

320823



**UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO**

PLANTEL TLALPAN  
 ESCUELA DE PEDAGOGIA  
 CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA  
 UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

1  
2ej

***“DIAGNOSTICO SOBRE LA UTILIZACION DEL  
 RECURSO DIDACTICO: TAREAS ESCOLARES EN  
 UNA SECUNDARIA TECNICA.”***

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO  
 TALLER DE ORDEN

**T E S I S**  
**QUE PRESENTA:**  
**LUCRECIA ELENA ALFARO CASAS**  
**PARA OBTENER EL TITULO DE:**  
**LICENCIADO EN PEDAGOGIA**

**ASESOR DE TESIS:**  
**LIC. ANA GRACIELA FERNANDEZ LOMELIN**

MEXICO, D. F.

1992



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E.

# I N D I C E

P A G.

## INTRODUCCION.

### CAPITULO I TEORIAS DE APRENDIZAJE.

1.1. Presentación.....	3
1.2. Asociacionismo (E-R) - Conexionismo - Conductismo.....	6
1.3. Neoconductismo.....	11
1.4. El Campo de la Gestalt.....	17
1.5. El Campo Cognoscitivista.....	21
1.6. Aplicaciones de las teorías del aprendizaje al proceso Enseñanza - Aprendizaje.....	38
1.6.1. Modelos de Instrucción.....	39
1.6.2. Enseñanza Programada.....	54

### CAPITULO II LAS TAREAS ESCOLARES.

2.1. Concepto de Tareas Escolares.....	61
2.2. Propósitos de las Tareas Escolares.....	64
2.3. Criterios para establecer las Tareas Escolares.....	78
2.3.1. Planeación, ejecución, y evaluación de las Tareas Escolares.....	86
2.4. Clasificación de las Tareas Escolares.....	120

### CAPITULO III ANTECEDENTES Y DESARROLLO DE LA EDUCACION SECUNDARIA Y DE LA EDUCACION SECUNDARIA TECNICA.

3.1. Antecedentes de la Educación Secundaria.....	139
3.2. Desarrollo de la Educación Secundaria.....	142
3.3. La Educación Secundaria Técnica.....	153

3.4. Educación Secundaria Técnica en el Colegio Agustín García Conde.....	158
CAPÍTULO IV DIAGNOSTICO SOBRE LA UTILIZACION DEL RECURSO DIDACTICO TAREAS ESCOLARES EN UNA ESCUELA SECUNDARIA TECNICA.	
(AGUSTIN GARCIA CONDE).	
4.1. Planteamiento y Justificación del problema.....	165
4.2. Objetivos de la Investigación.....	169
4.3. Metodología de la Investigación.....	170
4.3.1. Hipótesis de Trabajo.....	170
4.3.2. Escenario.....	170
4.3.3. Población.....	170
4.3.4. Instrumentos.....	171
4.3.4.1. Instrumento dirigido a alumnos.....	172
4.3.4.2. Instrumento dirigido a profesores.....	178
4.3.5. Procedimiento.....	185
4.4. Presentación y análisis de resultados.....	186
4.4.1. Cuestionario dirigido a alumnos.....	187
4.4.2. Cuestionario dirigido a docentes.....	237
4.4.3. Comparación de ambos cuestionarios.....	307
CONCLUSIONES.....	317
LIMITACIONES.....	327
SUGERENCIAS.....	331
BIBLIOGRAFIA.....	337

ANEXO No 1..... 343

ANEXO No 2..... 353

INTRODUCCION.

## I N T R O D U C C I O N .

Maestro: -Por favor copien la tarea para mañana-.

Alumno 1: -¡Todo eso!-.

Maestro: -Rápido porque ya casi es la hora de salida-.

Alumno 2: -Oye, luego me la pasas eh-.

Alumno 3: -¿Quién me presta un lápiz?-

Alumno 4: -¿Eso ya lo vimos?-

Mamá: -¿Ya terminaste tu tarea?-

Alumno 1: -Ya casi-.

Mamá: -Apúrate, porque ya es tarde-.

Alumno 2: -Es que no le entiendo. ¿Me puedes explicar?-

Ya me dio flojera-.

Cuántas y cuantas veces estos diálogos, han estado presentes en la vida de alumnos, maestros y padres de familia.

Sin duda, las tareas escolares son actividades, en el proceso enseñanza aprendizaje, que han despertado muchas polémicas, desde opiniones que las consideran necesarias y formativas, hasta quienes las conciben como pérdida de tiempo y nocivas para el alumno, sea como sea, las tareas escolares son actividades que en la actualidad siguen empleándose en las instituciones educativas escolarizadas.

En las tareas escolares se invierten muchos recursos: humanos, económicos y de tiempo, y sin embargo, no siempre se obtienen resultados positivos de ella, testimonios al respecto sobran: los alumnos no se explican por qué tienen que hacer tal o cual tarea, no perciben la utilidad del tiempo que los lleva horas sentados ante una mesa, a parte del tiempo que ya vivieron en la escuela, los padres de familia no están capacitados para



apoyarlos, y con frecuencia la tarea es motivo de conflictos familiares.

Sin embargo, para proponer soluciones sobre un manejo óptimo de tareas, tanto por alumnos, maestros y padres de familia, es necesario empezar por conocer cómo se utilizan las tareas actualmente, es por ello, que este trabajo de investigación consiste en un diagnóstico general, sobre la forma como se utiliza este recurso didáctico, en una escuela secundaria técnica, desde la perspectiva de alumnos y docentes. La utilización de las tareas se describe y explica, a través del desarrollo de la manera como se planean, realizan y evalúan las tareas escolares.

