

La tarea escolar y desarrollo de capacidades de las estudiantes del grado 8° de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Cartago, Valle

Adolfo León Llanos Ceballos

Corporación Universitaria del Caribe - CECAR
Escuela de Posgrado y Educación Continua
Facultad de Humanidades y Educación
Especialización en Investigación e Innovación Educativa
Modalidad Virtual
Cartago, Valle del Cauca
2020

La tarea escolar y desarrollo de capacidades de las estudiantes del grado 8° de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Cartago, Valle

Adolfo León Llanos Ceballos

Directora

Lady Mileth Granados Suárez

Magister

Trabajo de grado para optar al título de
Especialista en Investigación e Innovación Educativa

Corporación Universitaria del Caribe - CECAR

Escuela de Posgrado y Educación Continua

Facultad de Humanidades y Educación

Especialización en Investigación e Innovación Educativa

Modalidad Virtual

Cartago, Valle del Cauca

2020



Nota de Aceptación

Lady Guadalupe Sáez

Director

Evaluador 1

Carmy Paulina

Evaluador 2

Sincelejo, Sucre, 15 de octubre de 2020



Dedicatoria

Al viejo Hoover, donde se encuentre.



Agradecimientos

A CECAR por el espacio académico para aprender.
A Lady Mileth Granados Suárez, por su valiosa orientación.
A María Auxiliadora por ser la fuente de conocimiento.

Tabla de Contenido

Resumen.....	12
Abstract.....	13
Introducción.....	14
1. Planteamiento del Problema.....	16
1.1 Pregunta de Investigación.....	19
2. Justificación.....	20
3. Objetivos.....	22
3.1 Objetivo General.....	22
3.2 Objetivos Específicos.....	22
4. Marco Referencial.....	23
4.1 Antecedentes.....	23
4.1.1 Contexto Internacional.....	23
4.1.2 Contexto Nacional.....	25
4.1.3 Contexto Local.....	28
4.2 Limitaciones.....	30
4.3 Marco Teórico.....	30
4.4 Marco Conceptual.....	35
4.4.1 La clase, espacio de interacción social.....	35
4.4.1.1 Clase de tema nuevo.....	38
4.4.1.2 Docente – Contenido.....	38
4.4.1.3 Los Estándares.....	40
4.4.1.4 Los Objetivos de Aprendizaje.....	42
4.4.1.5 Las Competencias.....	46
4.4.2. Hipótesis de la investigación.....	54
5. Diseño Metodológico.....	56
5.1 Enfoque y tipo de investigación.....	56
5.2 Población y muestra.....	56

5.3 Técnicas e Instrumentos para recoger Información	57
5.4 Fuentes de información.....	58
6. Análisis y Resultados.....	60
6.1 Caracterizar las tareas escolares que los docentes asignan a las estudiantes del grado octavo	60
6.2 Identificar las capacidades de las estudiantes frente al desarrollo de las tareas escolares	69
6.2.1 Análisis de dato cualitativo sobre percepción de tareas asignadas	70
6.2.2. Análisis Cualitativo por el Método de Totalización	72
6.3 Determinar cómo la implementación de tareas escolares desarrolla capacidades en las estudiantes del grado octavo	73
6.3.1 Propuesta de Intervención.....	73
6.3.1.1 La Tarea “Escenario para la formación integral”.	73
6.3.1.2 Objetivo General.....	75
6.3.1.3 Objetivos Específicos.....	75
6.3.1.4 Fundamentación Teórica.....	75
7. Conclusiones.....	82
8. Recomendaciones	84
Referencias.....	85
Anexos	89

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1 Resultados ISCE 2018	17
Tabla 2 Articulación: Tipos de clase vs. Planos relacionales (polos de la didáctica).....	36
Tabla 3 Tópicos generativos	39
Tabla 4 Dominio Cognoscitivo.....	44
Tabla 5 Dominio Psicomotor	45
Tabla 6 Dominio Afectivo	45
Tabla 7 Categorización de las Operaciones Mentales.....	50
Tabla 8 Niveles de competencias.....	53
Tabla 9 Definición de variables	55
Tabla 10 Operacionalización de las variables.....	59
Tabla 11 Lista de Cotejo: Asignatura de Ética	60
Tabla 12 Lista de Cotejo: Asignatura de Castellano.....	61
Tabla 13 Lista de Cotejo: Asignatura de Matemáticas	62
Tabla 14 Lista de Cotejo: Asignatura de Sociales	63
Tabla 15 Lista de Cotejo: Asignatura de Inglés	64
Tabla 16 Resultados lista de cotejo.....	65
Tabla 17 Desarrollo de entrevistas focales grados 8° 1 y 8° 2.....	69
Tabla 18 Análisis de dato cualitativo – Reducción.....	70
Tabla 19 Contraste y la relación de datos.....	71
Tabla 20 Análisis Cualitativo por el Método de Totalización.....	72
Tabla 21 Vinculación criterio / Capacidad.....	76
Tabla 22 Secuencia Didáctica	79
Tabla 23 Cronograma de trabajo.....	79
Tabla 24 Cuadro de totalización.	92



Lista de Gráficos

	Pág.
Gráfico 1 Resultados lista de cotejo.....	66
Gráfico 2 Mapa mental sobre las tareas asignadas	70
Gráfico 3 Modelo de Tarea – Lineamiento Epistemológico.....	78



Lista de Ilustraciones

	Pág.
Ilustración 1 Relación entre tareas y capacidades.....	35



Lista de Anexos

Pág.

Anexo A. Lista de cotejo (Revisión de cuaderno)	89
Anexo B. Guía entrevista grado 8°	90
Anexo C. Tarea de Aprendizaje	91
Anexo D. Evaluación de la Educación (ICFES)	93
Anexo E. Decálogo Epistemológico de la Evaluación Escolar	97

Resumen

La tarea se considera un efectivo espacio de reflexión que solicita la intervención de un aprendizaje para su desarrollo. Se puede categorizar de acuerdo al escenario de la clase, como. Inicio, desarrollo y culminación, más que un motivo para resolver ejercicios se entiende como una experiencia vivida que fomenta la promoción humana. El objetivo de esta investigación fue relacionar las tareas escolares asignadas por los docentes y el desarrollo de capacidades en las estudiantes del grado 8° de la Institución Educativa María Auxiliadora.

Como fundamentación teórica se presenta la postura de Meirieu (2002), quien propone cuatro capacidades: deducir, para enseñar a identificar consecuencias; inducir las causas; dialectizar, las confrontaciones -causas y consecuencias, y disentir para tomar postura crítica sobre ella. Se utilizó un diseño de investigación acción de tipo descriptivo fundamentado en Hernández, Fernández y Baptista (2014), la población objeto de estudio fue seleccionada de forma intencional y corresponde a 80 estudiantes de grado octavo distribuidos en dos grupos. Dentro de los resultados se encuentra que aún persisten prácticas mecánicas e instrumentales en la asignación de tareas, donde el libro guía prevalece sobre la estudiante, como referente pedagógico para preparar la enseñanza.

Se presenta como acción mejoradora un lineamiento epistemológico para concebir la tarea como verdadera fuente de aprendizaje para la vida.

Palabras clave: aprendizaje, capacidad, representación, tarea.

Abstract

The task is considered an effective space of reflection that requests the intervention of a learning for its development. It can be categorized according to the class setting, such as. Beginning, development and culmination, more than a reason to solve exercises is understood as a lived experience that promotes human promotion. The objective of this research was to relate the school tasks assigned by the teachers and the development of capacities in the students of the 8th grade of the María Auxiliadora Educational Institution.

As a theoretical foundation, Meirieu's (2002) posture is presented. He proposes four capacities: deduction, to teach how to identify consequences; induce causes; dialectize, confrontations-causes and consequences, and dissent, to take a critical posture on it. A descriptive action research design was used based on Hernández, Fernandez y Baptista (2014). The population was intentionally selected, which corresponded to 80 eight grade students distributed in to groups. Among the results are that there are still mechanical and instrumental practices in the assignment of tasks and that the guide prevails over the student as a pedagogical reference to prepare the teaching.

An epistemological guideline to conceive the task as a true source of learning for life is presented as an improving action.

Keywords: learning, capacity, representation, task.

Introducción

La educación colombiana sugiere una práctica docente que favorezca el desarrollo de competencias en el aula y fuera de ella. Desde este panorama se debe asumir la enseñanza y el aprendizaje como espacios dinámicos de apoyo hacia la conquista de conocimientos y saberes para la vida por parte de las estudiantes.

En la Institución Educativa María Auxiliadora de Cartago, Valle, se llevó a cabo un acercamiento crítico sobre la relación de las tareas y el desarrollo de capacidades, precisamente para identificar el cumplimiento de este desafío.

El estudio se realizó para proponer una reorientación de la docencia institucional en los casos que se presenten tareas que soliciten acciones mecánicas e instrumentales por parte de las estudiantes, posee una ruta de operación con tres momentos: Caracterizar las tareas; identificar capacidades; determinar el desarrollo de las mismas por parte de las tareas.

El acercamiento a la comprensión del fenómeno se realizó con un método inductivo, la observación de las tareas (revisión de cuadernos) se respaldó con una lista de chequeo donde se tuvo en cuenta el origen de la misma; esto quiere decir, si era de diagnóstico, de formación, de control. Seguido a ello se identificó el nivel de dificultad de la tarea, igualmente sus propósitos, por último, el tipo de operación mental que pretendió desarrollar.

Las limitaciones del proyecto fueron de dos tipos, el primero la ausencia de clases por diversos motivos: jornada sindical programada, actividad pedagógica institucional, reunión de padres de familia, entre otras.

El segundo motivo es que se queda el cuaderno en casa y no se puede realizar la implementación de la lista de chequeo.

El proyecto se encuentra estructurado por los siguientes capítulos o apartados: en primera instancia el planteamiento del problema donde se incluye la formulación de la pregunta de investigación, la sistematización, los objetivos y la justificación.

Como segunda instancia se encuentran las bases teóricas, se destaca la teoría de desarrollo cognitivo cuyos principales autores son: Piaget, Vygotsky, Talizina y Meirieu, como complemento se incluyen teorías de motivación. En el tercer apartado se presenta el diseño metodológico con enfoque cualitativo, método inductivo y diseño de investigación acción.

Luego en un cuarto capítulo la investigación muestra el desarrollo de cada objetivo específico que incluye el trabajo de campo. Finalmente, las conclusiones y recomendaciones, la acción mejoradora se ubica en los anexos del proyecto.

1. Planteamiento del Problema

En Colombia, una educación de calidad se concibe como la capacidad del sistema para que todos los estudiantes independientemente de su procedencia, situación económica y cultural puedan adquirir conocimientos y desarrollar competencias para conquistar su proyecto de vida, por consiguiente, las competencias, son adquiridas por los estudiantes desde la primera infancia hasta el nivel superior. En este sentido, el (Ministerio de Educación Nacional, 2009), establece como reto fundamental generar estrategias para apoyar el desarrollo de estas.

El enfoque de una educación basada en el desarrollo de competencias ha sido una de las estrategias más eficaces para contribuir a enfrentar, desde lo educativo, las exigencias propias del nuevo milenio. Entendidas como los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que se desarrollan en las personas en la interacción con los otros (personas y objetos de conocimiento), son las que les permiten comprender, interactuar y transformar al mundo en el que viven (p.1).

Desde esta perspectiva, se deben asumir los procesos de enseñanza y aprendizaje como estrategias y técnicas que superan la transmisión de contenidos y se centran en la promoción y desarrollo integral de los estudiantes para que puedan comprender, interactuar y transformar la realidad de su contexto. Son diversos los saberes que hacen presencia en el aula y fuera de ella, por ejemplo: en ciencias naturales y sociales para formar estudiantes responsables de sus actuaciones; en el ámbito ciudadano para proponer alternativas creativas y novedosas en la resolución de problemas, en el campo del lenguaje para expresar sus ideas e interactuar asertivamente; en las matemáticas para modelar la realidad y adquirir conocimientos nuevos.

Por su parte, los resultados de las pruebas internacionales¹ encargados de medir y valorar los alcances de la educación y el nivel de conocimiento de los estudiantes, refleja que: “seis de cada diez estudiantes de primaria en nuestro país tienen dificultad para entender e interpretar textos complejos” (El Tiempo, 2013). A su vez, el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) realizado en el 2016, evidencia que la mitad de los estudiantes del país no logra demostrar comprensión y conocimiento específico sobre las instituciones, sistemas y conceptos cívicos y de ciudadanía (UNESCO, 2017); así que las estrategias para favorecer el desarrollo de competencias representan debilidades considerables en tanto la visión de formar desde el saber, ser y saber hacer.

El índice sintético, cuyo resultado es 7,9 representa una baja valoración de la calidad educativa afectando la imagen institucional en el panorama local y regional (Ver tabla 1).

Tabla 1.

Resultados ISCE 2018

Índice Sintético de Calidad Educativa (Media) ISCE 2018					
Puesto	Colegio	Municipio	Departamento	ETC	ICSE
2088	María Auxiliadora	Cartago	Valle	Cartago	7,59

Fuente: (Los Tres Editores S.A.S., 2018)

En las aulas: la mayor parte de las interacciones que se dan en el salón de clases están centradas en el docente: es quien tiene el uso de la palabra, quien formula las preguntas, quien plantea las conclusiones, etc.; es decir, todo está más orientado hacia la enseñanza del profesor, que hacia el aprendizaje de los estudiantes (Povedra, 2012, pág. 15), se reconoce entonces una gran falencia en los procesos de adaptabilidad que debe caracterizar la práctica docente, en este sentido, la Sentencia T- 743/13 cuestiona la idea que son los estudiantes quienes deben ajustarse

¹ Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes- PISA (OCDE) - Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora – PIRLS. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo - SERCE. Trends in International Mathematics and Science Study – TIMSS.

a las condiciones de prestación del servicio que impera en cada establecimiento, y exige en contraste que sea el sistema el que se adapte a las necesidades de los alumnos valorando el contexto social y cultural en que se desenvuelven con miras a evitar la deserción escolar (Corte Constitucional, 2013).

Del mismo modo la OCDE (2001), plantea que algo ocurre con la política educativa en el uso de las pruebas estandarizadas como medición de la calidad educativa:

La concepción de que la calidad de la escuela únicamente se ve reflejada en el desempeño de sus estudiantes en exámenes estandarizados, contradice las recientes investigaciones y acervo teórico que sugieren que la calidad de las escuelas es directamente proporcional a su contribución al desarrollo económico y social sostenible de las comunidades donde se inserta a través del desarrollo de capital humano y capital social (Gómez, 2004, pág. 78).

Hasta el momento, se deduce que la calidad educativa, no se enfoca en formar para la vida, lo que posiblemente se lograría a través del aprendizaje estratégico, entendido como proceso autorregulado que se realiza de manera intencionada e inteligente estructurado en función de contextos y demandas; por el contrario se enfoca en la ocupación de puestos privilegiados en un ranking bien sea nacional o internacional; lo que ocasiona que las instituciones educativas preparen a sus estudiantes para la solución de cuestionarios, todo ello convierte el proceso de formar con calidad en una práctica transmisionista – academicista y una evaluación que no es formativa. Al respecto, Maruny (1989) expresa que:

Enseñar no solo es proporcionar información, sino ayudar a aprender, y para ello el docente debe tener un buen conocimiento de sus alumnos: cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los animan o desalientan, sus

hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema, etc., (Casañas, 2009, pág. 12).

La clase debe considerarse un espacio de acción multidireccional e interactiva, donde surgen posibilidades de reflexión y de acción llamadas tareas de aprendizaje que favorecen la generación de competencias. No obstante, estas requieren del apoyo de las capacidades, de lo contrario sería imposible su surgimiento. “la capacidad es aquella actividad intelectual u operación de la mente que se vuelve estable y reproducible poniéndose en juego a través de las competencias” (Meirieu, 2002, pág. 130), por tal razón, esta investigación determina la relación entre tareas y capacidades para identificar en qué medida se debe reorientar o afianzar la práctica docente con miras a formar integralmente a través del aprendizaje estratégico, además para fortalecer la calidad educativa en la institución objeto de estudio.

1.1 Pregunta de Investigación

¿Cuál es la relación entre las tareas escolares asignadas por los docentes y el desarrollo de capacidades en las estudiantes del grado 8° de la Institución Educativa María Auxiliadora para el año escolar 2019?

2. Justificación

El desarrollo del proyecto es importante porque rescata el sentido praxeológico y axiológico de la calidad educativa, el primero hace referencia a toda la actividad material y social del estudiante para transformar positivamente su propia realidad objetiva en este escenario se hacen visibles las competencias a través de los desempeños reconociendo que se es competente por el dominio de aquellas prácticas, procedimientos, valores y principios que favorecen su proyecto de vida; el segundo tiene la función de hacer vigilancia crítica a dicha praxeología pues designa el campo de los valores individuales y culturales, por consiguiente, asegura al estudiante los juicios de valor, la conciencia del bien y del mal, la virtud, además aprende a ubicar una persona o una cosa por debajo de otra distinguiendo claramente lo aceptable, lo admisible, lo digno de ser creído y ejecutado.

El estudio es útil porque aborda la enseñanza transmisionista sugiriendo el desarrollo de tareas significativas en el aula que favorecen un aprendizaje estratégico. Por esta razón, el impacto se evidencia en la práctica docente al reconocer en los estudiantes el desarrollo de capacidades entendidas como las operaciones de la mente, que son: deducir, inducir, dialectizar, y disentir.

Precisamente dichas capacidades respaldan la aparición de las competencias; al no identificar estos procedimientos bien sea porque la tarea es mecánica, repetitiva o no aborda los intereses, expectativas y realidades del contexto. Se le sugiere al educador reorientar su práctica. Caso contrario al identificar (los procedimientos) se le sugiere afianzar la misma.

La investigación contribuye a fortalecer la didáctica en todas las disciplinas desde dos perspectivas: la primera vigoriza la vivencia del estudiante a través del método de totalización propuesto por Sartre, donde se analiza la realidad como sistema y cuyo propósito es la elaboración de una nueva hipótesis.

