

Artículo de investigación

Titulo

El sentir de los estudiantes de segundo grado frente a las tareas ex aula

Title

Perspective on homework by second grade students

Autores

Beatriz Martínez Zavaleta / florbeatrizmartinez@live.com.ar

Ada Montano / adamontano@hotmail.com

Marielos Orellana / mariangeles_ore@yahoo.es

Maestría en Gestión del Curriculum, Didáctica y Evaluación por Competencias

Universidad Don Bosco

Resumen

En la última década las tareas para la casa han entrado en un debate recurrente, no sólo entre los directamente involucrados como son estudiantes, padres, madres de familia y docentes; sino también entre organizaciones, estructuras ministeriales e investigadores. Sin embargo, en el debate la voz menos frecuente es la de los estudiantes, por ello es preciso preguntarse ¿Cuál es el significado y alcance educativo que generan las tareas para la casa desde la perspectiva del estudiante? Esta investigación se realizó desde el enfoque

cualitativo de tipo fenomenológico. Los hallazgos se vinculan con los significados que los estudiantes de un grupo de segundo atribuyen a su propio aprendizaje, el proceso ejecutado por el estudiante y los alcances educativos, producto de la ejecución de la tarea y como dato emergente la implicación parental. Uno de los resultados principales es que las tareas generan situaciones negativas evidentes en la escuela y en sus hogares. Al no cumplir con las tareas, reciben castigos de diferentes formas, tanto de los padres como de la docente. Estas van desde limitar los recreos, llamados de atención por parte de la maestra, hasta limitar el tiempo de juego en el caso de los padres. Los hallazgos del estudio son de trascendencia para la vida de cualquier niño. El vínculo al sentimiento de miedo que generan las tareas en algunos estudiantes, se encontró expresiones como: “me ponen que no cumplí con las tareas”, “me regaña la seño”, “mis papás me dicen que me van a pegar si no las entrego” “me van a pegar y me pegan”. “Mi prima y mi tía me pegan porque no hice tareas” o “Me ponen que no cumplí con las tareas, me regaña la seño y mis papás”. Lo encontrado en esta investigación reafirma lo que ya han discutido otros investigadores sobre atender la tarea no por interés sino por evadir la consecuencia que implica no realizarla.

Abstract

In the last decade homework assignments have entered into a recurrent debate, not only among students, parents, mothers and teachers; but also among organizations, ministerial structures and researchers. However, in the debate the least frequent voice is that of the students, for this reason it is necessary to ask: What is the meaning and educational scope generated by homework from the student's perspective? The approach of the investigation was made using a qualitative approach of phenomenological type. The findings are linked to the meanings that children attribute to their own learning, the process executed by the student and the educational scope, product resulting from doing the tasks

and as an emergent data, the parental involvement. One of the main results of the study shows that missing homework results into negative consequences for children in school and in their homes. Some of the students report that, by not fulfilling the tasks, they receive punishments in different ways, both from the parents and from the teacher. These range from limiting recesses, calls for attention from the teacher, to limiting playtime in the case of parents. Without a doubt, these findings are of greater impact for the life of any child as found in the research interviews. The link to the feeling of fear generated by the tasks, in some students, was found in expressions such as: "they crossed me out for not doing the homework "my mother scolds me", "my parents tell me they will hit me if I do not do the homework " "they they me they will hit me, and they hit me ". "My cousin and my aunt hit me because I do not do homework" or "If I do not do the homework, my mother and my parents scold me". The findings in this study support other investigations that point out that students do homework to avoid punishment rather than for their own interest in learning.

Palabras claves:

Tareas para la casa – significado – alcance educativo - estudiante

Introducción

Realizar una investigación sobre el significado que tiene la tarea ex aula para los estudiantes, en el Centro Escolar Marcelino García Flamenco de la Ciudad de Santa Tecla surgió ante la necesidad de escuchar sobre el tema, desde la perspectiva del actor principal los estudiantes. Las tareas para casa han sido definidas por Cooper (1989) como una asignación por parte de un docente hacia los estudiantes para ser realizadas en horas

extraescolares desarrolladas fuera del centro escolar. Las tareas deben ser significativas y tener un propósito, no significa asignar un trabajo para que ocupe el tiempo libre del estudiante ni para mantenerlo lejos de las actividades familiares. (Cooper, 2006)

Desde esta investigación, se ha optado por comprender teóricamente las tareas como un proceso complejo y de trascendencia, más allá de los procesos educativos de los estudiantes. En este sentido, como afirma Corno (2000) es importante incrementar la comprensión sobre las razones que conducen a los alumnos a realizar o no las tareas asignadas y entender el porqué de su distinto nivel de implicación de cara a mejorar su éxito escolar. Este proceso se entiende, como la ruta por la que atraviesan los estudiantes para presentar una tarea; el significado como la concepción que el estudiante adquiere de las tareas para la casa y el alcance educativo entendido como la trascendencia que generan las tareas en los estudiantes.

