tus estadísticas, 5) premios que has ganado Tendrás hasta el fin del día instructivo para completar tu propia tarjeta de béisbol.**

- Miércoles:** Repase la lista de palabras en el cartel. Pídale a los estudiantes de la clase posibles palabras adicionales que se podrían añadir hoy. Añada cualquier nueva palabra al cartel. Comparta una oración del cuerpo, “un buen amigo le ayudará a sonreír si usted está triste”. Pregúnteles a los estudiantes de la clase cómo esta oración se relaciona con la oración de temática. Pida que los estudiantes ofrezcan otros ejemplos de oraciones del cuerpo. Haga que los estudiantes escriban dos oraciones del cuerpo que revelan más sobre sus oraciones temáticas de ayer. Anímelos a usar el cartel de palabras para ideas. Pase por el salón de clases para observar el progreso de los estudiantes y ofrecer ayuda como sea necesario.
- Jueves:** Repase las oraciones temáticas y del cuerpo que se usaron como ejemplos. Converse sobre las oraciones de conclusión y dé el ejemplo “quiero ser un buen amigo”. Pídale a los estudiantes pensar en una oración de conclusión para sus propios párrafos. Pase por el salón de clases para observar el progreso de los estudiantes y ofrecer ayuda como sea necesario. Tan pronto como terminen los estudiantes, pídale que encuentren un compañero de clase para practicar la lectura de sus párrafos en voz alta.
- Viernes:** Haga que los estudiantes lean sus párrafos sobre los buenos amigos a la clase. Presente los párrafos completados en un tablón de anuncios llamado “Los buenos amigos son especiales”.

La maestra de Joe comparte estos planes con el tutor Título I el lunes de la semana antes de que ella piense comenzar con estas lecciones. Ella explica que Joe perderá tanto tiempo de instrucción como la oportunidad de relacionarse con sus pares. En particular, la maestra de Joe está preocupada por la continuación del progreso de Joe con las siguientes metas que ella le ha puesto para este período de nueve semanas:

- Aumentar el número de respuestas escritas que Joe produce de sus lecturas
- Aumentar la confianza de Joe en escritura
- Aumentar la capacidad de Joe de leer en voz alta lo que ha escrito

Ella pide que el tutor Título I le ayude a determinar cómo ella podría mejor adaptar la asignación para Joe.

## Posibles Estrategias

- Proveer de instrucción de contenido
- Crear ambientes de apoyo
- Modelar los resultados deseados
- Asignar las tareas apropiadas
- Ofrecer retroalimentación oportuna



## Asignación

1. Repase la introducción a la Unidad de Estudios y las “STAR Sheets” (“hojas de estrategias y recursos”) sobre cada una de las posibles estrategias.
2. Seleccione una recomendación del tutor Título I (A, B o C) como la mejor manera de adaptar esta asignación para Joe.
  - A. Hacer que el tutor Título I enseñe las mismas lecciones todos los días en sus sesiones de tutoría que Joe habría recibido si hubiera estado en su clase regular, aunque los otros estudiantes del segundo grado no tengan que escribir un párrafo en sus clases.
  - B. Dejar que Joe participe con su clase en esta unidad de lecciones y que pierda la mitad de estas sesiones de tutoría por una semana, aunque requiera que él interrumpa la sesión de tutoría en progreso de los otros cuatro estudiantes.
  - C. Darle a Joe la asignación de escribir un párrafo solo en casa, aunque no consiga participar en las lecciones o leer su párrafo en voz alta el viernes con el resto de la clase.
3. Por escrito, explique qué recomendación usted seleccionó (A, B o C). Expresé por qué la opción que usted seleccionó es la mejor para Joe en lograr sus metas. Comente sobre cuál(es) estrategia(s) usted usó en tomar esta decisión.