La segunda perspectiva traduce la operación mental de disentir en un ejercicio de poiésis o producción intelectual, el estudiante después de desagregar la estructura de los conceptos – qué, cómo, por qué o para qué – hace discusión de los mismos para luego construir una nueva proposición. Ambas perspectivas se hacen operativas a través de las tareas, el aporte se evidencia en la oportunidad de aprender estratégicamente, incluso podría generalizarse a las instituciones educativas interesadas en este proceso utilizando un lineamiento epistemológico construido como acción mejoradora.

3. Objetivos

3.1 Objetivo General

Analizar la relación entre las tareas escolares asignadas por los docentes y el desarrollo de capacidades de las estudiantes del grado 8° de la Institución Educativa María Auxiliadora, para el año escolar 2019.

3.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar las tareas escolares que los docentes asignan a las estudiantes del grado octavo.
- Identificar las capacidades de las estudiantes frente al desarrollo de las tareas escolares.
- Determinar cómo la implementación de tareas escolares desarrolla capacidades en las estudiantes del grado octavo.

4. Marco Referencial

4.1 Antecedentes

Como antecedentes de la presente investigación se hace un recorrido a nivel internacional, nacional y local.

4.1.1 Contexto Internacional

La investigación de tipo cuantitativo cuasi experimental de (Vargas, 2014) plantea que se pueden generar repercusiones negativas cuando los docentes no tienen en cuenta que los deberes escolares deben ser dosificados de tal forma que se evite desánimo, estrés, y a su vez afecte el rendimiento escolar de los estudiantes. El objetivo fue evitar el exceso de tareas o que fueran demasiado extensas para que las estudiantes del grado 5° de Bachillerato del Colegio Teresa Martín en Quetzaltenango (Guatemala), tuvieran el tiempo suficiente para desarrollarlas más motivadas y obtener un buen resultado en sus calificaciones.

El estudio se realizó a 20 estudiantes utilizando la encuesta, la rúbrica, la entrevista y evaluaciones, para recolectar información con el fin de determinar si la excesiva carga de tareas es una molestia que no permite culminar los trabajos para la casa y además se convierten en un obstáculo para su tiempo de ocio y compartir con la familia. Los resultados arrojaron que los docentes deben autoevaluarse para reflexionar sobre los deberes asignados, planearlos adecuadamente para que las estudiantes no se sientan presionadas ni desmotivadas, que no afecte su tiempo libre ni su rendimiento escolar; teniendo en cuenta además el desagrado de hacer tareas incluso de temas que no han visto en clase. Al igual el no contar con los recursos necesarios para elaborarlas, porque a pesar de fomentar su creatividad, los materiales son costosos y por el exceso de estas, les afecta otras actividades escolares.

Esta misma problemática se pone en evidencia en el trabajo realizado por (Bailén & Polo, 2016), con respecto al análisis sobre el sistema educativo español, donde además se presentan bajos resultados en las pruebas estandarizadas PISA, y por lo tanto calificaciones negativas por parte de la OCDE.

La investigación se apoyó en resultados arrojados por la OMS en el año 2016, donde se expuso que los deberes para la casa constituyen una carga excesiva de trabajo y estrés en estudiantes de primaria y secundaria, por lo que se debe propiciar un cambio para mejorar su bienestar físico, psicológico y académico, con el fin de obtener mejores resultados en las pruebas. También se plantearon diversas propuestas realizadas por la OCDE y por autores como Khon, en cuanto que los docentes deben acudir a estrategias más allá de la evaluación de los deberes como una nota obligatoria para ayudar a estudiantes con dificultades o bajo rendimiento en la asignatura vista en clase.

Los resultados obtenidos de estos estudios evidenciaron que el gobierno debe asignar fondos adicionales para que las escuelas realicen actividades extra-curriculares educativas o creativas, transformen las prácticas de evaluación, tengan una enseñanza más didáctica con inclusión de las TIC o la formación en idiomas; de esta forma los estudiantes desarrollarían todo tipo de trabajos sin necesidad de presionarlos con deberes en casa; además, ayudar a los que no tienen recursos económicos necesarios, mejorar la participación de las familias en el proceso de enseñanza – aprendizaje mediante la comunicación y consenso sobre la cantidad y el tiempo que requieren las tareas de los estudiantes.

En conclusión, adaptar las tareas de los estudiantes de primaria y secundaria en función de sus intereses o capacidades, siempre desde un enfoque por competencias para lograr un cambio curricular y el desarrollo de habilidades que les permita aprender a aprender, a pensar y actuar en diversos ámbitos.

En esta misma línea (Portilla, 2017), realizó una investigación etnográfica con las familias de 14 niños del grado primero de una escuela primaria pública urbana en San Luis Potosí, cuyo objetivo fue la observación del vínculo que existe entre las tareas escolares y los espacios familiares, teniendo en cuenta que estas pueden favorecer su formación integral si se les da el peso necesario a las actividades y llegar a convertirse en ambientes de cambio y transformación social.

En esta ponencia la investigadora refiere el debate suscitado sobre el exceso de deberes que representan para los padres de familia una mayor inversión de tiempo y la falta de relación de estos en su vida cotidiana, asimismo señalan argumentos sobre regularlos, que sean diseñados como actividades lúdicas o didácticas para motivar a los niños, o incluso prescindir de ellos. Sin embargo, más allá de todo lo expuesto, el énfasis del estudio lo enfocaron en el rol que desempeñan las madres, porque son ellas las que se encargan de ayudarles con sus tareas a los niños de primero y segundo grado.

Se realizaron observaciones no participantes en los hogares de la mayoría de los niños, se aplicaron entrevistas a los padres de familia en varias sesiones, y después del análisis de la información obtenida la investigadora concluye que esta dinámica de apoyo familiar específicamente por la madre en los deberes escolares, se considera una práctica cultural que se realiza en diferentes países; para las familias es una inversión no solo de tiempo y esfuerzo, sino de recursos económicos para su elaboración. Actividades que deben transformarse, de ser un acto obligatorio y tensionante, a convertirse en espacios de lectura y escritura agradables, distintos al escolar, de tal forma que el apoyo de las madres aportaría más a la formación integral de sus hijos.

4.1.2 Contexto Nacional

Anaya, Rodríguez y Palacio (2016), en su estudio realizado en el Jardín Infantil Paniker de Cartagena de Indias, el objetivo fue analizar el problema cognitivo y emocional generado en los alumnos de transición por el exceso en los deberes de pre matemáticas y pre escritura que son asignados para la casa, causando desinterés, desmotivación, así como una actitud negativa de los

niños hacia el colegio y además, repercute en el ánimo de los padres, quienes tienen que realizarlos después de una fatigante jornada laboral.

La investigación cualitativa, con alcance explicativo se llevó a cabo mediante el método acción participación, para determinar cómo se sienten los niños con respecto a las tareas y la percepción de los padres acerca de las mismas. Por este motivo, se aplicó la observación directa en el aula de clase a 25 niños y niñas con edades entre 5 y 5 ½ años, identificándose temor y malestar general, cuando no cumplen con las tareas; asimismo se detectó estrés en los docentes que deben informar a la administración de la institución sobre su rendimiento escolar, entre otros factores que se determinaron con encuestas y charlas, mediante cuestionarios, guías de entrevistas, y se elaboraron diarios de campo, para recoger la información y posteriormente analizarla.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se llegó a la conclusión que los estudiantes de transición estarían más motivados a aprender si las actividades son lúdico-pedagógicas, que se implementen estrategias de aprendizaje para no afectar su dimensión cognitiva y se desarrollen sus capacidades básicas, realizando deberes solo en el aula de clase utilizando herramientas o recursos didácticos para afianzar los temas aprendidos de una forma divertida.

Teniendo en cuenta lo expuesto, en otra investigación realizada por Díaz, Narváez y Vitola (2014) en la Institución Educativa Madre Caridad de San Juan de Pasto, con estudiantes de tercero de primaria. El objetivo fue analizar el sentido que se otorga a la planeación de las tareas de ciencias naturales, matemáticas y lengua castellana, relacionada al tiempo, extensión y propósitos de las mismas. Para ello, se realizó un estudio cualitativo enfocado en la investigación acción, con un alcance crítico social, con el fin de determinar la pertinencia de las tareas en el proceso de enseñanza, aprendizaje y la evaluación, reflexionando acerca de una transformación de las mismas y lo que esto representa para los estudiantes profesores y padres de familia.

De acuerdo con la observación y las entrevistas a los actores participantes, así como el análisis documental de cada una de las tareas realizadas por los estudiantes, se concluyó que sí

estas son planeadas adecuadamente, pueden contribuir al desarrollo de aprendizajes más significativos, a través de estrategias y actividades que mejoren el proceso pedagógico, en aspectos relacionados con el tiempo que se requiere para realizarlas, tanto para los padres de familia que por su jornada de trabajo no pueden brindar el apoyo necesario a sus hijos, en cuanto a los estudiantes por la apatía que les genera hacer tareas en casa, o se les dificulta porque no comprenden la explicación en el aula, además la desmotivación en muchos casos por no tener el apoyo de su familia. Y para los profesores, la falta de planificación de las tareas escolares, se refleja en los bajos resultados que obtienen los estudiantes en las pruebas externas (SABER) que precisamente son estas áreas las evaluadas por el ICFES.

En la investigación de (Plazas, 2018) se hace referencia a un ideal de tarea extra clase, donde el estudiante es quien determina cómo realizarla. Como objetivo se pretendió identificar si esta forma de aprendizaje autónomo en las actividades extra clase, afectaría la percepción y competencias cognitivas, meta cognitivas y afectivas, de los estudiantes de Aceleración del Colegio Tabora Institución Educativa Distrital Bogotá., en el área de educación física.

El estudio se desarrolló desde una perspectiva socio crítica, con enfoque cualitativo, cuyo diseño fue la investigación acción y utilizando como instrumentos diarios de campo, rubricas, cuestionarios y un cuadro de seguimiento de la tarea para guiar la recolección de información y evaluar tanto el aprendizaje autónomo, como la gestión de las metas didácticas que posibilitaran la intervención de una propuesta fundamentada en las dimensiones del ser humano.

El análisis de los datos obtenidos concluyó que el aprendizaje autónomo en su totalidad no se adquiere por las tareas extra-clase solucionadas por el estudiante a su libre albedrío. Pero, se obtuvo que la tarea logra la gestión positiva en competencias, afectivas como la motivación y cognitivas en el uso de estrategias de aprendizaje, siendo esta la forma en la que afectan el aprendizaje autónomo.

4.1.3 Contexto Local

A nivel local (comunidad de Cartago), no se encuentran investigaciones relacionadas con el objeto de estudio, la polémica que se ha suscitado sobre la asignación de las tareas escolares para la casa, ha provocado de igual manera alteraciones positivas y negativas en el ámbito regional, según se expone en un estudio cualitativo, realizado por (Mendoza & Ospina, 2018), en el colegio Hernando Caicedo de La Paila, corregimiento de Zarzal, Valle.

En este trabajo, los autores señalan que estas alteraciones dependen del tipo de tarea, de su extensión, preparación y práctica, lo que influye en la disposición de los estudiantes para hacerlas y también en el acompañamiento que reciben por parte de sus padres, por eso su objetivo fue identificar la implicación de las tareas en las relaciones familiares.

Después de aplicar entrevistas al grupo focal de 40 padres de familia y a otro de 40 estudiantes de 5° de primaria, se pudieron determinar diferentes posiciones respecto a las tareas para la casa. En cuanto a las de extensión y de práctica, estas fomentan la colaboración de los padres y se disfrutan al hacerlas de manera conjunta en especial las de ciencias naturales y lengua castellana e influyen positivamente en sus relaciones familiares porque se trata reforzar conocimientos poco complejos; por otra parte, las tareas de preparación, aunque fomentan la investigación y el aprendizaje autónomo de los estudiantes, influyen negativamente, pues se trata de exposiciones o consultas de temas no vistos en clase, requieren más tiempo y esfuerzo para realizarlas, e incluso de recursos para su elaboración. A los padres se les dificulta el acompañamiento de las mismas, y a veces son ellos quienes deben hacerla por sus hijos.

Por lo tanto, los docentes deben realizar un análisis exhaustivo con respecto a las tareas que se envíen para la casa, que no causen conflictos y los padres puedan trabajar colaborativamente en un ambiente agradable con sus hijos, participando así en su formación integral.

Esta situación también se plantea en la investigación desarrollada por (Díaz & Suárez, 2014), donde se analizó el acompañamiento que realiza la familia en las tareas escolares de sus hijos, a partir de una reflexión sobre el papel que deben asumir los padres en su educación, se desarrolló una revisión conceptual de las teorías implícitas utilizadas en el proceso cognitivo y del acompañamiento académico, con el fin de que el aprendizaje de los niños sea siempre significativo.

La presente investigación parte de un enfoque sociocultural, con una metodología mixta y diseño exploratorio secuencial, bajo esta perspectiva, fue conformado un grupo focal que permitió evidenciar las expresiones que tienen los padres como agentes responsables en la formación de sus hijos. Luego un cuestionario de teorías implícitas (ambientalista, innatista, constructivista y nurturista) que fue previamente adaptado a la percepción de los padres acerca del acompañamiento en las tareas de sus hijos. Finalmente se caracterizaron las concepciones o creencias de los padres sobre el acompañamiento académico, y se hizo un breve análisis de dichas teorías en los padres, por grados y niveles de rendimiento académicos de sus hijos.

Como conclusión, se pudo determinar que el acompañamiento de los padres se realiza de acuerdo al grado en el que se encuentren sus hijos, prevalece la teoría nurturista que establece la salud como condición fundamental para el rendimiento de los escolares.

Como antecedente empírico, después de laborar por más de quince años en la Institución Educativa María Auxiliadora, se han identificado oportunidades de mejora con relación al tema de las tareas, algunos docentes todavía la conciben como un ejercicio mecánico que se desarrolla para fortalecer la disciplina y el buen comportamiento en el aula, otros no dimensionan el aporte formativo de la misma y solo supeditan la realización de las tareas como elemento activo para solucionar y/o comprender un tema específico, no la ubican en un contexto amplio que puede derivar en los cuatros (4) ámbitos de formación, como son: 1. Saborear el conocimiento a través de tareas que sugieran la demostración del saber; 2. Aligerar el espíritu mediante procesos de abstracción; 3. Adquirir la habilidad del esfuerzo hermenéutico para sobrevivir y convivir; 4. Asumir vigilancia axiológica de los actos y el comportamiento.

Desde este marco, se afectan las capacidades de 1100 estudiantes, teniendo en cuenta que su educación hace énfasis en el campo academicista en el que aprenden solo para los resultados de las pruebas internas o externas, porque los contenidos se estructuran según la lógica de las asignaturas y se justifican desde esa única mirada dejando de lado las cuestiones o problemas que surgen de una situación próxima y significativa para el alumno.

4.2 Limitaciones

En el marco de la investigación se podrían presentar dos obstáculos: Primero, la suspensión de actividades o clases en la institución educativa; segundo, que los estudiantes no tengan a la mano los cuadernos y apuntes en el momento de realizar la observación estructurada de cuadernos (a través de una lista de cotejo).

4.3 Marco Teórico

Al tratarse de una investigación de enfoque cualitativo, el marco teórico se asume como fuente de información referencial que favorece la comprensión del fenómeno de estudio. Precisamente, de acuerdo a la pregunta de investigación se identifican dos (2) variables: la capacidad de las escolares del grado 8° y la tarea escolar; cabe mencionar dos situaciones que emergen a la par con cada variable; la enseñanza, concebida desde la teoría sociocultural como el espacio de ayuda o andamiaje que permite apoyar el logro de aprendizajes. En este sentido, la tarea se sintoniza con ella (la enseñanza).

La segunda situación es el aprendizaje, definido como la construcción de representaciones que permiten la transformación positiva de aquella realidad donde el estudiante está llamado a sobrevivir y convivir; en tal caso, las capacidades escolares hacen presencia en este ámbito (el aprendizaje).

Desde esta perspectiva la investigación se sostiene a partir de un paradigma constructivista porque reconoce que son las personas, en este caso las escolares quienes dominan o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden ; por lo tanto , es clave identificar cómo se lleva a cabo la construcción de representaciones que pueden ser icónicas o de imagen mental, motoras y simbólicas como el lenguaje o la rotación matemática; para ello, la estudiante debe contar con la capacidad que le permita enfrentar, captar y capturar la información que recibe de su entorno ; en este sentido puede usar conexiones asociativas de o general a lo singular o al contrario de lo singular a lo general, descubrir el rasgo esencial, relacionar las imágenes opuestas o situar dichas imágenes en orden jerárquico. En relación a las representaciones, (Meirieu, 2002) plantea lo siguiente:

Un sujeto no pasa de este modo de la ignorancia al saber, va de una representación a otra más elaborada que tiene un poder explicativo más amplio y le permite poner en práctica un proyecto más ambicioso, el cual contribuye a estructurarla. Y cada representación es, al mismo tiempo, un progreso y un obstáculo; cuanto mayor es el obstáculo más decisivo es el progreso y, en consecuencia, el sujeto quedará más vinculado a ella (p.65)

Se deriva de este pensamiento la relación directa entre representación y proyecto de vida, (Meirieu, 2002) deja entrever que el estudiante debe transitar desde la vivencia, tal vez de orden intuitivo, hacia la capacidad de explicar, siempre superando obstáculos.

Desde este punto de vista al ser la representación elemento esencial para el aprendizaje se identifica la teoría cognoscitiva como aquella fuerza académica que facilita la comprensión del fenómeno. Ella reza que: el desarrollo representa cambios en las estructuras o procesos mentales que ocurren a medida que los individuos asimilan información y construyen mentalmente entendimientos, es decir, que el éxito en la promoción humana está dado por la asimilación, que de acuerdo al pensamiento piagetiano significa lo siguiente:

La asimilación consiste en ajustar la realidad externa a la estructura cognoscitiva existente, pero vale la pena mencionar la acomodación o el cambio de la estructura interna, la asimilación y acomodación son procesos complementarios. Mientras la realidad se asimila, las estructuras se acomodan (Schunk, 2012, pág. 236).