Al realizar una identificación sobre el estado del arte en relación a las tareas, se encontró a diferentes investigadores realizar planteamientos con respecto al tema en estudio. Torregroza (2017) afirma que el único modo de aprender a aprender es hacer las cosas uno mismo. Ese es el propósito esencial de las tareas escolares. Así mismo Jiménez-Becerra, (2010) que las tareas escolares, como parte del dispositivo pedagógico, representan una expresión de control hacia el niño, dentro y fuera de la escuela. Por su parte, Regueiro, et al. (2015) analiza los cambios en la implicación de los estudiantes en los deberes escolares y en la motivación hacia los mismos a lo largo de la escolaridad obligatoria, teniendo en cuenta el efecto que el rendimiento académico previo puede ejercer sobre la implicación y la motivación.

El debate en relación a las tareas, López (2015) afirma que los deberes escolares son una de las actividades educativas que mayores controversias han generado en los últimos tiempos y aún no se tiene claridad sobre cómo, cuándo y cuántos deben ser prescritos. Es un tema de constante actualidad y de continuos debates en el ámbito educativo. También, Ortiz, E. (2014) se centró en la comprensión del por qué los padres se involucran en la tarea de sus hijos, las estrategias que emplean, y cómo su participación contribuye al aprendizaje de los estudiantes. Quinaluisa (2009) en su investigación, describe el problema de las tareas escolares en y aborda las valoraciones y sentidos que dan los profesores, estudiantes y padres de familia al papel de las tareas escolares, y define una propuesta para trabajar en el aula y no enviar deberes a la casa.

Lizano et. al. (2014) se refiere a la dosificación de tareas y las repercusiones directas en el rendimiento escolar. La autora identifica diversos factores tales como, el desvelo en los estudiantes a causa de la cantidad de tareas exageradas. Además, el desánimo y stress al no culminar con todos los trabajos asignados. Finalmente, Rodas (2012) analiza desde una perspectiva socio-critica el incumplimiento de las tareas escolares extra clase.

El estado del arte nos permitió identificar claramente la necesidad de abordar el tema de las tareas ex aula desde la perspectiva del estudiante y plantearse la pregunta de investigación, ¿Cuál es el significado y alcance educativo que generan las tareas para la casa desde la perspectiva del estudiante?

El enfoque teórico de la investigación se basó principalmente en las perspectivas dadas por Cooper (1989^a), dado que representa uno de los principales referentes en las últimas décadas. En 1986, Cooper realizó la investigación sobre los efectos de las tareas escolares; este proyecto se inició con una no muy fuerte predisposición sobre si las tareas eran buenas o malas. El proyecto duró dos años y resultó ser el primer libro de Cooper

completo sobre las tareas escolares (Cooper, 1989a). La revisión de Cooper cubrió casi 120 estudios sobre el efecto de las tareas.

Metodología

La investigación pretendía comprender el sentir y actuar de los estudiantes frente a la asignación de tareas para la casa. No se precisaba cuantificar, ni generalizar sus reacciones, sino analizar la realidad de cada estudiante ante el desarrollo de las tareas que ejecutan fuera del aula. El enfoque metodológico que aborda la investigación es cualitativo de tipo fenomenológico, fundamentada en la metodología propuesta por Álvarez, J.L, Gayou Jurgenson (2003).

Las técnicas de investigación implementadas en este estudio fueron la entrevista semiestructurada y la observación. La primera implicó la ejecución de entrevistas sobre la experiencia personal de los estudiantes frente a las tareas y la segunda contempla observaciones de cuadernos que describen la rutina de las tareas y las situaciones problemáticas en las que se encuentran los estudiantes.

Se elaboró un guion de preguntas para una entrevista semiestructurada. Álvarez-Gayou (2003) establece que en la investigación cualitativa se realizan entrevistas semiestructuradas que tienen una secuencia de temas y algunas preguntas sugeridas, además presentan una apertura en cuanto al cambio de tal secuencia y forma de las preguntas, de acuerdo con la situación de los entrevistados. En la entrevista semiestructurada se elaboraron 5 preguntas generadoras las que se construyeron en

correspondencia de los objetivos tanto generales como específicos. Se realizó una validación de las preguntas con 2 niñas y un niño que permitió la reconstrucción de las interrogantes que permitieran dar respuestas a los objetivos y pregunta de investigación.

La validación permitió corroborar qué preguntas están mal formuladas; cuáles preguntas resultan incomprensibles para la edad de los niños en estudio (7 y 8 años) y cuáles de las interrogantes eran comprensibles por los estudiantes. Se indagó el orden, presentación de las preguntas y se aseguró que las instrucciones para contestarlas eran suficientes, claras y precisas.

El abordaje hacia las autoridades de la escuela se realizó respetando la estructura jerárquica. Por tanto, la Dirección del Centro Educativo fue la instancia a la que se le presentó los objetivos y metodología de la investigación, se solicitó el apoyo y autorización para la ejecución de la misma. Se informó de acuerdo a la perspectiva ética del desarrollo de la investigación, se realizó una solicitud de consentimiento informado con los padres de familia y estudiantes, para obtener la autorización para la participación de sus hijos/as en las entrevistas. Durante la reunión informativa que se sostuvo con todos los padres y madres de familia, se explicaron los motivos de la investigación, el procedimiento que se utilizaría para obtener la información y finalmente se solicitó la firma de consentimiento de participación de su hija/o.