En esta dinámica, el estudio entiende las capacidades como operaciones de la mente que se hacen estables y reproducibles; una vez más Piaget (1962) al hablar de operaciones dice algo indispensable para el mismo:

Una operación es una acción interiorizada, pero es también una acción reversible. Lo que ocurre es que una operación jamás se da aislada; se halla siempre subordinada a otras operaciones; forma parte de una estructura más incluyente, por ello definimos la inteligencia en términos de operaciones de coordinación de operaciones (Pinillos, 1975, pág. 462).

Sin embargo, resulta importante para comprender el problema de la investigación que la operación es una actividad, un principio activo, mientras que la representación es un referente, un contenido; precisamente, el proyecto se alimenta de cuatro principios activos para la vida, como son: establecer consecuencias de los actos, de las cosas, operación llamada deducir. Establecer las condiciones de dichos actos, de los fenómenos, operación llamada inducir. Establecer las relaciones de los elementos de la realidad, operación llamada dialectizar y asumir postura crítica sobre la realidad, operación llamada disentir; estos pensamientos son tomados del pensamiento pedagógico de Meirieu.

A su vez ambos conceptos: operación y representación deben movilizarse a través de la tarea o espacio de reflexión donde el educador a través de una situación problema, obstáculo, relato, proyecto, etc., solicita la acción u operación del estudiante. De acuerdo con (Talizina, 2000), “la acción se puede asimilar de cuatro maneras, por ejemplo: materializada, realizando la suma

con material real (palitos); perceptiva, mirando el objeto; verbal externa, razonando en voz alta y mental, ejecutando la operación en silencio” (p. 8).

La solicitud de una operación para el desarrollo de la tarea está influenciada por la motivación, efectivamente el modelo contemporáneo de la motivación para el logro incorpora variables cognoscitivas como las metas y las percepciones de capacidad, estas últimas son específicas a la tarea y varían mucho por dominio, algunos estudiantes son más capaces para asimilar el lenguaje, otros para las matemáticas.

El valor de la tarea se refiere a su importancia percibida o a la creencia de por qué se tendría que realizar, bien sea para recibir información, satisfacer una necesidad social, alcanzar una meta, entre otros. El constructo de la expectativa hace referencia a la probabilidad de éxito en el desarrollo de la tarea.

La teoría de Atkinson es pertinente a este punto pues predice que la conducta para el logro resulta del conflicto emocional entre la esperanza de éxito y el temor al fracaso, luego la teoría de la valía personal perfecciona esta idea combinando las emociones con las cogniciones, plantea que éxito debe valorarse y el fracaso o creencia de haber fallado, se debe evitar porque implica poca capacidad.

Desde el modelo de aprendizaje motivado se describen tres (3) fases: antes de la tarea, durante la tarea y después de la tarea. Esta es una forma conveniente de pensar en el papel cambiante de la motivación durante el aprendizaje (Schunk, 2012, pág. 236).

El antes de la tarea está permeado por las expectativas del estudiante, se recuerda que cada uno de ellos tiene percepción distinta de valor o importancia de la misma; también se debe calcular el tipo de apoyo del docente, de la escuela y del padre de familia.

El durante la tarea, incluye las variantes de instrucción donde se establecen los materiales, la retroalimentación; igualmente los elementos del contexto o recursos sociales y ambientales (ubicación, hora, temperatura, etc.), además tiene en cuenta el método usado por el estudiante para construir conocimiento, tampoco se descarta los rasgos de la personalidad. Para el presente estudio resulta fundamental pues se trata de adolescentes que se encuentran vivenciando una época difícil de rebeldía.

El después de la tarea se refiere al espacio – tiempo donde esta se ha completado, incluye auto- reflexión donde se tienen presente las causas percibidas en los resultados. Por todo lo anterior, es indispensable que la tarea se sintonice a las expectativas de los estudiantes. A partir de allí aumentaría la probabilidad de motivación hacia su desarrollo, o por lo menos se vislumbraría una actitud positiva hacia la puesta en marcha de la(s) operación(es) necesaria(s) para su solución. En tal caso, varios investigadores como Dweck y Leggett (1988), Dweck y Molden (2005) y Nicholls (1983), suponen que la orientación a la meta se relaciona íntimamente con la teoría del individuo acerca de la inteligencia o la capacidad (Schunk, 2012, pág. 379).

Por su parte Dweck (2006), propone dos teorías de la inteligencia: la primera considera la mentalidad fija donde la inteligencia es relativamente invariable, estable y que no cambia con el tiempo ni con las condiciones de la tarea; la segunda considera la mentalidad de desarrollo donde la inteligencia aumenta con la experiencia, el esfuerzo y el aprendizaje (Matthews, 2007, pág. 11).

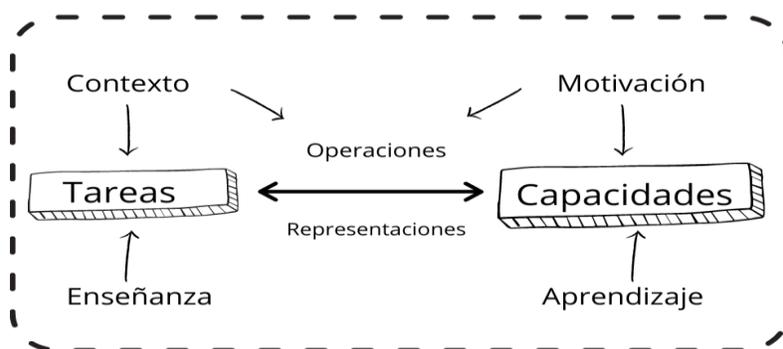
Asimismo, diversos estudios desarrollados por Jourden, Bandura & Banfield (1991) demostraron cómo los estudiantes al creer que la capacidad puede aumentar obtienen un elevado nivel de autoeficacia, esto significa que la tarea además de estar sintonizada al contexto y a la expectativa e interés del estudiante, involucra al profesor (durante la tarea) convirtiéndolo en agente o elemento motivador hacia el logro, recordando que las capacidades aumentan de acuerdo al obstáculo enfrentado (Schunk, 2012, pág. 379).

Con el respaldo referencial de las teorías anteriormente esbozadas se entiende la relación de tareas escolares y el desarrollo de capacidades como un espacio de movilización operativa, al mismo tiempo contextualizado, de principios activos para la vida. A un nivel de mayor especificidad la relación se considera un eje estructurador de representaciones usadas para transformar positivamente la realidad.

En este sentido, la investigación contribuyó a develar la debilidad en esta relación tarea – capacidad, pues la tarea como obstáculo pertinente y al mismo tiempo significativo por ser mecánico e instrumental no logró en todos los casos movilizar la aplicación y/o vinculación de operaciones. El siguiente esquema ilustra de manera sintética esta relación:

Ilustración 1

Relación entre tareas y capacidades



Fuente: Elaboración propia

4.4 Marco Conceptual

4.4.1 La clase, espacio de interacción social

La forma organizativa del proceso enseñanza aprendizaje se denomina clase, ésta posee diversas concepciones, como: aula, conjunto de alumnos del mismo año, egresado, lección, entre otros. En forma general el número de estudiantes que componen un grupo es estable, y en este

contexto los estudiantes, dirigidos por el docente se apropian del contenido mediante el desarrollo de diversos métodos y utilizando dispositivos, estrategias y recursos, alcanzando objetivos de aprendizaje que le permiten transformar la realidad donde vive y convive. Las clases se pueden clasificar de acuerdo al desarrollo de los contenidos así:

Una clase, independiente del tipo (tema nuevo, desarrollo y asimilación del tema, sistematización y evaluación del tema) tiene una estructura conformada por tres (3) partes: inicio – desarrollo – final; a continuación, se identifica una síntesis sobre la dinámica de la clase, entendida esta como la articulación entre los momentos, los actores y el contenido.

Tabla 2.

Articulación: Tipos de clase vs. Planos relacionales (polos de la didáctica)

Tipos	Clase de tema nuevo	Clase de desarrollo y asimilación del tema	Clase de sistematización y evaluación del tema
Planos			
Docente - Contenido	Introduce explicación inicial (propósitos, alcances y proyecciones)	Introduce conceptos y explicaciones formales. Promueve el desajuste óptimo.	Plantea la utilización de instrumentos mediacionales. Favorece las situaciones de diálogo.
	Facilita la conceptualización espontánea (diagnóstico, exploración)	Propone situaciones problemáticas. Sistematiza los registros de progreso.	Propicia la autocrítica y la autoevaluación. Aplica pruebas objetivas.
Docente - Educando	<u>Docente</u> : coordina y pregunta. <u>Alumno</u> : participa y responde.	<u>Docente</u> : dirige e instruye. <u>Alumno</u> : demuestra actitud positiva para trabajar en equipo o en forma individual.	<u>Docente</u> : vigila la realización de tareas. <u>Alumno</u> : presenta su producción intelectual.
	<u>Docente</u> : explica y expone ideas iniciales. <u>Alumno</u> : atiende, escucha y pregunta.	<u>Docente</u> : identifica ritmos y estilos de aprendizaje. <u>Alumno</u> : se integra con sus pares.	<u>Docente</u> : interpreta emociones y sentimientos. <u>Alumno</u> : expone sus expectativas.
		<u>Docente</u> : apoya y estimula. <u>Alumno</u> : se autoevalúa.	<u>Docente</u> : evalúa cuando hay expectativas de éxito. <u>Alumno</u> : asume con honestidad y responsabilidad la evaluación.

	Tipos	Clase de tema nuevo	Clase de desarrollo y asimilación del tema	Clase de sistematización y evaluación del tema
Planos		Inicia la representación de la realidad (concreta/abstracta)	Relaciona la realidad (concreta/abstracta)	Construye inferencias y conclusiones.
	Educando - Contenido	Inicia la elaboración de proposiciones y conceptos.	Soluciona problemas. Continúa con la elaboración de proposiciones, conceptos, teorías propias...etc.	Reflexiona, adquiere criterios. Asume puntos de vista propios. Disiente con respeto y autonomía.

Fuente: Elaboración propia

Precisamente, accediendo a la matriz como recurso didáctico, se plantea la articulación de todos los componentes de la didáctica, se intenta mostrar de forma global el desarrollo y/o dinámica de una clase, pero se hace necesario recordar que no existen “paredes” que separan los planos en cada clase, al contrario lo que sucede en un plano relacional y un tipo de clase puede ocurrir en otro, por ejemplo, en la clase de sistematización y evaluación a nivel del plano educando – contenido el sujeto educable asume puntos de vista y disiente con respeto, eso mismo puede hacer a nivel de clase de tema nuevo versus docente – educando cuando se plantea: docente: coordina y pregunta, alumno, participa y responde.

El docente también debe caer en cuenta que, aunque vaya a desarrollar una clase, por ejemplo de sistematización y evaluación del tema, aborda tres momentos: 1. Inicio, donde hace recapitulación sintética de los aspectos (conceptos, teorías o hechos) más relevantes estudiados en clase y retoma el rumbo que se llevaba; 2. Desarrollo, en este espacio, asume lo que tenía planeado (por ejemplo, utilización de instrumentos mediacionales, la vigilancia de la realización de tareas por parte de los alumnos, la plenaria, etc.) 3. Final, espacio de conclusiones, acuerdos, compromisos.

4.4.1.1 Clase de tema nuevo.

En este espacio el alumno se inicia en la apropiación del contenido y conoce lo que se espera de él, por ejemplo, los objetivos de aprendizaje, los desempeños, los saberes previos; el docente presenta el eje temático a desarrollar, los materiales a utilizar y las formas de evaluación.

Este tipo de clase, también se caracteriza porque el docente (para hacer diagnóstico) facilita la conceptualización espontánea por parte del alumno quien representa la realidad, el principal ejercicio relacional (alumno – docente) está dado por: el docente coordina y pregunta, el alumno participa y responde, de esta manera se reconocen los saberes previos frente al eje temático (concepto estructurante, tópico generativo...) propuesto en el plan de estudios, ejercicio denominado exploración.

De igual manera, se presenta el desarrollo de una clase de forma más elaborada iniciando con el esfuerzo intelectual del docente para categorizar el tipo de tema a enseñar, bien sea: tópico, concepto, además su ubicación en el estándar, los objetivos que se propone (cognoscitivos, psicomotores, etc.) la competencia desarrollar con sus respectivas operaciones de la mente o capacidad.

4.4.1.2 Docente – Contenido.

En toda asignatura o espacio académico que se vaya a enseñar surge la necesidad de identificar el contenido a desarrollar, tradicionalmente en el aula se trabaja por unidades. Existen varias posibilidades para realizar este ejercicio de identificación, por ejemplo:

- Los tópicos generativos
- Los ejes temáticos
- Los conceptos estructurantes

Una forma de abordar el inicio de la clase es la de proporcionar articulación del tema con la cotidianidad del estudiante, se hace referencia al tópico.

Los tópicos generativos, son temas, cuestiones, conceptos e ideas, que proporcionan hondura, significación, conexiones y variedad de perspectivas en un grado suficiente como para apoyar el desarrollo de comprensiones profundas por parte del alumno (Blythe, 1999, pág. 53).

Ejemplos de tópicos generativos:

Tabla 3

Tópicos generativos

En Ciencias Naturales (Biología)	En Ciencias Sociales (Historia)	En español
“La definición de vida”	“La revolución y sus conflictos”	“La interpretación de textos”
“Calentamiento del planeta”	“América colonial”	“Los cuentos populares”
“El cáncer y sus consecuencias”		

Fuente: Elaboración propia

Cuando se trabaja con tópicos generativos (idea que corresponde al proyecto de enseñanza para comprensión realizado en la escuela de educación de graduados de Harvard) los objetivos de aprendizaje son denominados metas de comprensión y se definen como los conceptos, procesos y habilidades que se desean que comprendan los alumnos en una unidad. Estas metas se pueden construir en forma de enunciado o en forma de pregunta.

Por ejemplo, para español: “Los alumnos comprenderán cómo el lenguaje configura lo que piensan y sienten los personajes de Romeo y Julieta.” ¿De qué manera el lenguaje empleado por los personajes nos ayuda a comprender quiénes son? “Los alumnos comprenderán cómo del biólogo establece una diferencia entre los seres vivos y las cosas inanimadas”

El eje temático, es el tema central de un asunto, en este caso de la unidad a desarrollar en la clase. También constituyen un recurso de organización didáctica en la que combinan una serie de actividades específicas que integran contenidos comunes.

También se puede definir eje temático como un enunciado general que permite articular un conjunto de contenidos en torno a una situación o fenómeno natural, social o simbólico considerado como relevante. Ejemplo de eje temático para ciencias naturales (biología): “La célula, unidad estructural, funcional genética y reproductiva de todo organismo vivo”. En ocasiones los conceptos manejan a su interior otros temas que se podrían denominar subconceptos.

Un concepto estructurante se puede llamar concepto clave, tiene la facultad de estructurar y generar conocimiento, es útil en la práctica para alcanzar los objetivos que se persiguen, pues suponen una manera de explicar y/o construir conceptos más sencillos.

Algunos teóricos identifican los conceptos estructurantes como opuestos y/o complementarios que apuntan a que se comprende la realidad social y natural, por ejemplo: naturaleza /cultura; espacio /tiempo; trabajo/sujeto.

Ejemplo de concepto estructurante para ciencias naturales (biología): “La célula, un mundo microscópico maravilloso” Célula /átomo

4.4.1.3 Los Estándares.

De acuerdo a las orientaciones y lineamientos de Ministerio de Educación, deben existir unos referentes o estándares que permitan aclarar si el estudiante va cumpliendo los retos o desafíos de la tarea. En este caso, una vez identificada la unidad temática a desarrollar en la clase, se soporta a través de un estándar.

Un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la educación básica y media, especificando por grupos de grados (1 a 3; 4 a 5; 6 a 7; 8 a 9; 10 a 11) el nivel de calidad que se aspira alcanzar.

En este orden de ideas, de acuerdo con el (Ministerio de Educación Nacional, 2006) los estándares básicos de competencias se constituyen en una guía para:

- El diseño del currículo, el plan de estudios, los proyectos escolares e incluso el trabajo de enseñanza en el aula.
- La producción de los textos escolares, materiales y apoyos educativos, sí como la toma de decisión es por parte de las instituciones y docentes respecto a cuáles utilizar.
- El diseño de las prácticas evaluativas (p.11).

Es conveniente aclarar que un estándar no es un objetivo, una meta o un propósito. Una vez fijado este, proponerse alcanzarlo o superarlo sí se convierte en un objetivo, una meta o un propósito, pero el estándar en sí mismo no lo es. Un estándar tampoco es un logro.

En el trabajo de aula, los estándares básicos de competencias invitan al maestro a llevar a cabo procesos de planeación de su trabajo pedagógico para desarrollar planes, programas, procesos y prácticas pedagógicas y evaluativas con referencia a ellos para proponerse intencionalmente que los estudiantes efectivamente los alcancen y superen. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, pág. 12)

Si bien los estándares hacen énfasis en las competencias más que en los contenidos temáticos, no los excluyen. La competencia no es independiente de los contenidos en sus diversos ámbitos, como: saber qué, saber cómo, saber por qué o saber para qué, para el ejercicio de cada competencia se requieren abundantes conocimientos, habilidades, destrezas, comprensiones, disposiciones. Un ejemplo de estándar para ciencias naturales y educación ambiental: “Identifica condiciones de cambio y de equilibrio en los seres vivos y en los sistemas”

4.4.1.4 Los Objetivos de Aprendizaje.

Se podrían definir como sentencias que describen los comportamientos solicitados en un proceso de enseñanza – aprendizaje o lo que se espera del alumno al finalizar una unidad, una secuencia, un curso.