El desarrollo de las entrevistas se realizó de forma individual en un espacio fuera del aula y en su mayoría fueron grabadas, a excepción de los niños que no lo aceptaron. Se inició con un saludo y presentación de forma recíproca, garantizando un ambiente de confianza entre el niño y la entrevistadora. La primera intervención fue solicitarle el cuaderno de las tareas, y de manera específica que señalará una de las tareas terminadas en

su cuaderno presentándole una a una las preguntas. Los datos obtenidos permitieron la comprensión del fenómeno educativo ligado a la tarea. Algunos participantes no permitieron que se les grabara ni tomarles fotografías, lo cual fue respetado y ante esto se tomaron las anotaciones necesarias.

De forma paralela, se realizaron observaciones a las tareas ejecutadas por los estudiantes, lo cual fortaleció la información de las entrevistas. Finalizada la entrevista se procedió a la transcripción de la grabación. Se registró la conversación; también se describió sus sentimientos y emociones vistas en sus expresiones, sonidos y gestos corporales captados a través de la observación hacia el estudiante durante la entrevista.

Posteriormente se realizó una revisión de la transcripción, a manera de “limpieza de los datos”, se verificó la coherencia, orden y redacción de las ideas para que el texto fuese legible y comprensible. Se administraron en total 21 entrevistas y observaciones escritas.

Finalizada la transcripción de las 21 entrevistas que incorpora un total de 18 preguntas, se inició un proceso de orden para cada una de las respuestas dadas por los estudiantes haciendo uso de un formato en Excel.

Para el análisis de los datos, las respuestas fueron colocadas con todos los detalles importantes, uno a uno en el formato de Excel. El número de preguntas realizadas inicialmente en la guía fueron 5. Sin embargo, debido a los aportes de cada uno de los estudiantes durante la conversación fueron ampliadas, recopilando así 18 respuestas 5 básicas y 13 nuevas, relacionadas directamente con los objetivos y que no se tenían contempladas en un inicio, las cuales fortalecieron los objetivos específicos.

Tabla No.1: Proceso de Codificación

Nombre del estudiante	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5	Pregunta 6	Pregunta 7	Pregunta 18
1								
2								
21								

Fuente: Elaboración propia del equipo investigador (2017) con base en la entrevista semiestructurada realizada a los estudiantes.

Luego se inició el trabajo de efectuar la revisión de cada una de las respuestas desde la pregunta 1 a la 18, se colocó en un nuevo cuadro los detalles destacados en cada una de las preguntas y se consolidaron los códigos relacionados. Después de procesar las preguntas de la 1 a la 18, se fusionaron 3, que tenían respuestas similares, lo que permitió procesar 15 respuestas de los 21 estudiantes. Finalizado el proceso anterior se elaboró una nueva matriz que permitió relacionar cada una de las respuestas consolidadas de las 21 entrevistas de acuerdo a los 3 objetivos específicos.

Tabla No. 2: Relación de objetivos específicos, preguntas y resultados

Objetivo específico 1	Objetivo específico 2	Objetivo específico 3	Datos emergentes
Significados que atribuyen a su propio aprendizaje	Proceso Ejecutado por el estudiante	Alcances Educativos producto de la ejecución de la tarea	Datos Emergentes
¿Qué es tarea?	¿Qué tareas hace?	¿Qué pasa si no cumple la tarea?	Implicación parental

¿Qué logra con la tarea?	Cantidad de tareas	Propuesta de tareas	
¿Por qué le gusta la tarea?	Estrategia utilizada	Calificación de la tarea	
¿Por qué no le gusta la tarea?	Tiempo para realizar tareas		
Sobre sí mismo	Le cuesta (dificultad) para hacer la tarea		
Valoración de la tarea			

Fuente: Elaboración propia equipo investigador (2017) con base a entrevista realizada a 21 estudiantes.

La población participante para el estudio fue de 21 estudiantes de Segundo Grado del Centro Escolar Marcelino García Flamenco. Se optó por esta población debido a que cumple la condición de asignación de tarea por parte de los docentes. Los actores de la investigación accedieron voluntariamente a participar en el estudio.

Las técnicas de investigación implementadas en este estudio fueron la entrevista semiestructurada y la observación. La primera implicó la ejecución de entrevistas sobre la experiencia personal de los estudiantes frente a las tareas y la segunda contempla observaciones de cuadernos que describen la rutina de las tareas y las situaciones problemáticas en las que se encuentran los estudiantes.

Resultados

Resultados de la investigación de acuerdo con los objetivos específicos

- Describir el proceso ejecutado por el estudiante frente al desarrollo de las tareas.

- Identificar los significados que el estudiante atribuye a la tarea para la casa en cuanto a su propio aprendizaje.
- Establecer los alcances educativos en el estudiante, producto de la ejecución de las tareas.

Proceso Ejecutado por el estudiante

Los estudiantes realizan como tareas lo que llaman planas, esto lo hacen en 3 cuadernos distintos: planas, caligrafía y cuadrículado. Cada una de ellas es repetitiva y memorística haciendo énfasis en el desarrollo de la motricidad fina y gruesa. La asignación de estas tareas es a diario. Se encontraron muy pocas tareas que implican acciones de investigar y crear. Por ejemplo, en una ocasión la maestra asignó que debían investigar cómo se llama el aeropuerto de El Salvador y realizar una descripción del mismo.

La cantidad de tareas varían de acuerdo con la materia, entre 2 ó 4 planas para caligrafía y 10 a 25 operaciones numéricas para las matemáticas. Los estudiantes efectúan variadas estrategias para la ejecución de tareas, desde el uso de tiempos para hacer la tarea lo más rápido posible, consultas en el teléfono celular para temas de investigación, búsqueda de materiales de apoyo y solicitud de ayuda a personas mayores.

El tiempo que los estudiantes invierten para la realización de las tareas oscila entre 30 minutos y 2 horas, dependiendo del grado de dificultad y la disponibilidad de recursos con los que cuenta. Los estudiantes manifiestan que las mayores dificultades oscilan entre la comprensión de la tarea asignada, escasa explicación por parte del docente, la falta de

recursos, la extensión de la tarea, las dificultades propias en una u otra asignatura y la saturación de las mismas.

Significados que atribuyen a su propio aprendizaje

De acuerdo a la pregunta ¿que son las tareas?, los estudiantes expresaron que son actividades que les dejan para la casa, designación de acciones por asignatura, actividades de transcripción y repetición, trabajos para colaborar, aprendizaje, responsabilidades y deberes en sí mismos

Los niños y niñas manifestaron que las tareas le sirven para adquirir rapidez, obediencia, formar hábitos de estudios y colaboración, mejorar la letra, memorizar, pasar el grado, adquirir inteligencia, reconocimiento de su responsabilidad ante sus padres, apoyar a sus padres de limitados niveles académicos, también se proyectan a futuro al expresar que les servirá para ir a la universidad y una respuesta poco frecuente fue que las tareas son utilizadas para cosas prácticas como el manejo del dinero, expresadas por un niño entrevistado.

Entre las tareas que los estudiantes más gustan, se identifican aquellas que están orientadas a la diversión, las que no representan mayor esfuerzo, las que fortalece sus aprendizajes. Los estudiantes reconocen que deben cumplir con la tarea porque las asigna la profesora, deben cumplirlas para aprender, los proyecta a su vida profesional y es un momento para compartir con su familia. Sin embargo, hay otros que dicen que no les gustan, porque *les cansa la mano* y son muchas tareas.

Los estudiantes muestran desagrado ante tareas de matemáticas, transcripciones (de textos al cuaderno), extensión y repetición de las planas; en este caso a pesar de que las

planas tienen un sentido de orientar la caligrafía, los estudiantes manifiestan que la letra les sale fea, y les genera frustración. La tarea genera miedo en algunos estudiantes, ya que tienen que dejar de hacer lo que les gusta de diversión en la casa

Alcances Educativos producto de la ejecución de la tarea

Los estudiantes expresan alcances o repercusiones relacionadas con las tareas de tipo positivo y negativo. En cuanto al aspecto positivo, reconocen que aprenden, que le permite la promoción al próximo grado. El cumplimiento de las tareas asignadas por la maestra les ayuda a comprender. Sobre los aspectos negativos los niños lo relacionan con castigos en la escuela y en la casa como suspensión de recreos, educación física, regaños. En casa de igual manera, encuentran represión y humillación por parte de la madre o padre cuando no hace la tarea, maltrato físico, verbal y psicológico. La tarea es evaluada en su connotación sumativa con distintos significados tales como: los estudiantes interpretan la evaluación de la maestra a partir de la simbología utilizada, por ejemplo, un sellito de cumplió o no la tarea, una frase que dice revisado, un cheque que dice que está bien o mal, inclusive una acotación que afirma “*no le hagan la tarea en casa*”. Para el niño una carita feliz significa un buen trabajo, un revisado es que está bien, revisado con sello es que trabajo bonito y una nota de trabajo incompleto es que hacen las planas de prisa; muchas veces no es leído por el niño, sino por el padre o madre de familia. No se evidencia evaluación formativa a partir de las valoraciones del niño.

Los niños reconocen el valor de la tarea ex aula y no piden ser eximidos de estas. Sin embargo, se atreven a realizar propuestas de modificación de las tareas, tales como, reducción de planas, o reducción de líneas de trabajo en una página. Proponen que asignen exposiciones sobre temas que ellos saben, sustitución de recursos didácticos, que los deberes no sean castigos (se refieren a líneas donde repiten alguna frase) que sean de hacer

y de investigar. Y lo más importante que expresó un alumno de manera tan didáctica. “*que me dejen presentar algo que yo puedo hacer, si yo no puedo hacer una cosa, que me dejen hacer la que yo puedo*” En muy pocos casos los estudiantes expresan que la tarea no debe ser eliminada, sino modificada.