En este contexto, pueden existir objetivos generales que corresponden a propósitos o metas abarcadoras o de largo aliento, por ejemplo, el finalizar el curso...o que corresponden a la determinación de metas que implican una variedad de conductas de diverso grado.

Los objetivos específicos que determinan metas restringidas a un tipo de actividad y a situaciones concretas, sin garantizar su evaluación como ocurre con los objetivos operativos.

Se debe recordar, que los objetivos de los cognitivistas tienden a ser generales y menos mensurables que los conductivistas (Ministerio de Educación Nacional, 2006, pág. 127)

De acuerdo a la propuesta o modelo pedagógico abordado por la comunidad educativa y planteada en el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) el docente elabora los objetivos de aprendizaje. Por ejemplo, una institución que en su identidad pedagógica (componente psicológico) ha tomado la decisión de trabajar por procesos mentales tendría para el área de ciencias naturales (grados 6 a 7) el siguiente objetivo de aprendizaje para cuando se culmine una

unidad: *Analizar la estructura, función y relación de los componentes celulares a fin de entender la célula como sistema vivo.* Al leer el objetivo, se pueden diferenciar tres (3) componentes:

- a. El propósito o la acción que demuestre que el alumno alcanza el objetivo, según Posner (1998) “el comportamiento observable denominado destreza, habilidad o proceso, para el caso del ejemplo se trata del proceso analizar” (Mora, 2004, pág. 4).
- b. El contenido, o sea, los componentes celulares, se trata de un contenido declarativo que se puede abordar desde varias “rutas” que proporciona el análisis, por ejemplo, desbaratar en sus partes (primera subcategoría del análisis) relacionar los componentes (segunda subcategoría) reconocer pautas o principios de organización (tercera subcategoría) esto lleva a la conclusión que el contenido puede ser también procedimental.
- c. Finalidad, en otros términos, el por qué o para qué de la acción, en este caso, se solicita al alumno que entienda la célula como un verdadero sistema vivo, pretensión de alta exigencia cognitiva que requiere el apoyo del concepto sistema.

El planteamiento taxonómico de los objetivos se debe inicialmente al esfuerzo realizado por Bloom y Krathwol, en 1956, las conductas formales pueden ser categorizadas en tres aspectos: cognoscitivo, psicomotor y afectivo.

El contar con el aporte de estos autores, facilita la construcción de los objetivos de aprendizaje. En cuanto al ámbito cognoscitivo o también llamado dominio cognoscitivo, se tiene:

Tabla 4*Dominio Cognoscitivo*

Dominio	Componentes
Conocimientos	<p>De realidades o cosas específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conocer los hechos desarrollados. ✓ Conocer los términos. <p>De modos y medios para tratar las realidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Usar correctamente la lectura, la escritura. ✓ Conocer los pasos históricos para comprender el desarrollo de la humanidad. ✓ Conocer los géneros literarios. ✓ Comparar los beneficios de una técnica en función de los resultados. ✓ Hacer un experimento. <p>De principios y generalizaciones: Conocer el principio de Arquímedes.</p> <p>De teorías y estructuras: Conocer la teoría de la evolución.</p>
Comprensión	<p>Traducción: Cambiar un término técnico a otro menos abstracto. Convertir una expresión verbal a otra (dibujo, fórmula)</p> <p>Interpretación: Dar nueva forma a un material de comunicación. Resumir, explicar con sus propios términos.</p> <p>Extrapolación: Lograr una inferencia, una deducción, una implicación. Trasladar un concepto a otro contexto.</p> <p>Elementos: Descomponer en sus partes, identificar los elementos de un enunciado.</p>
Análisis	<p>Relaciones: Identificar las conexiones, tener en cuenta las interacciones entre elementos y partes de la comunicación.</p> <p>Principios de organización: Descubrir la forma y el modelo de una obra literaria, el carácter inductivo – deductivo de un texto.</p>
Síntesis	<p>Producir un enunciado: Redactar, realizar un informe basado en distintos hechos.</p> <p>Producir un plan de trabajo: Englobar un programa.</p> <p>Deducir proposiciones abstractas: Formular hipótesis.</p>
Aplicación	<p>Trasladar planteamientos teóricos y abstractos a situaciones reales y concretas.</p>
Evaluación Crítica	<p>Criterios internos: Construir un juicio basado en la propia lógica del pensamiento.</p> <p>Criterios externos: Comparar materiales o métodos con normas o hechos, previamente seleccionados o recordados.</p>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5*Dominio Psicomotor*

Dominio	Componente
Imitación	Plantea el observar el comportamiento de otra persona (profesor – par) para luego imitarlo.
Manipulación	Plantea el llevar a cabo ciertas acciones siguiendo instrucciones y practicando destrezas.
Precisión	Plantea llevar a cabo la tarea cometiendo errores pequeños, pero donde se logra la destreza y se refleja la eficiencia en una actuación precisa y sin problemas.
Articulación	Plantea la habilidad para coordinar una serie de acciones combinando dos o más destrezas.
Naturalización	Plantea el desplegar un nivel avanzado de actuación en forma natural (sin pensar) donde las destrezas se combinan, tienen una secuencia y se llevan a cabo con facilidad y en forma consistente.

Fuente: Elaboración propia

En la taxonomía de Kratwohl – Bloom, se categoriza el dominio afectivo de la siguiente manera:

Tabla 6*Dominio Afectivo*

Dominio	Componente
Recepción	Sugiere el ser objeto de algo; recibir un estímulo (escucha atentamente, activamente, atiende con respeto) verbos relacionados: apreciar, reconocer, tolerar, escuchar, recibir.
Respuesta	Sugiere un tipo de reacción, participación activa e individual en un grupo o equipo de trabajo (demuestra interés en el tema). Verbos relacionados: aceptar, cooperar, asistir, responder, estar de acuerdo.
Valoración.	Sugiere determinar el valor de una cosa; aceptar un valor, aceptar un compromiso (se preocupa por el bienestar de los demás, comprende las diferencias culturales e individuales) Verbos relacionados: agradecer, asumir, guiar, evaluar, interactuar, contribuir, proponer, preservar.
Organización	Sugiere fundar o establecer; aunar valores diferentes, solucionar conflictos, internalizar valores (aceptar un estándar ético, se responsabiliza de su comportamiento o función) Verbos relacionados: administrar, colaborar, consultar, jugar, planear, facilitar, dirigir.
Caracterización	Sugiere determinar con precisión, poseer un sistema de valores relacionado con sus creencias, actitudes, ideas que controlan su comportamiento de una manera previsible y consistente (conserva buenos hábitos de salud) Verbos relacionados: defender, disculpar, influir, perseverar, cambiar, criticar, comprometerse.

Fuente: Elaboración propia

Puede la institución educativa utilizar otros referentes teóricos para construir los objetivos de aprendizaje, todo depende de la propuesta pedagógica que asuma; por ejemplo, en la perspectiva cognitiva (procesamiento de la información) existe la posibilidad de abordar las aptitudes teóricas de Guilford cuyos productos son unidades, clases, relaciones, sistemas implicaciones y transformaciones.

También, en el marco de la pedagogía conceptual se presenta una propuesta interesante sobre el desarrollo de instrumentos de conocimiento y operaciones intelectuales, como: nociones, pensamientos, conceptos y categorías, en este contexto emergen las didácticas constructivistas (el alumno descubre “leyes” y regularidades en los resultados que el profesor presenta); didácticas anti constructivistas (el alumno descubre ejemplos o contraejemplos); didácticas comprensivas (el alumno descubre la proposición principal contenida en un texto); didácticas expresivas (el alumno explora formas de expresar las proposiciones).

A no ser que el equipo docente del establecimiento educativo encuentre un hilo conductor muy fuerte que permita desarrollar la didáctica general acorde al enfoque metodológico común, resultaría muy temerario abordar una construcción de objetivos de aprendizaje desde posturas teóricas diferentes.

4.4.1.5 Las Competencias.

Haciendo conexión con el tema anterior, se podría afirmar que los objetivos suponen posibilidad y desarrollarlos no garantizan que se apliquen, cosa que no sucede con las competencias donde existe una aplicación idónea en contextos nuevos y/o retadores, es decir, la actuación autónoma aplicando las capacidades adquiridas, además la competencia es holística en el sentido de actuar con valores, implica que en una acción se ponen en juego todos los saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales).

Existe una gran diferencia entre los objetivos y las competencias, los primeros se ubican al lado del conocer, se alimentan en la información, en la certeza, en el conocimiento y todo aquello que contribuya a la acumulación y sistematización de la información, en cambio, los segundos (las competencias) están al lado del saber, en el ámbito de las preguntar, se inscriben en los problemas, las realidades y las necesidades que demandan desempeño.

Un ejemplo de desempeño para ciencias naturales es el siguiente: diseña y elabora el modelo de algún organelo celular, cita su estructura y funcionamiento socializándolo en plenaria.

Componentes del desempeño:

- Conceptual: Cita su estructura y funcionamiento
- Procedimental: Diseña y elabora el modelo
- Actitudinal: Socializándolo en plenaria.

Los verbos utilizados son muy concretos, se diría que observables, pues estos constituyen la actuación concreta que permite al estudiante alcanzar la competencia, en otros términos, la competencia o el saber hacer en contexto es un ejercicio abstracto no observable, la evidencia (observable) es su desempeño.

El verbo *citar* utilizado en el desempeño corresponde a la competencia argumentativa, en el sistema educativo colombiano las competencias son de tres clases: básica, ciudadanas y laborales. La competencia implica poder usar el conocimiento en la realización de acciones o productos abstractos o concretos, el concepto como tal ha evolucionado, el Dr. Carlos Eduardo Vasco define una competencia como: “el conjunto de conocimientos, disposiciones, habilidades, (cognitivas, comunicativas, socio afectivas) interrelacionadas entre sí para un desempeño flexible, con sentido en contextos nuevos y retadores; también se puede definir como la capacidad de responder exitosamente a una demanda compleja”.

Las competencias básicas le permiten al estudiante comunicarse, pensar en forma lógica, utilizar las ciencias para conocer e interpretar el mundo. Se desarrollan en los niveles de educación básica (primaria y secundaria), media académica y media técnica.

Las competencias ciudadanas habilitan a los jóvenes para la convivencia, la participación democrática y la solidaridad.

Las competencias laborales comprenden todos aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que son necesarios para que los jóvenes se desempeñen con eficiencia como seres productivos, son generales (comprenden la educación básica y la media) y específicas (comprenden la educación media técnica, formación para el trabajo y en la educación superior) (Ministerio de Educación Nacional, 2010, pág. 6).

Las competencias no se generan de la nada, requieren del apoyo de las capacidades, es decir, de aquella actividad intelectual que desarrolla el sujeto cuando capta y trata una información, según Meirieu, la actividad intelectual, o sea, la operación mental cuando se vuelve estable y reproducible en diversos campos del conocimiento alcanza el estatus de capacidad y se pone en juego a través de las competencias, en consecuencia, estas se pueden definir como el saber identificado.

Las competencias también adquieren sentido de acuerdo a la disciplina donde se apliquen, por ejemplo, para el caso de las Ciencias Naturales, se sugieren las siguientes: Interpretar situaciones, establecer condiciones, plantear y argumentar hipótesis y valorar el trabajo en ciencias (Ministerio de Educación Nacional, 2004, pág. 8). Así la concepción que animó la formación de las competencias fue superar las perspectivas tradicionales que daban mayor relevancia a la transmisión y memorización de contenidos en favor de un acompañamiento que favorezca la comprensión de conocimientos y su utilización efectiva dentro y fuera del aula.

En una primera instancia la competencia se inscribe en el contexto laboral, pero en los últimos años se ha robustecido en el mundo de la educación, por lo cual hay competencias que se relacionan de manera estrecha con el desarrollo evolutivo de los estudiantes y claro está, pueden variar de acuerdo con la infinidad de condiciones que ofrece el contexto sociocultural de la cual forman parte (conviven y sobreviven), por ejemplo, el desarrollo de las competencias en lenguaje es un proceso que se inicia desde la gestación y acompaña al sujeto como persona o como profesional hasta la muerte.

Los contextos de aprendizaje pueden variar desde el inmediato, o sea, el aula y todo lo que sucede en clase, el contexto institucional (establecimiento educativo) y todo lo que sucede en el PEI, el contexto extraescolar y todo lo que pasa fuera de la institución, la cuadra, el barrio, la ciudad, etc., para contar con una taxonomía que permita comprender de dónde se origina cada una de las competencias se hace una proyección – adaptación de las cuatro operaciones mentales (deducir, inducir, dialectizar y disentir).

Lo importante del ejercicio, se encuentra en su transversalidad. Se pueden emplear en cualquier asignatura o espacio académico (aborda los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales).

El soporte teórico de esta taxonomía se puede encontrar en los procedimientos de aprendizaje, estos, se definen como aquellos medios más o menos exteriores, que sirven para dar la instrucción con más claridad, variedad y fruto, (González, 1962, pág. 71), se diferencian de los métodos en que estos comprenden caminos o direcciones más generales.

A través de los procedimientos las operaciones mentales de deducir, inducir, dialectizar y disentir, se hacen visibles en la práctica. A continuación, se describen en la tabla 7.

Tabla 7*Categorización de las Operaciones Mentales*

Operación Mental	Capacidades	Competencias	Procedimientos
Deducir	Situarse frente a la realidad y los elementos que constituyen. (Identificar)	Interpretar una información. Pronosticar a partir de una información (hipótesis de consecuencia)	Procedimiento Deductivo Procedimientos principales: Reducción <ul style="list-style-type: none"> • La síntesis (recomponer un todo reuniendo subelementos). • La sinopsis (relaciona las partes de un asunto) • El diagrama (gráfico que representa un fenómeno) • El esquema (representación gráfica con menos detalles) Comprobación <ul style="list-style-type: none"> • El razonamiento (sirve para comprobar lo que el niño ha comprendido. Ej.: juego, conversación, silogismo). • La demostración (dar una explicación fundamentada) Procedimientos secundarios Comparación: Percibir semejanzas y diferencias con base en criterios. Repetición: Necesaria como elemento fijativo de los asuntos del aprendizaje. La repetición es el alma de la enseñanza y la madre de los conocimientos” (Girard) Aplicación: Poner una cosa sobre otra o en contacto con ella para conseguir un fin determinado.
	Comprobar situaciones que emergen de la realidad. (Demostrar)	Descubrir evidencias en una situación	
	Estabilizarse frente a la realidad y sus elementos. (Generalizar)	Aplicar elementos sobre una situación. Adoptar una posición personal. Tomar distancia entre lo ideal y lo real.	

Operación Mental	Capacidades	Competencias	Procedimientos
Inducir	Analizar: Confrontar los elementos de la realidad.	Identificar las partes de un objeto y/o situación. Reagrupar las partes de un objeto y/o situación. Establecer las condiciones que necesita un objeto y/o situación (hipótesis de causa)	Procedimiento Inductivo Procedimientos Inductivos del aprendizaje: El análisis: descomponer un todo en sus partes y estar en sus elementos constitutivos.
	Correlacionar: Convalidar los elementos de la realidad.	Diferenciar rasgos esenciales y no esenciales.	La intuición: percepción directa de los objetos o cosas (real) o la percepción mediata de representaciones (indirecta).
	Aislar: Abstractar los elementos de la realidad.	Organizar la realidad en noción, concepto y/o categoría.	La observación: la vista, pero con atención y análisis. La ejemplificación, de cualidades, de nombres, etc.
Dialectizar	Dimensionar los elementos de la realidad. (Comprender)	Ubicar los elementos de la realidad en espacio y tiempo. Identificar la(s) relación(es) entre elementos de la realidad. Diferenciar los estados de desarrollo de un sistema presentado en la realidad.	Procedimientos Mixtos Reducción – ampliación Intuición – sinopsis Ilustración – demostración
	Operar los elementos de la realidad. (Aplicar)	Construir modelos de la realidad. Resolver una situación problemática.	Ejemplificación – comparación
Disentir	Integrar los elementos de realidades diferentes. (Sintetizar) Imaginar y crear nuevas posibilidades (Elaborar)	Jerarquizar y/o relacionar elementos a través de su ubicación lógica. (real o abstracta) Desarrollar reflexiones interdisciplinarias. Descubrir otras lógicas para solucionar problemas. Provocar asociaciones nuevas.	La operación mental de disentir se soporta en los procedimientos prácticos o también llamados vivenciales, en los cuales el alumno adquiere y construye su propio saber asociando la teoría con la práctica. Se fundamenta en el concepto de vivencia intencional (tomado de la fenomenología), el cual se define como “un acto psíquico que no se agota en su ser acto y apunta hacia un objeto.” (Marías, 1980, pág. 397)

Fuente: Elaboración propia

Las capacidades se ponen en juego por medio de las competencias, pero a su vez se observan a través de los desempeños; todo este proceso, inmerso en el marco de la operación mental de deducir se soporta en los procedimientos deductivos del aprendizaje, de igual manera la operación mental de inducir se sostiene en los procedimientos inductivos del aprendizaje (Ver tabla 7 Categorización de operaciones mentales).

La operación mental de dialectizar se soporta en los procedimientos mixtos de aprendizaje. Es importante porque favorece la articulación del estudiante con su interlocutor. El contenido de la tabla es clave para que los estudiantes comprendan que la realidad puede abordarse desde doble perspectiva. Los procedimientos mixtos se caracterizan por el diálogo y la discusión sostenida y se fundamentan en la contradicción (Ver tabla 7. Categorización de operaciones mentales).

Así las cosas, las operaciones mentales se definen de acuerdo a las posturas de quienes las estudian, por ejemplo, para Piaget la operación mental es la acción interiorizada que modifica el objeto del conocimiento y que se va construyendo y agrupando de un modo coherente en el intercambio constante entre pensamiento y acción exterior. Para Feuerstein, las operaciones mentales “son el conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas en función de las cuales llevamos a cabo la elaboración de la información que recibimos”.