Datos Emergentes

La investigación cualitativa permite encontrar datos que inicialmente no se habían considerado. Así la investigación permitió encontrar datos emergentes significativos relacionados a la familia en tres aspectos: apoyo, recursos y espacios de convivencia. Los estudiantes expresan que estos son brindados por papá, mamá, hermanos mayores, tíos, abuelos quienes se convierten en sus mentores acompañantes, orientadores, monitores y proveedores del proceso educativo

La interpretación de la maestra afecta al niño en cuanto la docente afirma que el niño recibe apoyo por parte de la familia, ya que expresa que no fue hecha por él sino por un familiar y que por lo tanto no puede recibírsela y en caso de hacerlo la calificación generalmente es baja.

En ningún momento se escuchó que los estudiantes, juzgaran ni estuviesen en desacuerdo con la docente por la asignación de tareas, por el contrario, hay una aprobación y aceptación de todo lo que ella propone como bueno.

Discusión

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en este estudio, se prosigue a realizar un análisis de los aspectos más relevantes sobre el proceso, significado y alcances que

generan las tareas para la casa desde la perspectiva de los estudiantes. Estos se describen a continuación.

Los estudiantes entienden la tarea como instrucción asignadas en clase, el significado que los estudiantes atribuyen a las tareas, están relacionadas con actividades que les dejan para la casa, entendidas como designación de acciones por asignatura, actividades de transcripción y repetición, trabajos para colaborar, aprendizaje, responsabilidades y deberes en sí mismos.

Las tareas asignadas en el segundo grado de la escuela en estudio, conlleva la repetición de letras, palabras, frases y oraciones, números, trazos coloreados, en el cuaderno de planas, caligrafía y cuadriculado, las actividades realizadas por el niño son muy similares. En las dos últimas décadas, sin embargo, revistas especializadas en educación y textos referidos al tema ponen de manifiesto que las tareas escolares se están convirtiendo en una práctica rutinaria sin sentido, con una enorme cantidad de excesos (Martínez, 2013, pág. 23). Una estudiante a quien llamaremos Marta y pertenece a dicho grado menciona *“las tareas me aburren porque siempre me dejan lo mismo y a veces tengo que hacer una plana tres veces”*.

En la investigación se identificó que existen otros tipos de tareas que difieren a las anteriores, y son elaboración de semáforos y presentación de recortes. Las últimas son actividades muy esporádicas que ponen en juego otras responsabilidades en los estudiantes, porque implican el apoyo de recursos materiales y humanos.

Comenio (2000) en la Didáctica Magna asume la tarea como un asunto de dosificación y pertinencia, la cantidad y dificultad de las tareas debe adecuarse al nivel académico del estudiante y no deben ser rutinarias para generar un aprendizaje significativo. Según la investigación realizada, los estudiantes en edades de 7 y 8 años,

aunque ven positivamente las tareas escolares no establecen un significado concreto sobre las mismas, sino que las designan según sus propias percepciones.

Meirieu (2005) expone que el valor de lo que se da a aprender tiene dos formas posibles: la utilidad concreta y el valor simbólico. Dicho autor señala como retos para los maestros ayudar a que los niños descubran constantemente el sentido a las tareas asignadas, que vean la utilidad de estas para la vida generando un aprendizaje significativo. Por tanto, en la escuela salvadoreña la asignación de tareas debería contemplar una planificación, ejecución y evaluación pertinente para que el aprendizaje sea parte integral de la formación de los estudiantes.

De acuerdo con Eddy (1984), las tareas se dividen en dos grupos: las de práctica, en que se refuerzan las habilidades o conocimientos recién adquiridos y las de preparación, en que se intenta proveer información que sustente lo que se verá en la clase. En el grupo investigado se identificó 2 tipos de tareas a los que los niños se exponen: las que hacen énfasis en la repetición constante de letras, frases, palabras y oraciones y números; y las que implica buscar información previa. Las tareas más frecuentes como las planas no están logrando aprendizajes significativos desde la perspectiva de los estudiantes, más bien están generando carga de trabajo, limitaciones para jugar, bajos incentivos motivacionales y castigos injustos por no hacerlas.

Los estudiantes no emiten juicios sobre la tarea que se les asigna; cumplen y respetan las decisiones de la docente; expresando que cada una de las tareas les sirve para algo, aunque ese algo no lo tenga claro. Ellos expresan *me sirve para escribir, colorear, hacer letra bonita, aprender, cumplirle a la seño*. Este último elemento evidencia que los niños reconocen en la maestra la autoridad y confían que ella sabe.

Los estudiantes toman estrategias de trabajo para realizar las tareas asignadas contemplando la cantidad de tareas y el tiempo utilizado. Se identificó en el estudio que las tareas dadas por el docente al estudiante son eficaces, en la medida que se planifican, eligen y miden para que el aprendizaje sea parte integral de la formación de los mismos. El proceso que utilizan para realizar la tarea se vuelve un poco complejo, la mayoría de ellos las inician en la escuela, porque tienen tiempo disponible y porque encuentran recursos que en sus hogares no los tienen. Los espacios y tiempos que utilizan en casa varía, porque algunos manifiestan que las terminan inmediatamente que llegan de la escuela, asegurando que tardan de media hora a una hora completa, para después poder jugar, ya que la mamá no les permite jugar o ver televisión si no las terminan.

Además, se evidencia que los estudiantes presentan dificultades ante la realización de las tareas para la casa. Según (Posada, 2005 p.11) los alumnos sufren para realizar las tareas, porque los distraen de otras actividades, les exigen capacidades y dominio de temas que no tienen y finalmente los aburren. Las rutinas diarias de las mismas tareas han permitido que los niños digan que están cansados y quieren menos tareas de las que se les asignan. Un estudiante del segundo grado entrevistado expresó *“Cuando no tengo ganas me atraso, a veces no quiero hacerlas, me duele la mano”* En la frase anterior hay un sentimiento claro de desganado y poco agrado por la tarea que lleva a la casa.

Según los niños y niñas participantes de la investigación, inician su tarea en el aula, porque les queda tiempo antes de irse a casa. Otros llegan a casa y de inmediato se sientan en su mesa a trabajar y los padres están pendientes a través de preguntas ¿te dejaron tareas o no? con expresiones que denotan que deben hacerlas antes de ir a jugar. Las tareas deben ser dosificadas, motivadoras, variadas, ágiles y adecuadas a las posibilidades del alumno y de su realidad familiar y social, sin afectar el descanso que les corresponda (Posada, 2005).

Según lo anterior se identifica que las tareas están afectando aquellos espacios de descanso y recreación que los niños tienen en su hogar, para completar la tarea. (Posada, 2005)

Uno de los elementos que aparecieron en el estudio y representa una dificultad para los estudiantes es la comprensión de lo que la profesora solicita, identificar con claridad la asignación, cuando debe entregarla, como será calificada, si será en grupo o individual. Algunos de estos estudiantes expresaron que en ocasiones no entienden lo que tienen que hacer y que no preguntan porque les da pena, pese a que las tareas son memorísticas y repetitivas, hay niños que no logran comprender que es lo que se les pide y por lo tanto no las presentan. Según Kohn (2006) la falta de interés de los niños por las tareas los lleva a adoptar una actitud negativa hacia el colegio y el aprendizaje en general; diría que las tareas son el principal y mayor extintor de la curiosidad infantil.

Los niños tienen unas suposiciones de para que le sirve la tarea y visualizan que los van a hacer llegar a resultados concretos. No obstante, expresan tanto agrado como desagrado ante las mismas.

Samayoa (2006), señala que las tareas deben tener consecuencias (efectos posteriores: deben ser el resultado de algo o estar relacionadas con algo significativo), es decir, deben ser consecuentes con lo que se está haciendo en clase y con las necesidades del estudiante. Si los estudiantes no encuentran relación ni significado de las tareas con la vida real y las situaciones cotidianas en clase, difícilmente estarán motivados para realizarlas. Desde dichos planteamientos, la utilidad de las tareas consiste básicamente en ejercitar, conocimientos, aspiraciones y repasar lo visto en clases. Pero además de este impacto en la cognición, hay otros resultados positivos que se relacionan con la promoción de hábitos de estudio, apoyo, disciplina y organización del tiempo. De acuerdo a los participantes de la investigación, las tareas son de agrado cuando poseen las siguientes

características, son divertidas, cuando no presentan mayor esfuerzo, cuando las entienden, y les dejan proporcionan aprendizajes significativos. Les desagradan cuando son extensas, repetidas y que no las pueden realizar. De acuerdo con VanZile-Tamsen (2001), los estudiantes que más valoran una tarea utilizan un mayor número de estrategias metacognitivas y de autorregulación y ponen en marcha procesos que favorecen la concentración y el aprendizaje.

Las tareas generan situaciones negativas evidentes en la escuela y en sus hogares. Uno de los hallazgos de mayor impacto y trascendencia para la vida de cualquier niño y resultado de esta investigación, es el vinculado al sentimiento de miedo que generan las tareas en algunos estudiantes. En la investigación se encontró expresiones como: “Me ponen que no cumplí con las tareas”, “me regaña la seño”, “mis papas me dicen que me van a pegar si no las entrego” “Me ponen que no cumplí con las tareas, me regaña la seño y mis papas” Esta expresión reafirma lo que dicen Walker, Hoover-Dempsey, Whetselm y Green(2004) “Existen datos de que gran parte de los estudiantes se implican en los deberes no por el interés o entusiasmo que le producen, sino por otras razones como el sentido del deber, el deseo de agradar o, incluso, por evitarse castigos”

Por otra parte, la calificación de las tareas no tiene ningún valor formativo ni sumativa, sin embargo, tienen una gran incidencia emocional en los niños. Dentro de la Pedagogía Activa o Escuela Nueva, Parra- Sandoval (1996) muestra que en el enfoque de Educación Personalizada a las tareas escolares no se consideran sensatas ni necesarias, ya que los estudiantes han trabajado suficiente en la escuela y el período que pasan en casa debería ser utilizado en estimular otras áreas de desarrollo: arte, deporte, actividades sociales, ocio.