Hay acercamientos entre las dos definiciones, son acciones interiorizadas, además, al organizar las operaciones, se podría afirmar que se conforma la estructura mental de las personas, con razón afirma Meirieu que la operación mental al volverse estable y reproducible se transforma en capacidad, pero cuidado, hay que hacer caer en cuenta que, el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje debe sostenerse y fundamentarse desde una propuesta pedagógica clara, coherente, donde la didáctica general sea compartida por toda la comunidad educativa.

Sin el ánimo de desorientar o desmotivar a los educadores con tanta información, el documento presenta otra manera de asumir las competencias, se trata de la taxonomía SOLO (Structured of the Observed Learning Outcomes), estructura de los resultados de aprendizaje

observado, incluso, sus autores Biggs y Collis (1982), la llaman “Progreso de la incompetencia a la competencia” (Huerta, 1999, pág. 292), la propuesta permite evaluar la calidad de lo que aprende el estudiante en función de la producción intelectual a nivel de la organización estructural que demuestre como evidencia.

En la tabla 8, se presentan los niveles de las competencias según la taxonomía SOLO:

Tabla 8

Niveles de competencias

Nivel	Concepto
Preestructural	El alumno no ha captado la cuestión y en sus respuestas usa la tautología para esconder su falta de comprensión. La tarea no es abordada adecuadamente. El estudiante no comprende el punto.
Uniestructural	La respuesta capta solo una parte de la cuestión o de la tarea. Uno o unos pocos aspectos de la tarea son logrados con trabajo y usados (comprensión como nominal)
Multiestructural	Es estudiante muestra que posee conocimiento y quizá la comprensión de muchos hechos, pero no muestra evidencias suficientes de la comprensión del conjunto. Se han aprendido diversos aspectos de la tarea pero son tratados separadamente (comprensión como conocimiento aproximado)
Relacional	Todas las partes relevantes e importantes de la tarea, tópico o contenido se hallan bien orientadas y se conjugan en un conjunto coherente. Según Biggs es en este punto cuando la “comprensión” se usa adecuadamente. Los componentes son integrados en un todo coherente. Cada una de las partes contribuye al significado general (comprensión como apreciación de relaciones)
Abstracto ampliado	La respuesta del estudiante va más allá de lo que se ha trabajado. Muestra un nivel de re conceptualización del conjunto en un nivel de coherencia de nivel superior. El conjunto integrado a un nivel relacional es re conceptualizado en un más alto nivel de abstracción, que capacita para una generalización a nuevos temas o áreas, o es vuelto reflexivamente a uno mismo (comprensión hasta el nivel de transferencia o como implicando meta cognición)

Fuente: Gutiérrez (2009) Profordems. Grupo 03.

Los niveles asumidos por la taxonomía “SOLO” poseen una lógica de complejidad (desde lo más simple a lo más exigente), en este sentido, la propuesta se podría adaptar y adoptar como insumo para elaborar el perfil académico del educando. Se entiende perfil como la cualidad del desarrollo humano que se transforma positivamente desde el inicio de un proceso (en este caso

preescolar) hasta el final del mismo (educación media). Las categorías que orientan los niveles de complejidad son:

1ª. Preestructural, donde el alumno hace un acercamiento a la comprensión, se establece el concepto comprender ya que es el de mayor relación con el aprendizaje. “Aprender es comprender, es decir recoger para sí la realidad o unas porciones del mundo exterior, integrarlas en la experiencia y construir sistemas de representación más perfectos que posibiliten la transformación del entorno”.

La **2ª categoría Uniestructural**, hace referencia a la comprensión nominal o de un componente a través de evidencias o desempeños. El proceso de aprendizaje es complejo y matizado, significa que los alumnos aventajados o de desempeño superior cursando el preescolar, pueden tener similares capacidades a las de un alumno que cursa los primeros grados de primaria. Para finalizar la educación básica primaria los estudiantes ya deben comprender varios componentes, o sea, abordan la categoría multiestructural.

4.4.2. Hipótesis de la investigación

Hipótesis Hi (Hipótesis de investigación comparativa no experimental). “Las tareas no favorecen el desarrollo de capacidades en las estudiantes porque están concebidas como ejercicios por los docentes”.

Hipótesis nula Ho. “Las tareas sí favorecen el desarrollo de capacidades en las estudiantes porque no están concebidas como ejercicios por los docentes”.

- Variable Independiente: La tarea
- Variable Dependiente: La capacidad
- Variable Interveniente: El ejercicio como concepción de tarea.

Tabla 9*Definición de variables*

VARIABLES	Definición conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores
Tarea escolar	Es un espacio de reflexión donde se solicita un trabajo intelectual para afianzar el aprendizaje.	Actividad de origen diverso donde al realizar un esfuerzo se cumplen los propósitos.	Origen	Pone a disposición situaciones de aprendizaje colaborativo. Facilita la delegación de responsabilidades. Realiza un trabajo especializado.
			Dificultad (Esfuerzo)	Establece tiempo prudente para su desarrollo o elaboración. Nivel de exigencia de la tarea. Número de tareas asignadas.
			Propósitos	Cumple los objetivos propuestos. Posee articulación con los momentos de la clase. Afianza un aprendizaje o una capacidad.
Capacidades	Son operaciones de la mente que se hacen estables y reproducibles para identificar los saberes.	Se clasifican como operaciones mentales que deben cumplir la condición de estabilidad y reproducción como efecto o implicación para la identificación del saber.	Clasificación	Tipo de operación mental a desarrollar. Modalidad intelectual o instrumental. Asignatura donde hace mayor presencia.
			Condición	Nivel de estabilidad alcanzado por la operación mental. Grado de aplicación y/o reproducción de la operación mental. Presenta vinculación con una situación problema o un dilema.
			Implicaciones	Grado de desarrollo del pensamiento crítico. Grado de evolución de la madurez intelectual. Nivel de rendimiento académico.

Fuente: Elaboración propia

5. Diseño Metodológico

5.1 Enfoque y tipo de investigación

La investigación es cualitativa, de tipo investigación acción –IA que según Hernández, Fernández y Baptista (2014) . De acuerdo con los autores, los estudios cualitativos son inductivos y se enfocan en comprender los fenómenos naturales y su relación con el entorno; reconocen que la finalidad de la investigación-acción es comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente... Así mismo, se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para proyectos, procesos y reformas estructurales (p. 496).

En este sentido, el estudio pretende analizar la relación entre las tareas que asignan los profesores y las capacidades que demuestran las estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Cartago-Valle. Por tanto, se observa el fenómeno que relaciona el espacio de reflexión llamado *tarea* con las operaciones intelectuales o capacidades de las estudiantes a través de la descripción y características de las actividades asignadas, así como la posibilidad de establecer acciones que mejoren la práctica docente.

5.2 Población y muestra

La población objeto de estudio fue de 80 niñas con edades entre los 13 y 14 años de edad pertenecientes al grado octavo (dos grupos) de la Institución Educativa María Auxiliadora pertenecientes a los estratos socioeconómicos 2, 3 y 4 de la ciudad de Cartago- Valle.

La selección de la población fue intencional, tomando como punto de partida las edades de estas y la etapa de vida en que se encuentran, viéndose expuestas a la presión o influencia de sus amistades para el consumo de alcohol, cigarrillos, drogas incluso relaciones sexuales, la selección de la muestra fue intencional con la finalidad de fortalecer su personalidad y solventar sus estados

de tristeza o depresión, además en este rango de edad hacen razonamientos más complejos y verbalizan mejor sus sentimientos.

5.3 Técnicas e Instrumentos para recoger Información

Las técnicas para la recolección de la información son herramientas que permiten la sistematización de información que posteriormente es analizada para comprobar una hipótesis planteada. Desde otra perspectiva se entiende como el cúmulo de procedimientos que se destinan bien sea a recolectar o generar datos e informaciones y los instrumentos como aquellos soportes, recursos, dispositivos o formatos utilizados para además de obtener, registrar o almacenar la información.

Para el componente de la tarea se utiliza un cuadro de registro (ver Anexo A. Lista de Cotejo) considerado el principal instrumento que permite categorizar la información. De lo anterior se deduce que la técnica corresponde al análisis de contenido; por otra parte, para el acercamiento a las estudiantes se desarrolla una sección de grupo con método colectivo o focal cuya técnica es la entrevista estructurada y el instrumento utilizado es la libreta de notas (ver Anexo B. Guía de Entrevista), no se requiere consentimiento informado puesto que la actividad se realiza como parte de una dirección de grupo.

Al tratarse de una indagación precisa, la validez de los instrumentos fue determinada por un par experto quien con el apoyo de los objetivos específicos determinó su respectiva adecuación en cuanto a la redacción, el fraseo y la pertinencia.

Igualmente, el cuadro de registro usado para establecer el análisis de las capacidades presentadas en la tarea se recurrió a los conceptos de cada operación mental para interpretarlos de acuerdo a la fuerza teórica propuesta por Meirieu (2002), por lo que se plantea que hay validez de constructo.

La interpretación de los resultados se realiza a través de un método de totalización cuyo principal exponente es Sartre a partir de este se genera el sentido y el significado de la información producida en el trabajo de campo o en la inmersión.

5.4 Fuentes de información

Fuentes Primarias: se incluyen los actores que aportan información y que permiten comprender el fenómeno de estudio. De igual manera el cuaderno (se hizo por lista de chequeo)

Fuentes Secundarias: Textos y artículos de revistas indexadas.

Tabla 10*Operacionalización de las variables*

Objetivos Específicos	Variables	Dimensiones	Sub dimensiones	Indicadores
Caracterizar las tareas que los docentes asignan a las estudiantes del grado octavo.	Tarea	Origen	Diagnosis	- Exploración de conocimientos.
		Criterios	Aplicación	- Utilización de conceptos o fórmulas.
			Control	- Presentación de productos.
			Número	- Cantidad de tareas asignadas.
		Configuración	Carga	- Nivel de exigencia.
			Plazo	- Tiempo para su desarrollo y/o entrega.
			Contexto	- Circunstancias que enmarcan la tarea.
		Propósito	Contenido	- Conceptos o categorías abordadas.
			Método	- Procedimiento lógico.
			Inicio	- Realiza diagnóstico.
			Desarrollo	- Afianza el aprendizaje.
		Identificar las capacidades de las estudiantes frente al desarrollo de las tareas escolares.	Capacidad	Clasificación
Deducir	- Se sitúa en una consecuencia.			
Inducir	- Pronostica situaciones.			
	- Modela fenómenos.			
	- Demuestra de manera empírica			
Dialectizar	- Confronta elementos.			
	- Anticipa situaciones.			
	- Descubre lo común y lo diferente.			
Disentir	- Abstrae rasgos.			
	- Dimensiona y pondera.			
	- Intercambia datos.			
Condición	- Resuelve y correlaciona.			
	- Comprende el sentido.			
	- Plantea un juicio.			
Reproducción	- Asume una postura reflexiva.			
	- Desarrolla una reflexión interdisciplinaria			
	- Descubre la inconsistencia.			
Estabilidad	- Nivel de estabilidad alcanzado.			
	- Apropriación de la capacidad.			

Fuente: Elaboración propia

6. Análisis y Resultados

6.1 Caracterizar las tareas escolares que los docentes asignan a las estudiantes del grado octavo

En el caso de la caracterización de las tareas se utilizaron tres criterios: el origen, el propósito y el tipo de capacidad a desarrollar. A continuación, se presenta a través de las siguientes listas de cotejo por cada asignatura:

Tabla 11

Lista de Cotejo: Asignatura de Ética

Grado: 8°		Docente responsable: Lady Ramírez	
Asignatura: Ética		Fecha: Abril 2 – 2019	
Período: Primero			
Criterios de Evaluación			
Número de actividades identificadas			3
Número de actividades consideradas tareas			1
Número de tareas cuyo origen es identificado			1
Tipo de origen	Diagnóstico	0	
	Contenido	1	
	Método	0	
Número de tareas cuyo propósito es identificado			1
Tipo de propósito	Exploración (inicio)	0	
	Aplicación (desarrollo)	0	
	Control (Culminación)	1	
Número de tareas cuya realización permite el desarrollo de alguna capacidad.			1
Tipo de capacidad	Deducir	1	Indicador: Ubicación en el contexto
	Inducir	0	Indicador:
	Dialectizar	0	Indicador:
	Disentir	0	Indicador:

Observaciones: Lectura del libro “La maestría del amor” (Miguel Ruiz). Se realiza evaluación y se desarrolla un taller.

Fuente: Elaboración propia

Al implementar las tareas para determinar cómo se desarrollan las capacidades en las estudiantes del grado 8°, se pudo evidenciar en ética que esta se aleja de su estatuto epistemológico

(La Axiología), pues la única tarea identificada giró en torno al desarrollo de la capacidad de deducir más no de dialectizar.

Tabla 12

Lista de Cotejo: Asignatura de Castellano

Grado: 8°		
Asignatura: Castellano		Docente responsable: Ofelia Bustamante
Período: Primero		Fecha: Abril 2 – 2019
Criterios de Evaluación		
Número de actividades identificadas		9
Número de actividades consideradas tareas		3
Número de tareas cuyo origen es identificado		3
Tipo de origen	Diagnóstico	0
	Contenido	3
	Método	0
Número de tareas cuyo propósito es identificado		3
Tipo de propósito	Exploración (inicio)	0
	Aplicación (desarrollo)	3 Buscar significado de palabras
	Control (Culminación)	0
Número de tareas cuya realización permite el desarrollo de alguna capacidad.		3
Tipo de capacidad	Deducir	0 Indicador: Ubicación en el contexto
	Inducir	0 Indicador:
	Dialectizar	0 Indicador:
	Disentir	3 Indicador: Profundizar
Observaciones: Receta, mito, leyenda, entrevista, discurso. Explicación más a fondo de una oración.		

Fuente: Elaboración propia

Su esencia radica en la expresión racional para declarar la presencia de cosas, para interactuar con el otro, aspectos claves en la capacidad de dialectizar, situación que no se identifica en las tareas, aunque resulta positivo que las estudiantes adquieran habilidad para disentir con argumentos, cuestión que también pertenece a la esencia de castellano.

Tabla 13*Lista de Cotejo: Asignatura de Matemáticas*

Grado: 8°		Docente responsable: Héctor Fabio Bermúdez	
Asignatura: Matemáticas		Fecha: Abril 2 – 2019	
Período: Primero			
Criterios de Evaluación			
Número de actividades identificadas		6	
Número de actividades consideradas tareas		2	
Número de tareas cuyo origen es identificado		2	
Tipo de origen	Diagnóstico	0	
	Contenido	2	
	Método	0	
Número de tareas cuyo propósito es identificado		2	
Tipo de propósito	Exploración (inicio)	0	
	Aplicación (desarrollo)	2	
	Control (Culminación)	0	
Número de tareas cuya realización permite el desarrollo de alguna capacidad.		2	
Tipo de capacidad	Deducir	1 Indicador:	
	Inducir	0 Indicador:	
	Dialectizar	1 Indicador: Relacionar	
	Disentir	0 Indicador: Profundizar	

Observaciones: Historia del cero, clasificar, lenguaje algebraico, representar números racionales e irracionales. Se usa aplicación geogebra. Manejo de álgebra en computador, interesante actividad en cuanto a la utilización de las TIC.

Fuente: Elaboración propia

En epistemología los números se entienden como relaciones, esto significa que una de las tareas identificadas cumple con esta lógica, pues favorece el desarrollo de la capacidad de dialectizar. Queda en deuda el área con el fortalecimiento de llevar a las estudiantes a que ellas mismas construyan su propia definición.

Tabla 14*Lista de Cotejo: Asignatura de Sociales*

Grado: 8°		Docente responsable: Haybar Barco	
Asignatura: Sociales		Fecha: Abril 2 – 2019	
Período: Primero		Criterios de Evaluación	
Número de actividades identificadas			5
Número de actividades consideradas tareas			4
Número de tareas cuyo origen es identificado			4
Tipo de origen	Diagnóstico	2	
	Contenido	2	Ejes políticos
	Método	0	
Número de tareas cuyo propósito es identificado			4
Tipo de propósito	Exploración (inicio)	1	
	Aplicación (desarrollo)	3	
	Control (Culminación)	0	
Número de tareas cuya realización permite el desarrollo de alguna capacidad.			4
Tipo de capacidad	Deducir	1	Indicador:
	Inducir	0	Indicador:
	Dialectizar	1	Indicador:
	Disentir	2	Indicador: Profundizar

Observaciones: Ejes políticos y ejes de comunicación social, leer fotocopias (2- 3 preguntas). Apoyo del libro (parece ser un aspecto preocupante porque se sigue una misma dinámica: leer y contestar)

Fuente: Elaboración propia

El área de sociales resultó muy generosa en el desarrollo de capacidades pues sus tareas tenían un amplio alcance, lo preocupante es la metodología asumida, se deduce por la revisión de las mismas tareas implementadas de un libro guía. Cumple con la epistemología de la disciplina cuyo fundamento es la fenomenología y la hermenéutica.

Tabla 15*Lista de Cotejo: Asignatura de Inglés*

Grado: 8°		Docente responsable: Kevin Calvo	
Asignatura: inglés		Fecha: Abril 2 – 2019	
Período: Primero		Criterios de Evaluación	
Número de actividades identificadas			10
Número de actividades consideradas tareas			1
Número de tareas cuyo origen es identificado			1
Tipo de origen	Diagnóstico	1	
	Contenido	0	
	Método	0	
Número de tareas cuyo propósito es identificado			1
Tipo de propósito	Exploración (inicio)	0	
	Aplicación (desarrollo)	1	
	Control (Culminación)	0	
Número de tareas cuya realización permite el desarrollo de alguna capacidad.			1
Tipo de capacidad	Deducir	0	Indicador: Ubicación en el contexto
	Inducir	0	Indicador:
	Dialectizar	0	Indicador:
	Disentir	1	Indicador: Profundizar

Observaciones: Ejercicios para completar, trabajo en el blog, p.e.: convertir una oración en pasado simple. Hablar sobre la vida de la estudiante.