Los estudiantes establecen propuestas didácticas, pedagógicas sin cambiar el contenido de la tarea, pero si la cantidad

Los niños y niñas expresan que les gustaría que las tareas fueran reducidas en su extensión, *en lugar de 3 planas que fueran 2, en lugar de llenar todas las líneas del cuaderno hacer solo 4 líneas.*

Al finalizar la investigación en la que se plantea como pregunta ¿Cuál es el significado y aprendizaje que generan las tareas para la casa desde la perspectiva del estudiante? Se identifican hallazgos relevantes que describen el sentir y actuar de los estudiantes frente al proceso ejecutado cuando desarrolla las tareas, identificando los significados que atribuye a su propio aprendizaje y estableciendo los alcances educativos que se generan producto de la ejecución de las mismas. En ese mismo sentido se establecen las siguientes conclusiones y recomendaciones:

Los estudiantes de segundo grado visualizan la tarea como un acto importante en su vida escolar, asumiendo que todo lo que la docente asigna tiene un propósito, aunque esta no le permite la construcción de aprendizajes significativos. Sin embargo, pese a que los estudiantes no juzgan las tareas son capaces de sugerir acciones para mejorarla, por ejemplo: “me gustaría que en lugar de repetir las líneas en toda la hoja me deje únicamente 3 líneas, o la otra; en lugar de 3 planas que solo me dejen una, “que me dejen la opción de presentar lo que yo puedo hacer y no lo que la maestra me deja”. De forma muy didáctica en la voz de los niños/as se recomienda a manera de adecuación curricular, que cada estudiante presente la tarea bajo sus posibilidades y esfuerzos, donde la asignación tenga variantes de un niño a otro. Dicha recomendación se convierte en relevante ya que es dada desde el pensamiento del estudiante. Hacer planas y trazos variados en los cuadernos provoca en algunos niños/as aburrimiento, desgano y cansancio porque la tarea no presenta

opciones viables. Se recomienda asignar tareas de forma sistemática con contenidos diversos siendo pertinentes a los trabajados en las diferentes asignaturas.

La tarea para la casa es aceptada por unos y rechazada por otros, está relacionada a la experiencia de cada uno de ellos con la misma. Por tal razón se encontró que, en cuanto al proceso ejecutado, los estudiantes presentan mayores dificultades en la comprensión de la tarea asignada, escasa explicación por parte de la docente, la falta de recursos, la extensión de la tarea, las dificultades propias en una u otra asignatura y la saturación de las mismas. Se recomienda evolucionar la asignación de tareas para la casa tomando en cuenta las siguientes características: proporcionar instrucciones claras de forma oral y escrita previas al desarrollo de la tarea, dosificar la tarea en su extensión, es decir que el contenido cumpla con el propósito de retroalimentar, aclarar, repasar, afianzar lo visto en clase, revisar la ejecución de la tarea e informar sobre el resultado obtenido evitando el uso de mensajes negativos, como “no cumplió con la tarea”.

La plana rotativa es una estrategia muy ordenada para la elaboración de las tareas en el aula y en la casa, donde el estudiante transcribe enunciados para repetir mediante un modelo dado que transcribe al cuaderno. La plana rotativa se considera una innovación dentro del aula, pero es de corte tradicional porque enfatiza en transcribir, lo que conlleva a los estudiantes a algunos logros como: disciplina de trabajo, obediencia, respeto de la autoridad, estar estático en su pupitre, mejorar los trazos de algunas letras y aprender a ser más rápidos. Pero con el riesgo de que el alumno se canse, se aburra, y en último caso piense que repetir y transcribir es escribir, sabiendo que el acto de escribir es crear y comunicarse de manera escrita. Ante esto se recomienda que la tarea presente el desarrollo de competencias comunicativas planteadas en el programa de estudio del Ministerio de Educación de El Salvador como: Escribir no solo requiere el conocimiento del código, sino

también el del lenguaje escrito, que implica saber planificar un texto y construirlo con claridad, adecuación, coherencia y cohesión. MINED (2008)

Los estudiantes toman diversas estrategias para ejecutar la tarea, algunos la inician en el aula, otros la realizan inmediatamente después de llegar de la escuela, para después jugar o colaborar con actividades de la casa. El horario de ejecución varia, sin embargo, quedó claro que la elaboración de la tarea en la casa, está vinculada a algunas restricciones que los padres estipulan como: No puede jugar hasta que termine la tarea y la televisión se encenderá hasta finalizar la tarea. Para algunos niños la tarea provoca descontento en la casa, porque genera regaños y/o castigos. Se recomienda que la docente informe a los padres de familia sobre cómo tratar el tema de las tareas desde el inicio del año escolar.

Se encontró que el incumplimiento de las tareas provoca suspensión de recesos y clases de Educación Física en la escuela. Se recomienda abordar esta práctica desde un aspecto psicológico y pedagógico. Los estudiantes atribuyen significados a su propio aprendizaje manifestando que las tareas le sirven para adquirir habilidades principalmente mecánicas vinculándolo con hábitos. Poco frecuente consideran que sirven para actividades prácticas. Existe aprobación y aceptación a la asignación de tareas, no así al contenido y extensión. También la tarea produce miedo en algunos de ellos. Se recomienda para el centro escolar los siguientes aspectos:

1. Analizar la asignación de tareas en función de los aprendizajes y perspectiva de los estudiantes desde el comité pedagógico institucional y orientar su abordaje
2. Incorporar el análisis de las tareas en los espacios de reflexión docente denominados “pausas pedagógicas”

3. Desarrollar instrumentos institucionales de orientación psicopedagógicas para el abordaje de las tareas que considere nuevas opciones en función de atender a la diversidad de estudiantes.
4. Evaluar las tareas bajo el enfoque de competencias utilizando rúbricas y listas de cotejo.