Fuente: Elaboración propia

Como asignatura que promueve la expresión en otra lengua no asume su estatuto epistemológico que debería enmarcarse en la capacidad de dialectizar. Tiene una observación positiva: hablar sobre la propia vida, aspecto que resulta indispensable para que las estudiantes compartan sus vivencias y experiencias; como expresa Husserl “Una verdad es la experiencia vivida”.

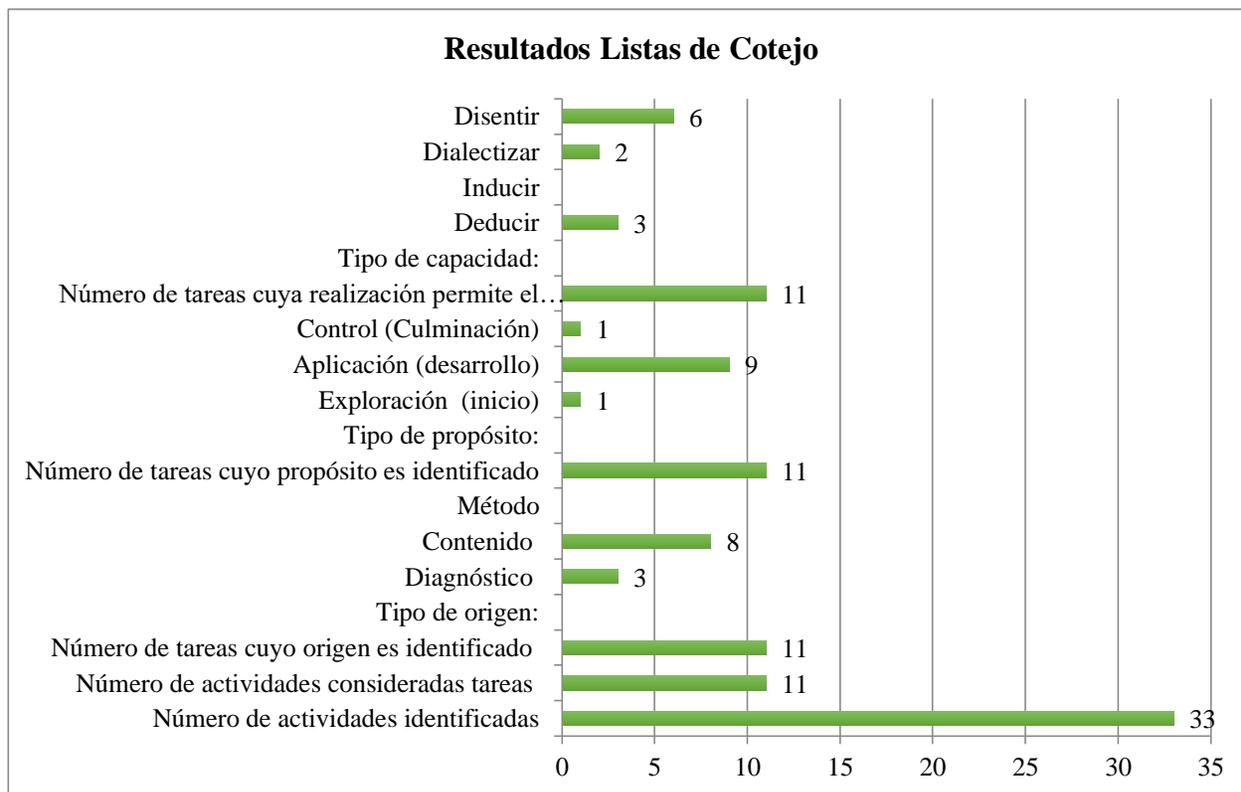
Tabla 16.*Resultados lista de cotejo*

Tareas y Actividades	Total
Número de actividades identificadas	33
Número de actividades consideradas tareas	11
Número de tareas cuyo origen es identificado	11
Tipo de origen:	
Diagnóstico	0
Contenido	3
Método	8
Número de tareas cuyo propósito es identificado	11
Tipo de propósito:	
Exploración (inicio)	1
Aplicación (desarrollo)	9
Control (Culminación)	1
Número de tareas cuya realización permite el desarrollo de alguna capacidad	11
Tipo de capacidad:	
Deducir	3
Inducir	0
Dialectizar	2
Disentir	6

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 1

Resultados lista de cotejo



Fuente: Elaboración propia

Se designa actividad escolar a todo el trabajo realizado por el estudiante o fuera del aula, después de realizar la observación estructurada a los cuadernos a través de una lista de cotejo, se llegó a la conclusión que solo el 33% de ellas se consideran tareas, entendidas estas como aquel espacio de acción – reflexión donde verdaderamente se solicitan aprendizajes para solucionar una situación problema o para generar producto, lo que significa que el 66.7% de las actividades en el aula poco aportarán al fortalecimiento de conocimientos, habilidades y destrezas de manera integrada.

Se recuerda según el ICFES (2018): “La tarea es una estructura o un esqueleto de un esquema real donde se dejan abiertas determinadas variables que en la construcción de ítems específicos se pueden detallar”. (p.14)

Aunque esta definición se establece en el marco de la evaluación, destaca el hecho de contar con un contexto que proporcione sentido a lo que se hace en clase, por ello ese mencionado 66.7% corre el riesgo de convertirse en un ejercicio mecánico e instrumental que solo afiance la aplicación de una fórmula o la memorización de un concepto.

Todas las tareas como tal poseen un origen definido con excepción del método, esto quiere decir, que en la clase ninguna conduce a modelizar el objeto de estudio o la aproximación epistemológica al conocimiento. El 72.7% de las tareas (8) se originan del propio contenido disciplinar, ya sea para analizar, para debatir, para observar, etc., solo el 27.2% de las tareas (3) tienen su origen en la exploración de un contenido o en la averiguación de fortalezas o debilidades.

El principal propósito de las tareas es el de aplicar algún tipo de contenido, esto se debe a la presión que ejerce el “espíritu” de la educación colombiana, el cual es el desarrollo de las competencias o el saber hacer en contexto, dicho propósito se establece en un 81.8% (9 tareas). Solo el 9% de las tareas tienen un propósito de exploración y de control.

El mayor número de tareas favorecen el desarrollo de la capacidad de disentir, esto permite que las estudiantes puedan tomar posición personal sobre la realidad o postura crítica sobre los hechos y/o eventos de la misma, lo que se interpreta que las tareas contienen un elevado componente axiológico, el 54.5% lo corrobora.

El campo científico parece “desprotegido” puesto que un bajo número de tareas se identifican con el desarrollo de la capacidad de deducir (27.2%). Igualmente, y el caso es preocupante, solo el 18% de las tareas fomenta aquel procedimiento que pueden utilizar las estudiantes para relacionar los planos, los elementos, las representaciones de la realidad, se hace

referencia a la capacidad de dialectizar. Cabe anotar igualmente, que no se fomenta abstracción propia; las tareas no contienen en su estructura los mecanismos para que las estudiantes desarrollen la capacidad de inducir esto significa que ellas elaboren sus propios conceptos o teorías.

Todas las actividades realizadas al interior de la clase no pueden considerarse tarea, se recuerda que la misma es definida como un espacio de reflexión y acción donde se solicita un aprendizaje, posee ciertos elementos esenciales, como: el saber o sea la capacidad o competencia que se aplica, el desafío o situación problema y el recurso utilizado como apoyo para la solución.

Solo en la asignatura de sociales se encontró que la actividad planteada por el profesor se acercaba a considerarse una tarea; se deduce esto porque su metodología de trabajo se apega a lo que dice el libro guía, aspecto preocupante puesto que su quehacer se transforma en una especie de obrero (sin demeritar esta concepción) alejándose de la concepción de ser educador como intelectual de la pedagogía. Para las demás asignaturas analizadas (ética, inglés, matemática y castellano) son muy pocas las actividades que se conciben como tarea.

Pocas tareas se proponen como estrategia de diagnóstico o exploración. Se puede inferir que el docente utiliza la actividad como fuente de evaluación diagnóstica más no configura un amplio espacio para lograr este propósito. Ninguna tarea tuvo su origen en el método, aspecto inquietante puesto que el mismo corresponde a la forma en que un sujeto se acerca epistemológicamente al conocimiento, el grueso número de tareas posee su origen en el contenido lo que significa un cierto esfuerzo por avanzar en las programaciones de asignatura o cierta articulación con las exigencias para que la estudiante comprenda los temas objeto de estudio. Derivado de ello el propósito general de las tareas es el de la aplicación.

El área de castellano solicita el significado de las palabras, las matemáticas solicita la representación de los números racionales e irracionales; sociales sugiere la lectura de fotografías; inglés ejercicios para completar. En el tipo de capacidad desarrollada por las tareas sobresale el

disentir, aspecto positivo ya que según Meirieu invita a que el estudiante asuma una postura propia sobre la realidad estableciendo sus propios argumentos pero se evidencia una interesante paradoja, hay desarrollo del disentir pero a su vez poco del inducir; esto podría encerrar una contradicción .

En un segundo lugar las tareas permiten el desarrollo de la capacidad de deducir o el establecimiento de consecuencias, aspecto necesario para enfrentar la realidad.

6.2 Identificar las capacidades de las estudiantes frente al desarrollo de las tareas escolares

En la tabla 17 se presenta la percepción que poseen las alumnas frente a las tareas asignadas por los profesores, para lo cual se llevó a cabo el desarrollo de las entrevistas de grupo focal, como se observa a continuación.

Tabla 17

Desarrollo de entrevistas focales grados 8° 1 y 8° 2

Preguntas	Respuestas	
	Grado 8° 1	Grado 8° 2
1. ¿Les gustan las tareas que se colocan en la I.E.?	Sí, porque ejercitamos la mente, porque aprendemos más.	Algunas, porque una es fáciles y divertidas y otras no.
2. ¿El tiempo de entrega es justo?	No, nos sentimos presionadas, especialmente en sociales y castellano.	Una debe tener más tiempo para ser capaz de realizarlas bien y correctamente. Se sienten presionadas con tareas de castellano, sociales y tecnología.
3. ¿El nivel de exigencia es apropiado?	Las de español y sociales son exigentes por su contenido extenso. Son fáciles las de biología, religión, ética, lectura e informática.	Castellano, sociales y tecnología son las más exigentes. Las de religión son muy fáciles, pues a algunas les ponen 5.0 por llevar plata o alguna cosa y las que no lo lleven les ponen taller o tareas
4. ¿Son útiles las tareas asignadas en clase?	Sí	Las tareas son útiles porque aprendemos más y en lo contrario, algunas tareas no ayudan a que se entiendan mejor los conceptos.
5. ¿Le cambiaría algo a las tareas?	No, con ellas aprendemos	Que sean más didácticas y divertidas. Con más plastilina y menos lapicero

Fuente: Elaboración propia

6.2.1 Análisis de dato cualitativo sobre percepción de tareas asignadas

Reducción: En este punto se seleccionaron los datos identificados en la transcripción.

Tabla 18

Análisis de dato cualitativo - Reducción

Ítem	Grado 8° -1	Grado 8° - 2
1	Les gusta la tarea que asigna la I.E. porque se capacita la mente se aprende más.	Sí, porque aprende, son divertidas. No, porque no debemos tener tareas para la casa.
2	No, porque hay presión en especial con sociales y castellano.	No, el tiempo es poco para su realización. Hay presión con las tareas de castellano, sociales y tecnología.
3	Hay exigencia en español y sociales por su contenido extenso. Son difíciles las de lectura, tecnología, biología, religión.	Son exigentes las de tecnología, castellano y sociales. Las de religión se resuelven con el aporte de algunas cosas (productos de aseo, mercados, etc.)
4	Son útiles las tareas.	Algunas útiles porque se aprende. Otras inútiles porque no ayudan a entender los conceptos.
5	No le cambiaría nada.	Deben ser más didácticas y divertidas, más plastilina y menos lapicero.

Fuente: Elaboración propia

Descripción. En este punto se organiza la información en un mapa mental.

Gráfico 2

Mapa mental sobre las tareas asignadas



Fuente: Elaboración propia

Comparación. Aquí se desarrolla el contraste y la relación de datos.

Tabla 19.

Contraste y la relación de datos

Puntos de encuentro	Puntos de distancia
Sí gustan las tareas. Hay presión en castellano y sociales. Son útiles las tareas.	Se colocan muchas tareas para la casa. Hay tareas inútiles porque no ayudan a entender los conceptos. Deben ser más didácticas y divertidas.

Fuente: Elaboración propia

Interpretación. En este punto se da significado y sentido a los resultados.

La tarea juega un papel determinante en el aprendizaje de las estudiantes, en este aspecto es útil su realización, pero en algunos casos su contribución es poca ya que no facilita el entendimiento de los conceptos.

No hay una clara política institucional para el manejo de las tareas, puesto que aún existe demasiado número para desarrollar en casa y mucha presión para su cumplimiento, especialmente en las asignaturas de sociales y español.

Se podría sugerir un cambio en el diseño de las tareas en dos sentidos, 1. Más vivenciales, dinámicas y 2. De mayor ejecución motora.

6.2.2. Análisis Cualitativo por el Método de Totalización

Tabla 20.

Análisis Cualitativo por el Método de Totalización

Progresión	Regresión	Relación	
Registro fenomenológico (situaciones/contradicciones)	Historia del sistema	Historia de mi relación con el sistema	Hipótesis: Relación de hechos históricos con la observación fenomenológica
<p>Aunque con la tarea se aprende, no deberían asignarse muchas para la casa. Hay unanimidad en que el tiempo es poco para una adecuada solución de la misma.</p>	<p>La tarea en los años 60 fue generadora de polémica, pues su contenido era difícil de alcanzar, p.e. animales disecados. El propósito inicial era formar personas dóciles, se trataba de algo impuesto.</p>	<p>En el aula el profesor asignaba la tarea como un ejercicio mecánico de transcribir un texto al cuaderno, por eso no siempre la tarea me llevaba al aprendizaje, no favorecía el desarrollo de las capacidades.</p>	<p>La tarea debe ser resignificada como un espacio de proyecto ojalá desarrollada siempre en la clase de manera didáctica, dinámica y operativa sin caer en la instrumentalización o la rutina siempre aportando al desarrollo de capacidades y competencias como una parte de la formación integral.</p>
<p>Se podrían sugerir algunos cambios o algunas transformaciones en su diseño, debería ser más dinámica donde haga presencia la motricidad, esto se resume con la idea “más plastilina y menos lapicero”.</p>	<p>No eran proporcionales a la edad, eran métodos de castigo.</p> <p>La escuela activa mejora la finalidad de la tarea como medio de reflexión, también la tarea se vuelve situada de acuerdo al contexto.</p>	<p>Me gustaba hacer dibujos en ciencias naturales.</p>	

Fuente: Omar Aktouf (2001, p.185)

En cuanto a las capacidades identificadas frente al desarrollo de las tareas, en primera medida, se corre el riesgo que las estudiantes puedan resolver ejercicios con cierta habilidad pero no comprender la disciplina, pues en alto porcentaje lo que se trata en el aula es actividad más no tarea de aprendizaje, esto podría convertirse en obstáculo para que se desarrolle un desempeño flexible en los contextos retadores e innovadores que deben caracterizar una tarea.

Además, se evidencia poca posibilidad para fortalecer el análisis como proceso inductivo del aprendizaje, la razón es que ninguna tarea, observada e interpretada en la lista de chequeo logró abordar la capacidad de inducir; aspecto que resulta preocupante porque esta operación de la mente se requiere para que la estudiante pueda construir conceptos. Se recuerda, un concepto es una generalización de la realidad que puede aclarar la existencia del ser humano.

Como ya se viene planteando en los hallazgos, sobresale como aspecto positivo el desarrollo de la capacidad de disentir mediante el cual las estudiantes pueden relacionar elementos a través de una ubicación lógica lo que deriva en asumir una postura personal y al mismo tiempo crítica.

6.3 Determinar cómo la implementación de tareas escolares desarrolla capacidades en las estudiantes del grado octavo

6.3.1 Propuesta de Intervención

6.3.1.1 La Tarea “Escenario para la formación integral”.

En Colombia no son amplios los estudios de la educación referidos al tema de las tareas escolares, hace falta investigaciones que den cuenta del aporte de la tarea a los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Existen muchos elementos para el debate, por ejemplo: ¿Hasta qué punto dosificar una tarea? ¿Cuál es el tiempo ideal dedicado a resolver tareas en casa? ¿Cómo evitar que la tarea se convierta en castigo, desasosiego y presión para padres de familia y estudiantes? ¿Cómo controlar el desarrollo de la tarea para que no aumente la desigualdad social? ¿Cuál tarea fortalece el hábito de estudio y la disciplina?, entre otros.

A nivel oficial, según el Ministerio de Educación y el ICFES, se presentan dos referentes para tener en cuenta; el primero se encuentra en la guía para el mejoramiento institucional, en la gestión académica, proceso de prácticas pedagógicas, se establece la estrategia para las tareas escolares resaltando la intencionalidad concertada de la tarea incluso sugiere crear a nivel institucional una política para este fin (Serie Guías No.34, 2008, p.29).

El segundo referente se incluye en la guía introductoria al diseño centrado en evidencias, el ICFES considera la tarea como un escenario o ambiente, normalmente problemático que requiere de una solución mediante una acción o producto observable que manifiesta la posición de una habilidad que se requiere medir. (Mislevy, 2017, p.90)

Al tener la institución educativa la misión de fortalecer la promoción humana basada en principios de equidad e inclusión y en valores como el amor, la responsabilidad y el respeto respondiendo a las necesidades y expectativas de la sociedad, se requiere contar con tareas que favorezcan la formación integral que superen el trabajo mecánico, instrumental y memorístico asignado en actividades aisladas sin sentido como en ocasiones se hace.

En el campo tecnológico las cibertareas también aglutinan temas de debate. Entre los aspectos positivos se encuentran la ayuda que ofrecen las bases de datos para solventar problemas o dificultades al momento de solucionar una tarea, pero se puede caer en un “peligro”: el plagio; muchos estudiantes han adquirido la cultura del corte y pega sin respetar los derechos de autor, otros por el contrario mandan a resolver la tarea en empresas virtuales que se han creado para este fin.

La institución educativa debe enfrentar esta problemática haciendo cuidadosa revisión de las tareas, lo importante radica en que sea el propio estudiante quien encuentre sentido al trabajo y que aprenda a desarrollar discusión entre los conceptos para que luego elabore una definición fundamentada, compleja y significativa a nivel personal, en otros términos, que logre una resonancia personal.

6.3.1.2 Objetivo General.

Diseñar un lineamiento epistemológico para la formulación de tareas que fortalezca el desarrollo de capacidades en las estudiantes.

6.3.1.3 Objetivos Específicos.

- Identificar la estructura de la tarea sugerida por el ICFES para conocer su articulación con el diseño de una prueba.
- Formular el lineamiento epistemológico que cuenta de las condiciones necesarias para la configuración de una tarea.
- Evidenciar la formulación epistemológica en un ejemplo práctico para favorecer la comprensión del proceso por parte de la comunidad educativa.

6.3.1.4 Fundamentación Teórica.

Una tarea articulada al desarrollo de capacidades, trae consigo muchos y diversos beneficios en términos de la formación integral, puesto que se manejarían cuatro (4) criterios clave indispensables para la promoción humana, estos son:

Un criterio de carácter epistemológico que hace referencia al cómo construye el conocimiento el estudiante. El principal indicador aquí se establece al vincular los elementos del

qué es, cómo es y por qué es importante cada hecho que enfrenta; en otros términos, cómo el estudiante accede a su propia abstracción.

El segundo criterio es de carácter ontológico que se traduce en cómo se ve el estudiante en el mundo; dimensiona y pondera lo que ocurre en la cotidianidad o en el mundo de la vida, es consciente que debe prepararse para aportar valor a su entorno, se concibe a sí mismo como una parte del sistema.

El tercer criterio es de tipo praxeológico, inicia la vinculación de los contenidos a sus intereses y proyecto de vida o sitúa un concepto, un tema o un problema particular derivado de una disciplina en un marco histórico, cultural o filosófico más amplio que le da un nuevo significado todo para transformar propositivamente su realidad.

El cuarto criterio es de tipo axiológico donde el estudiante toma decisiones que afectan positiva o negativamente la convivencia. En términos de capacidades, el estudiante hace vigilancia moral e intelectual de los contenidos abordados y evalúa con rigurosidad su implicación en el bienestar social y ambiental.

Al resumir los criterios de la tarea y vincularlo a las capacidades de acuerdo a Meirieu se presenta la siguiente tabla:

Tabla 21.

Vinculación criterio / Capacidad

Criterio de Tarea	Capacidades
Epistemológico	Abstraer
Ontológico	Deducir – Inducir
Praxeológico	Dialectizar
Axiológico	Disentir

Fuente: Elaboración con base en Meirieu (2002)

Tres conceptos deben soportar la propuesta de configuración de una tarea:

Aprendizaje: Es un proceso de abstracción (representación) de la realidad y del mundo elaborado por un sujeto educable para transformar propositivamente el entorno desde una posición autónoma fundada a partir de la tolerancia y la solidaridad. (Se aclara que la institución educativa es regida por una comunidad religiosa y su modelo pedagógico es humano – sociocrítico)

Enseñanza: Es un proceso de acompañamiento personal, social y académico que realiza el agente mediador para fortalecer el aprendizaje.

Evaluación: Es determinar (fijar, precisar) cómo el sujeto comprende (examina su contexto) o explica (mide el concepto) la realidad y el mundo donde está llamado a sobrevivir y convivir utilizando para ello evidencias desde los niveles de argumentación.

La intervención se realiza en tres momentos; el primero se refiere al análisis de la evaluación de la educación planteada por el ICFES, donde el diseño centrado en evidencias concede a la tarea un papel relevante de escenario o ambiente problematizado que deja abiertas determinadas variables que en la construcción de ítems específicos se pueden detallar.

El segundo momento establece el lineamiento que devela las condiciones necesarias para la configuración de una tarea, por ejemplo: separar las ideas de deber y castigo. Definir, confirmar y aprender. Reconocer que la tarea no es para la evidencia de un momento sino para la convivencia de todos los días, reflexión que coloca en debate el espíritu de la tarea según el ICFES y el pensamiento de cómo debe ser la tarea según la institución educativa, aquí se presenta el modelo de tarea.

El tercer momento se caracteriza por presentar un ejemplo práctico de tarea, no concebido en términos de fórmula mágica que resuelve el problema de la tarea sino como elemento que aporta al debate, ofreciendo algunas “salidas” al fenómeno estudiado.

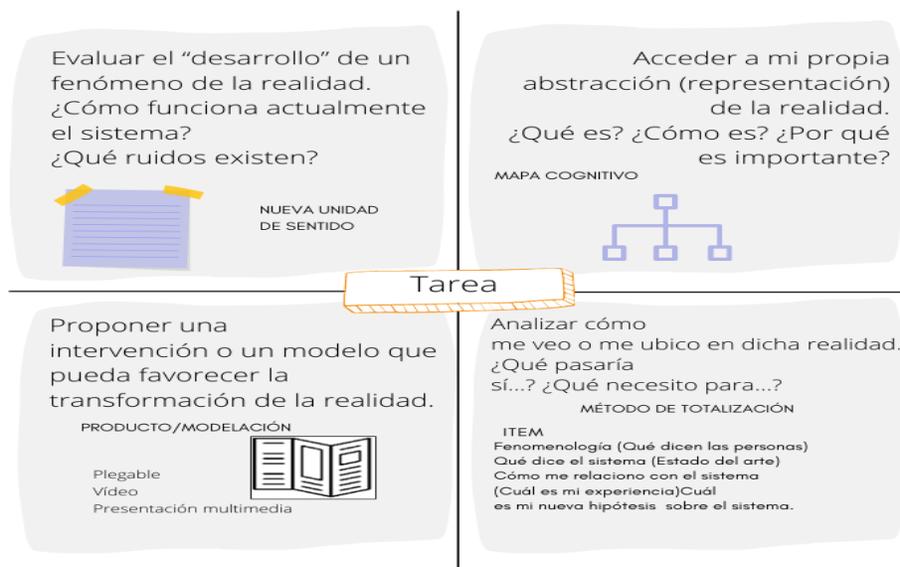
El proceso de intervención posee un enfoque cualitativo que se incluye en un diseño de investigación –acción – participativa (IAP) donde se pretende solucionar el problema de transformar y al mismo tiempo resignificar la tarea.

La metodología abordada comprende el taller desarrollado en un espacio institucional llamado “Jornada Pedagógica”, se caracteriza por el trabajo en equipo con enfoque interdisciplinario e interacción entre la teoría y la práctica. Cada área al final debe evidenciar producción intelectual a través de productos que en este caso serían los ejemplos prácticos de tarea.

Se intentará institucionalizar un modelo general que sirva de lineamiento (de tarea) para todas las áreas. A continuación, en el gráfico 3 la propuesta:

Gráfico 3

Modelo de Tarea – Lineamiento Epistemológico



Fuente: Elaboración propia

Las técnicas e instrumentos para recoger información están determinadas al interior de cada estrategia sugerida en la tabla 22 secuencia didáctica.

Tabla 22*Secuencia Didáctica*

Objetivos	Estrategias	Actividades	Recursos
Identificar la estructura de la tarea sugerida por el ICFES para conocer su articulación con el diseño de una prueba.	Explorar o diagnosticar la manera en que se formulan las pruebas por parte del colectivo docente para luego presentar la propuesta del ICFES.	Explicación del nuevo diseño de evidencias (ICFES). Análisis grupal del contenido. Relatoría final de la jornada.	Vídeo beam Computador Papel bond
Formular un lineamiento epistemológico que dé cuenta de las condiciones necesarias para la configuración de una tarea.	Realizar plenaria sobre los procedimientos y/o estructuras manejadas por los docentes para formular tareas escolares para luego presentar un nuevo lineamiento.	Plenaria con docentes de todas las áreas. Presentación del lineamiento. Discusión sobre resultados. Acuerdos docentes.	Vídeo beam Papelógrafos Papel bond
Evidenciar la formulación epistemológica en un ejemplo práctico para favorecer la comprensión del proceso por parte de la comunidad educativa.	Presentar un modelo de tarea guía para luego sugerir la elaboración de una propuesta por área.	Sustentación del ejemplo propuesto. Trabajos en equipos (áreas) elaboración de propuestas. Relatoría final.	Vídeo beam Papelógrafos Papel bond

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se describe el cronograma de actividades:

Tabla 23*Cronograma de trabajo*

Actividad	Mes 1				Mes 2				Mes 3			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Jornada pedagógica		■					■					■
Evaluación del taller						■					■	

Fuente: Elaboración propia

Personas responsables:

- ✓ Dolly Bolívar (Coordinadora de la Institución Educativa)
- ✓ Adolfo León Llanos (Profesor responsable de la propuesta)

Beneficiarios de la propuesta:

- ✓ 19 Docentes
- ✓ 1.100 Estudiantes

Documentación:

- ✓ Acta de reunión
- ✓ Anexos
- ✓ Fotos

Resultado esperado: Se pretende institucionalizar un modelo de tarea que sea coherente con la propuesta pedagógica manejada al interior del establecimiento educativo y permita avanzar al verdadero aprendizaje escolar.

Por lo tanto, el papel desempeñado por la tarea en la clase debe ser el siguiente:

Permitir que la estudiante acceda a su propia abstracción o representación de la realidad, para ello se debe sugerir que ella misma elabore un mapa cognitivo como producto de interacción con ella (realidad).

Favorecer la ubicación de la estudiante en el entorno y más allá; en este sentido la construcción de un método de totalización resulta saludable puesto que después de conocer el sistema que lo permea y preguntarse cuál es la relación, se invita a la construcción de su propia hipótesis.

Motivar a la estudiante a la transformación positiva de su realidad, para lograr esto se propone la creación de un modelo que haga parte de la circulación social del saber o de una acción que contribuya a la mejora del ambiente.

Propiciar el escenario o el ambiente para que la estudiante pueda evaluar el desarrollo del fenómeno (hecho, situación, actividad, etc.) estudiado, al realizar este ejercicio de postura crítica construye una nueva unidad de sentido.

En síntesis, el papel de la tarea no estaría en la confirmación de un conocimiento (para ello se encuentra la evaluación sumativa), más bien para aprender y que la estudiante haga un viaje a su interior – se autoevalúe – la tarea no es para la evidencia de un momento sino para la convivencia de todos los días.

7. Conclusiones

La institución educativa María Auxiliadora carece de una política institucional para el manejo de tareas, derivado de ello, las estudiantes del grado octavo manifiestan su inconformidad por sentirse presionadas para cumplir con tan elevado número de compromisos académicos que se van acumulando por falta de tiempo. En esta línea, faltaría claridad por parte de los docentes para decidir la carga, la exigencia y el plazo de entrega de la tarea.

Las tareas asignadas por los docentes del grado octavo presentan las siguientes oportunidades de mejora: articular los contenidos al desarrollo de capacidades y competencias desde el estatuto epistemológico de la respectiva asignatura. Por ejemplo, el área de ética debe fundamentarse desde la axiología.

Favorecer la modelización de los objetos de estudio por parte de la estudiante a través de la inclusión del doble formato, el lingüístico para describir las cosas, los hechos, los fenómenos y el pictórico donde se presenta la imagen.

Facilitar la construcción de un método por parte de la estudiante, entendido como el acercamiento epistemológico al conocimiento, al mismo tiempo evitar el desarrollo mecánico e instrumental de la tarea.

Las capacidades definidas como operaciones mentales que se vuelven estables y reproducibles tienen dificultad para ser identificadas en algunas áreas, en especial aquellas donde la tarea se cumple con aporte monetario destinado a mejorar la calidad de vida de los pobres, la institución educativa es dirigida por las hermanas de San Francisco de Asís, no se descarta que esta acción pueda fortalecer dimensión personal de las estudiantes.

Las tareas de tipo metodológico están ausentes en la clase, significa que las estudiantes poco aprenden a formular sus propias tesis, argumentos y proposiciones. Consecuencia de lo anterior

hay menor posibilidad para crear un método. Asunto inquietante puesto que se vería truncado el principio de aprender a aprender por parte de las escolares.

Los términos de implementación de tareas que permitan el desarrollo de capacidades en las estudiantes pasan por una ruta precisa de cinco (5) momentos: existencia, despliegue de representaciones producto de los formatos lingüísticos o pictóricos. Identificación, discriminación de contenidos a niveles emotivos racionales. Juzgamiento, decisiones sobre los hechos o las razones. Entendimiento, construcción de sentido. Creencia, elaboración de una propia versión sobre el mundo en el marco del conocimiento.

8. Recomendaciones

Se recomienda a las directivas de la Institución Educativa María Auxiliadora aprovechar los espacios institucionalizados de jornadas pedagógicas para tomar decisiones en el sentido de construir su política sobre la intención y manejo de tareas con el propósito de dosificar el desarrollo de las mismas y reorientarlas a su propósito fundamental, desarrollar capacidades y competencias para la vida.

Se recomienda a los docentes utilizar el lineamiento epistemológico de la tarea con sus respectivos criterios: ontológico, donde se prepara a la estudiante para aportar valor a su entorno. Axiológico, donde aprende a tomar decisiones y hace vigilancia moral de sus actos, además, no se debe perder de vista que la tarea debe estar en sintonía con las expectativas de las escolares, de allí se aumenta la probabilidad de motivación hacia su desarrollo.

Se recomienda a las estudiantes asumir la realización de las tareas como experiencias de sentido y significado que aportan elementos conceptuales aclaradores de su existencia y favorecen el desarrollo de su personalidad, en especial en esta etapa de sus vidas caracterizada por el aumento de talla, la producción de hormonas, la ambivalencia (pesimismo / optimismo, incapacidad/ omnipotencia), desahogo a través del autoerotismo y la rebeldía.

Se recomienda a los padres de familia continuar con su rol de acompañante en la labor de formación, que apoyen las iniciativas de aprendizaje establecidas al interior de cada tarea sin perder la calma frente a la ambivalencia de su hija. Se conviertan en promotores de la misión institucional al interior del hogar.

Referencias

- Anaya, K., Rodríguez, A., & Palacio, E. (2016). *Análisis del Exceso de tareas en la Dimensión Cognitiva de los niños y niñas de Transición del Jardín Infantil Paniker de Cartagena de Indias*. [Tesis de grado publicada, Universidad de Cartagena] Repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/3027
- Bailén, E., & Polo, I. (2016). *Deberes Escolares: El Reflejo de un Sistema Educativo*. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. No. 25, 1-36. [Artículo publicado, ADIDE España] <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/543>
- Blythe, T. (1999). *Enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Casañas, N. E. (2009). *Psicología del Docente*. RedDOLAC Red de Docentes de América Latina y del Caribe -.
-
- Corte Constitucional. (2013). *Sentencia T-743/13. Educación-Derecho y servicio público con función social*. [Acto Judicial publicado, Corte Constitucional] <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/t-743-13.htm>
- Díaz, A., Narváez, M., & Villota, M. (2014). *El sentido de las tareas escolares en los actores educativos de la Institución Madre Caridad en el municipio de San Juan de Pasto*. [Tesis de grado, Universidad de Nariño] <http://biblioteca.udenar.edu.co:8085/atenea/biblioteca/90551.pdf>
- Díaz, D., & Suárez, Y. (2014). *Teorías implícitas de los padres acerca del acompañamiento académico en las tareas y cómo a partir de dichas teorías los padres realizar un acompañamiento a sus hijos del Instituto Pedagógico Harvard de la ciudad de Pereira*. *Semantic Scholar*, 2 - [Artículo publicado, Universidad Católica de Pereira] 23. <http://ribuc.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10785/1970/CDMPSI195.pdf?sequence=2>
- El Tiempo. (20 de enero de 2013). *El 60% de escolares del país se raja en comprensión de lectura. Estudio internacional de competencia lectora ubica a Colombia en el grupo de más bajo desempeño*. [Noticia publicada, Redacción Vida Hoy] <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12532754>

- Gómez, R. (2004). *Calidad Educativa: Más que resultados en pruebas estandarizadas*. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol XVI N° 38., 75-89 [Artículo publicado, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación]
- González, D. (1962). *Didáctica o dirección del aprendizaje cultural*. Guatemala: Centroamericana S.A.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Huerta, P. (1999). *Los niveles de Van Hiele y la taxonomía SOLO : Un análisis comparado, una integración necesaria*. *Enseñanza de las Ciencias* 17 (2), 291-301.
- Jourden, F., Bandura, A., & Banfield, J. (1991). *The impact of conceptions of ability on self-regulatory factors and motor skill acquisition*. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8, 213-226.
- Los Tres Editores S.A.S. (octubre de 2018). *ISCE 2018. Índice Sintético de Calidad Media*. [Informe publicado, Los Tres Editores S.A.S.] <http://www.lostreseditores.com/wp-content/uploads/2018/10/ISCE-2018-Media.pdf>
- Marías, J. (1980). *Libertades personales y convivencia social*. Madrid: Karpos.
- Matthews, D. (2007). *Book Review: Mindset: The New Psychology of Success by Dweck, C. S.* (2006). *Gifted Children*. Vol. 1 :Iss. 2 , Article 7., 10 -12.
- Meirieu, P. (2002). *Aprender si. pero ¿cómo?* Barcelona - España: Ediciones Octaedro.
- Mendoza, A., & Ospina, M. (1 de septiembre de 2018). *Las tareas escolares y sus implicaciones en las relaciones familiares*. [Artículo publicado, Universidad Católica de Pereira] <http://repositorio.ucp.edu.co/handle/10785/5033>
- Ministerio de Educación Nacional. (julio de 2004). *Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales: Formar en ciencias, el desafío*. [Cartilla publicada, Ministerio de Educación Nacional] https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-81033_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Documento N° 3. Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. [Informe publicado, Ministerio de Educación Nacional] https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-340021.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional. (septiembre - octubre de 2009). *El ideal educativo del nuevo siglo*. [Informe publicado, Ministerio de Educación Nacional] <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-209856.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Articulación de la educación con el mundo productivo. Competencias laborales generales*. [Informe publicado, Ministerio de Educación Nacional] https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-106706_archivo_pdf.pdf
- Mora, A. (2004). *La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos*. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre, 1-29.
- Pinillos, J. (1975). *Principios de Psicología*. Madrid - España: Alianza.
- Plazas, C. (abril de 2018). *Las tareas extra-clase y sus efectos en el aprendizaje autónomo*. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/15808>
- Portilla, M. (2017). *Las tareas escolares como herramientas para la transformación social desde el espacio familiar*. [Artículo publicado, Universidad Autónoma del Estado de Puebla] <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2940.pdf>
- Povedra, L. (septiembre de 2012). *Aprender a vivir juntos: desafío y promesa. Palabra Maestra. Publicación del premio compartir al maestro*. [Artículo publicado, Fundación Compartir] <https://compartirpalabramaestra.org/palabramaestrapdf/edicion31.pdf>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación.
- Talizina, N. (2000). *Manual de Psicología Pedagógica*. San Luis Potosí - México: Universitaria Potosina.
- UNESCO. (11 de noviembre de 2017). *Bajo desempeño de jóvenes de países latinoamericanos en estudio internacional plantea desafíos sobre educación cívica y ciudadana*. [Informe publicado, UNESCO] http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/bajo_desempeno_de_jovenes_de_paises_latinoamericanos_en_e/

Vargas, B. (Diciembre de 2014). *Dosificación de tareas y rendimiento escolar*. [Tesis de grado publicada, Universidad Rafael Landívar] <https://www.coursehero.com/file/44120638/dosificacion-de-tareaspdf/>

Anexos

Anexo A. Lista de cotejo (Revisión de cuaderno)

La tarea escolar y desarrollo de capacidades de las estudiantes del grado 8° de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Cartago, Valle

Lista de cotejo (Revisión de Cuaderno)

Objetivo: Caracterizar las tareas de acuerdo a su configuración, origen y propósito.