Los alcances educativos producto de la ejecución de la tarea en los estudiantes son positivos cuando se vinculan con el aprendizaje y negativo en cuanto al castigo, llegando al extremo de maltrato y humillación. La investigación arrojó datos emergentes significativos relacionados a la familia en tres aspectos: apoyo, recursos y espacios de convivencia, lo que le da una connotación significativa a la relación parental por parte del estudiante.

Se recomienda que para lograr que las tareas sean significativas para los estudiantes, deberán tener dos condiciones: Que se vinculen a los objetivos de la clase permitiéndoles ampliar, ejercitar, aclarar, reafirmar, lo desarrollado en el aula y el establecimiento de tareas de investigación previas a un contenido u objetivo de clase. Ambas opciones deben incorporar las características de dosificación en contenido, tiempos adecuados, que fomenten la creatividad, que sean evaluadas y retroalimentadas en todo momento del proceso educativo.

Líneas de investigación

Partiendo de los hallazgos encontrados en la investigación se proponen las siguientes líneas de investigación:

Investigación: La práctica pedagógica sobre la asignación de tareas. Dado que, según los hallazgos, la tarea no tiene ningún valor formativo ni sumativo, sin embargo, tienen una incidencia emocional significativa en los niños.

Trabajo de aplicación: Guía metodológica de apoyo para docentes y familias sobre las tareas.

Referencias

Álvarez, J. L., Gayou Jurgenson (2003). *Como hacer investigación cualitativa, Fundamentos y metodología*. Editorial Paidós: México, Buenos Aires, Barcelona. 1^o edición

Comenio, J. (1630). *Didáctica Magna*. 11^a. ed. México: Porrúa.

Cooper, H. (1989). *Tareas*. Nueva York: Longman. Cooper, H.M.

Cooper, H., Robinson J. C., y Patall, E. A. (2006). *Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003*. Review of Educational Research, 76(1), 1-62.

Corno, L. (2000). *Looking at homework differently*. Elementary School Journal, 100 (5), 529-548

Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J., Reed, R. P., DeJong, J. M., y Jones, K. P. (2001). *Parental Involvement in Homework*. Educational Psychologist, 36(3), 195-209.

Jiménez Becerra, A. (2010). *El devenir de las tareas escolares y la emergencia de la infancia contemporánea: Una arqueología histórica en Colombia entre 1968 y 2006*. *Pedagogía y Saberes No. 33*. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Facultad de Educación, pp. 51 -61.

Kohn, A. (2006). *EL MITO DE LOS DEBERES: ¿Por qué son perjudiciales para el aprendizaje y la convivencia?* Madrid: Kaleida.

López, M. (2015). *Tareas sin peleas*. Bogotá, Colombia: SAS

Martínez, M. J. (2013). *Homework Influence on academic Perfomance. A study of Iberoamerican Students of Primary Education*. Universidad Autónoma de Madrid. España: Revista de Psicodidáctica.

Meirieu, Philippe (2005). *Los deberes en casa*. Barcelona: Octaedro.

Ortiz, E. (2014). *Identificación de Estrategias de Aprendizaje en Educación Infantil y Primaria: Propuesta de Instrumentos*. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13, 1, 89 -106

Parra Sandoval, R. (1996). *La escuela nueva*. Bogotá: Plaza & Janés.

Posada G.D. (2005). *Reflexiones sobre la pertinencia de las tareas escolares: acercamientos para futuros estudios*. *Revista Uni-pluri/versidad*, Vol. 12, No. 2. Medellín: Universidad de Antioquia.

Quinaluisa (2009) *La tarea escolar como problemática educativa*. Quito, 77 p. Tesis (Maestría en Gerencia Educativa). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Área de Educación.

Ramírez, S. García, A. y Sánchez, C. (2011). *Cómo pueden contribuir las familias del alumnado* (4 ed.). Madrid, España: CEAPA.

Regueiro, B., Suárez Fernández, N., Valle Arias, A., Núñez Pérez, J. C., & Rosario, P. (2015). *La motivación e implicación en las tareas escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria*. *Revista de Psicodidáctica*, 20 (1), 47-63.

Rodas Ochoa, M. C. (2012). *Las tareas escolares extra clase y su incidencia en el rendimiento de los estudiantes del tercer año Educación General Básica*. Universidad Técnica de Ambato, Ecuador. Pp. 1 – 132.

Samayoa, Pedro (2006). «*Tareas inteligentes*». [En red]. Disponible en: <http://www.psicopedagogia.com/tareas-inteligentes>. Consultado el 23 de mayo de 2009.

Torregroza E. (2017). *Más tareas escolares por favor*. lasillavacia.com/silla-llena/red-de-la-educación.

VanZile-Tamsen (2001), *la importancia de las tareas escolares en el aprovechamiento de los alumnos de la escuela primaria*. Campeche, México.

Yvonne Eddy (1984), *Developing homework policies*. Digest de ERIC [En línea]. (Documento de ERIC No. ED256473)