Área o asignatura: _____ Fecha: _____

1. La configuración de la actividad permite clasificarla como tarea Sí ____ No ____

Por qué _____

2. Se identifica el origen de la tarea Sí ____ No ____ ¿Cuál?

Diagnóstico Aplicación Control

3. Presenta una clara configuración a nivel de:

Contexto Si No Contenido Sí No Método Sí No

4. El propósito de la tarea se inscribe en un momento de la clase Sí ____ No ____

¿Cuál? Inicio Desarrollo Culminación

5. Su realización permite el desarrollo de una capacidad Sí ____ No ____

¿Cuáles? Deducir Inducir Dialectizar Disentir

El (los) indicador (es) identificado(s): _____

Anexo B. Guía entrevista grado 8°**La tarea escolar y desarrollo de capacidades de las estudiantes del grado 8° de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Cartago, Valle**

Objetivo: Caracterizar las tareas de acuerdo a la percepción de las estudiantes del grado 8°.

**Guía Entrevista Grado 8°
Grupo Focal**

1. ¿Les gustan las tareas que se colocan en la I.E.?

2. ¿El tiempo de entrega es justo?

3. ¿El nivel de exigencia es apropiado?

4. ¿Son útiles las tareas asignadas en clase?

5. ¿Le cambiaría algo a las tareas?

Anexo C. Tarea de Aprendizaje

Tema: La progresiva degradación social, mal que afecta a todos.

Información de Apoyo

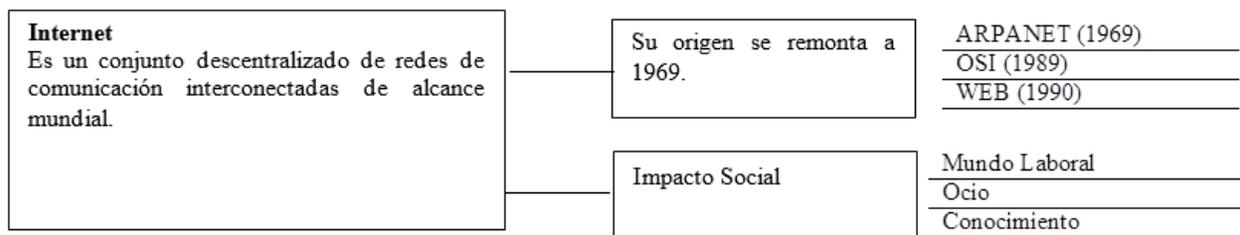
Algunas innovaciones tecnológicas están dando lugar a graves consecuencias de carácter social, la comunicación a través de Internet permite seleccionar o eliminar relaciones a nuestro capricho en ocasiones sin una justa razón; así se genera una nueva emoción artificial que se relaciona con un dispositivo o una pantalla y no con las personas y la naturaleza.

No se trata de desconocer las enormes posibilidades para compartir conocimientos y afectos a través de este medio, pero también hay que estar atentos a los peligros que genera. Por ejemplo, la insatisfacción en las relaciones interpersonales, el crecimiento de la violencia en la red, la pérdida de identidad, entre otras.

Tarea:

- ¿Has experimentado algunas consecuencias positivas y negativas de los avances tecnológicos?
- ¿Cómo te han afectado?
- ¿Cómo puedes combatirlas?

Elabora un mapa cognitivo sobre el Internet: ¿Qué es? ¿Cómo es? ¿Por qué es importante?



Analiza cómo te ubicas o como te ves en dicha realidad de Internet. Elabora el cuadro de totalización (Responde a las preguntas de la tarea)

Tabla 24.*Cuadro de totalización*

Fenomenología (Qué dicen las personas)	¿Qué dice el sistema? (Estado del arte)	¿Cómo me relaciono con el sistema? (Cuál es mi experiencia)	¿Cuál es mi nueva hipótesis sobre el sistema?
Después de entrevistar a varios adultos se establecen las siguientes reflexiones.	El Internet fue creado cerca del año 1969, sus primeras aplicaciones fueron académicas entre tres universidades de California.	El Internet ha sido de gran ayuda para mis tareas, a través de su navegabilidad he podido solucionar diversos temas. También en familia ha servido para comunicarnos con mis tíos en España. Confieso que en ocasiones me dejo llevar por la tentación de buscar vídeos	El Internet es una herramienta que posee dos facetas: la positiva porque permite encontrar información y la negativa porque lo aleja de sus allegados.

Fuente: Elaboración propia

Propone unas ideas que permitan concientizar a la humanidad sobre el adecuado manejo del Internet. Utiliza un plegable para su presentación.

“Internet” ¿Un mal necesario?

- Utilizarlo como herramienta de apoyo no como distractor.
- No dejemos crecer la emoción artificial de la red, busquemos la emoción natural de la familia y los amigos.

¿Cuál es tu nueva unidad de sentido con relación al Internet?

“Internet constituye un avance científico que debemos dominar: primero la persona no la

Anexo D. Evaluación de la Educación (ICFES)

Marco Sistemático: Diseño Centrado en Evidencias (DCE)

Prueba Argumento Evidencial (Toulmin, 1958)

Capas o Estratos

1 Dominio: Información que permite identificar el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que la evaluación pretende medir. (Estándares y competencias).

Ejemplo: Determinar los conocimientos, las habilidades y las destrezas que necesita un individuo para jugar competitivamente un partido de baloncesto en un campeonato amateur.

Afirmación: Modo de comunicar las conclusiones a las que se puede llegar a partir de la puntuación de la prueba.

Ejemplo:

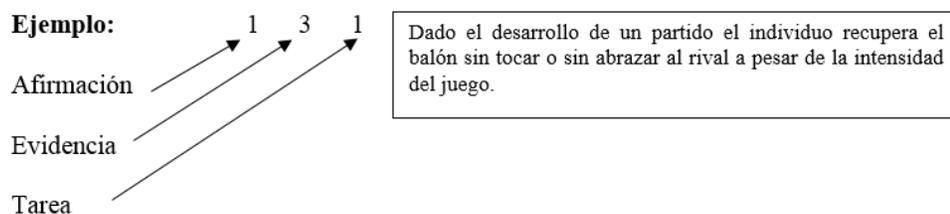
- Afirmación 1: El individuo conoce las reglas del juego.
- Afirmación 2: El individuo es capaz de hacer flexión y extensión para recibir y pasar el balón.
- Afirmación 3: El individuo es capaz de calcular el sentido y la aplicación de la fuerza para lanzar o pasar el balón acorde a la distancia del objetivo.
- Afirmación 4: El individuo es capaz de rebotar el balón mientras corre o está quieto.
- Afirmación 5: El individuo es capaz de realizar jugadas defensivas y ofensivas en el partido.

Evidencia: Aspectos de la conducta o producto observable que sustentan la conclusión de que un individuo tiene los CHD que constituyen el dominio de la prueba.

Ejemplo:

- 1.1.1. Una vez atrapado el balón el individuo no camina con él.
 - 1.1.2. El individuo no se demora ni 5seg. al sacar el balón y no pisa la línea cuando lo hace.
 - 1.1.3. El individuo se cuida de no golpear o abrazar al rival mientras este rebota el balón
 - 1.1.4. El equipo no demora más de 30seg. en realizar un ataque o jugada ofensiva.
- 2.1 Cuando recibe un pase el individuo amortigua la recepción del balón
 - 2.2 Cuando ejecuta un pase o un lanzamiento el individuo hace palanca para realizar un tiro del balón.
- 3.1 El individuo ejecuta un pase de extremo a extremo de la cancha.
 - 3.2 El individuo ejecuta un pase a su derecha e izquierda utilizando solo una mano.
 - 3.3 El individuo hace cesta rebotando el balón en el tablero.
- 4.1 El individuo aumenta el ritmo de desplazamiento y rebote sin perder el balón.
 - 4.2 El individuo disminuye el ritmo de desplazamiento y rebote sin perder el balón.
- 5.1 El individuo hace marcación sin cometer falta.
 - 5.2 El individuo hace movimiento o recorrido circular buscando recibir un pase.

Tarea: Estructura o esqueleto de un escenario real donde se dejan abiertas determinadas variables que en la construcción de ítems específicos se pueden detallar.



¿Qué CHD mide?	¿Qué se pide hacer al evaluado?	Ejemplo de Ítem	Opciones
Conocimiento (Reglas de juego)	Elaborar una deducción (Qué pasaría si...)	Qué ocurre al cometerle falta al rival dentro de la zona de lanzamiento	<ul style="list-style-type: none"> El juez termina el juego. El juez indica un cobro de tiro libre. El juez da continuidad al juego. Se saca desde la mitad de la cancha.

Fuente: Elaboración propia

Ejemplo 2.1.1 Dado el desarrollo de un partido de baloncesto el individuo amortigua la recepción del balón teniendo en cuenta la dirección y velocidad del mismo.

¿Qué CHD mide?	¿Qué se pide hacer al evaluado?	Ejemplo de Ítem	Opciones
Habilidad motora (flexibilidad)	Usa un modelo físico (mecanicista) para comprender la dinámica de un fenómeno. Identifica los elementos participantes en el fenómeno.	<p>Huesos que participan en la recepción del balón</p> <p>Ocurre al flexionar la articulación entre los huesos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cúbito /radio fémur. • Húmero- cúbito/radio. • Rótula-tibia /peroné. • Mano-pie. – El ángulo de los huesos disminuye. – El ángulo de los huesos aumenta. – El ángulo de los huesos es 180° – El ángulo de los huesos es 0°

Fuente: Elaboración propia

Ejemplo: 3.1.1 Dado el desarrollo de un partido de baloncesto el individuo ejecuta pases de extremo a extremo de la cancha calculando fuerza, distancia... logrando efectividad en ellos.

¿Qué CHD mide?	¿Qué se pide hacer al evaluado?	Ejemplo de Ítem	Opciones
Habilidad motora (fuerza)	Relaciona causas y efectos entre fuerzas y movimiento. Identifica los diferentes tipos de fuerza que actúan sobre los cuerpos.	Representación de la fuerza aplicada al balón (masa) para hacer que este se acelere.	$V = \frac{x}{t}$ $p = \frac{t}{m}$ $D = \frac{M}{V}$

Fuente: Elaboración propia

Ejemplo: 3.2. 1 Dado el desarrollo de un partido de baloncesto el individuo ejecuta un pase a su derecha e izquierda utilizando una mano.

¿Qué CHD mide?	¿Qué se pide hacer al evaluado?	Ejemplo de Ítem	Opciones
Habilidad motora. (flexibilidad)	Comprende el movimiento de proyectiles	Nombre que recibe la trayectoria del balón	a) Círculo b) Parábola c) Choque d) Potencia

Fuente: Elaboración propia

Ejemplo: 4.1.1 Dado el desarrollo de un partido de baloncesto el individuo disminuye el ritmo de desplazamiento y rebote sin perder el balón teniendo en cuenta la condición del juego.

¿Qué CHD mide?	¿Qué se pide hacer al evaluado?	Ejemplo de Ítem	Opciones
Habilidad motora (rapidez)	Modela fenómenos basados en análisis de variables, relación entre 2 o más conceptos	Variables que dan sentido a la rapidez media.	a) Cambio de posición de un objeto. b) Distancia total recorrida y tiempo total tardado en recorrer. c) Diferencia entre posición inicial y final. d) Tiempo en que la partícula tarda en dar una vuelta completa.

Fuente: Elaboración propia

Ejemplo: 5.2.1 Dado el desarrollo de un partido de baloncesto el individuo ejecuta un recorrido circular buscando recibir un pase en una estrategia de ataque.

¿Qué CHD mide?	¿Qué se pide hacer al evaluado?	Ejemplo de Ítem	Opciones
Destreza táctica (Habilidad motora)	Usa modelos físicos basados en la dinámica clásica para comprender la dinámica de un fenómeno.	Condición del vector de aceleración centrípeta.	a) Siempre apunta al centro de la circunferencia. b) Nunca apunta al centro de la circunferencia. c) Nunca tiene la dirección del radio. d) No existe condición exacta para el vector.

Fuente: Elaboración propia

Anexo E. Decálogo Epistemológico de la Evaluación Escolar

1. Aunque la evaluación está sujeta a presiones e influencias siempre va a estar iluminada por el concepto aprender.

Aprender es comprender, tener iniciativa y criterio propio para adquirir, integrar y aplicar representaciones que surgen de la realidad, como también reflexionar o realizar vigilancia crítica sobre dicho proceso

2. La evaluación requiere de una plataforma epistemológica, derivada de la concepción de aprendizaje que asuma y arrope todas las dimensiones humanas.

Lo racional, donde la sabiduría modera la prudencia. Lo irascible, donde la fortaleza modera la voluntad. Lo concupiscible, donde la templanza modera los apetitos. (Platón), desde allí la evaluación acompaña la formación integral.

3. La evaluación supera todo problema ontológico, esto quiere decir que tiene igual relevancia o importancia la episteme (vida intelectual), la praxis (dominio de la acción moral y política) y la Poiesis (la producción).

La valoración de los aspectos personal, social y académico es concurrente, tienen igual peso al momento de emitir un juicio o asignar una calificación.

4. La evaluación es dinámica, flexible, compleja. Debe dar cuenta a dos (2) tipos de realidades; objetivas, como; salas de computo, aulas, laboratorios, bibliotecas, número de estudiantes, profesores, porcentajes de reprobación, indicadores de logro, etc. Subjetivas como: vivencias, emociones, deseos, sentimientos, sentidos, significados, entre otros.

La evaluación posee doble aspecto, ciencia y arte, por ello siempre se va a considerar metainferencial.

5. La emisión del juicio como producto de la evaluación (sumativa) siempre posee un marco axiológico que ubica la dignidad humana por encima de cualquier situación y condición.

En lugar de emitir el juicio: ¡Tú no estudias! Se debe afirmar ¡Tus procedimientos para estudiar no son efectivos!

6. Para la evaluación, siempre el proceso de formación es tangible.

La persona es competente cuando convergen prácticas, dominios, virtudes, disposiciones, que se pueden cuantificar y cualificar para determinar cómo se saborea el conocimiento, cómo se convive, cómo se aligera el espíritu y cómo se asume una postura crítica frente a la realidad.

7. La evaluación siempre considera la progresión de contenidos, de actividades, de criterios, de desempeños; entre otros términos, debe adaptarse a los ritmos, estilos, características y potencialidades de los estudiantes.

La rúbrica es una herramienta evaluadora absolutamente transparente que proporciona a los estudiantes un conocimiento profundo de las reglas, los criterios, las condiciones, inmersas en las actividades de enseñanza – aprendizaje. Permite la participación del estudiante en su proceso de evaluación.

8. En su estado intermedio entre la valoración y la calificación, la evaluación siempre es contrastable, se evalúa para determinar la distancia entre el ideal esperado y la realidad presentada.

Se pueden contrastar mediciones (cuánto se logró avanzar), controles (sí la formulación fue adecuada), aplicaciones (sí la intervención fue efectiva), cumplimientos (Cuál fue la eficiencia), entre otros.

9. La evaluación maneja o incorpora numerosos principios éticos para todas las personas que participan en el proceso cualquiera sea su condición, agente, paciente o espectador.

Evalúa solo lo que enseña. Antes de calificar debes identificar sí las debilidades o dificultades de aprendizaje fueron superadas por el estudiante. No utilices el examen como instrumento de poder. Algunos principios éticos para el profesor.

10. La evaluación como proceso de determinación de la valía, el mérito, el impacto, la eficiencia, de los sistemas, los programas, los modelos, las metas, de la educación es el mejor instrumento para realizar acompañamiento vigilante a los fines de la educación del siglo XXI.

Para verificar sí los jóvenes salen adelante en este mundo estructuralmente desbalanceado, para identificar cuánto valor aportado los jóvenes al mundo, para analizar sí los jóvenes han mantenido el balance del mundo, o en forma general, para verificar sí los jóvenes habitan humanamente el mundo.