La estructura del trabajo es la siguiente:

- En el capítulo I, se desarrollan las teorías del aprendizaje, destacando a la teoría cognoscitivista, porque aporta los principales elementos para la interpretación de los resultados, ya que no hay una teoría que trate específicamente sobre tareas escolares, además, de que la tendencia actual en materia educativa, es el logro del aprendizaje significativo con el apoyo de diversos recursos didácticos cuyo sustento es dicha teoría cognoscitiva.
- En el capítulo II, se desarrolla el objeto de estudio de la investigación: "las tareas escolares", desde su definición, características, criterios para establecerlas, etc.
- En el capítulo III, se caracteriza el contexto en el que se realizó la investigación.
- Por último, el capítulo IV, contiene la instrumentación de las tareas escolares en la realidad.

El trabajo se cierra con los apartados de: conclusiones, limitaciones, sugerencias, bibliografía y anexos.

En la medida que este trabajo aporte soluciones para que las tareas escolares contribuyan a la formación de los alumnos, su realización no habrá sido en vano.

C A P I T U L O I

TEORIAS DE APRENDIZAJE.

## 1.1. PRESENTACION.

Desde hace tiempo ha sido una preocupación fundamental para el hombre definir los principios generales de la naturaleza del proceso de aprendizaje, para lograr este objetivo, se han desarrollado diversas teorías.

Las Teorías del Aprendizaje tratan de explicar de una forma científica los procesos mediante los cuales el ser humano aprende.

En el ámbito escolar, estas teorías han servido como medio de análisis de: situaciones educativas, programas, actividades de aprendizaje, propósitos educativos, etc., ya que de alguna manera estos aspectos se respaldan en posturas de aprendizaje.

Las Teorías del Aprendizaje se han desarrollado desde el campo científico de la psicología, por este motivo la principal división de los enfoques psicológicos Empirismo y Racionalismo, influyen en el contenido y separación de las Teorías del Aprendizaje.

En una Teoría del Aprendizaje, se manifiesta la postura que el científico asume ante aspectos tales como: ¿cuál es la naturaleza del hombre?, ¿cómo y qué puede aprender?, ¿cómo enfrenta los problemas?, etc., el matiz que el científico da a las respuestas de estas preguntas influirá en su Teoría del Aprendizaje.

Desde el siglo XVII han surgido diversas teorías para explicar la naturaleza del aprendizaje, sin embargo, no existe una sola que este exenta de crítica, es decir, que sea absoluta y universalmente aceptada.

Existen ciertos factores que separan a las Teorías del Aprendizaje, por ejemplo: (Bower y Hilgard, 1989)

- Las teorías Estímulo-Respuesta explican que el sujeto aprende hábitos y centran su atención en el desarrollo de secuencias de respuesta; por otra parte los teóricos Cognoscitivistas explican que el hombre aprende estructuras cognoscitivas, y se enfocan al estudio del conocimiento factual.
- Otro aspecto que marca la diferencia entre las Teorías del Aprendizaje, es la explicación de la forma como el sujeto que aprende llega a la solución de un problema: los teóricos Estímulo-Respuesta afirman que los sujetos ensamblan sus hábitos a partir de situaciones pasadas apropiadas al nuevo problema, si no se llega a una solución, el sujeto recurre al ensayo y error, sacando de su repertorio una respuesta tras otra hasta resolver el problema. En otro sentido los Cognoscitivistas aceptan parte de los planteamientos anteriores, pero además agregan interpretaciones que los otros teóricos no ofrecen, por ejemplo, para que el sujeto describa el problema, debe tener cierta similitud con alguna descripción de otro problema que se resolvió antes, y así derivar la respuesta al nuevo problema.
- Una diferencia importante entre las Teorías del Aprendizaje, es que los partidarios Estímulo-Respuesta no le atribuyen al sujeto características como voluntad, creatividad, etc.; por el contrario los

cognoscitivistas explican algunas conductas del ser humano a través de estas características, otorgándole al sujeto la posibilidad de modificar los estímulos y las respuestas.

Lo anterior son ejemplos de los aspectos que pueden separar a las Teorías del Aprendizaje, sin embargo, no en todos los factores de las Teorías existen discrepancias, es decir, se pueden encontrar principios en los cuales tanto psicólogos Cognoscitivistas como los Teóricos del Estímulo-Respuesta estén totalmente de acuerdo; asimismo se pueden encontrar discrepancias entre dos teóricos de un mismo sistema psicológico.

Es difícil establecer una definición del aprendizaje lo suficientemente general para que sea aceptada por la mayoría, y además que excluya los elementos que no tengan que ver con lo que se define. A pesar de ello, la definición misma del aprendizaje no constituye la diferencia central de las Teorías del Aprendizaje, la interpretación de las definiciones es lo que marca las divergencias más que las definiciones.

Una de las definiciones más aceptadas y generalizadas del aprendizaje es la que lo concibe como un cambio en la conducta del sujeto: "el aprendizaje se refiere al cambio en la conducta o en el potencial de conducta de un sujeto en una situación dada como producto de sus repetidas experiencias en esa situación, siempre que el cambio conductual no pueda explicarse con base en sus tendencias de respuesta innatas, su maduración, o estados temporales (como la fatiga, la intoxicación alcohólica, los impulsos, etc.)" (Bower y Hilgard, 1989. pág. 23).

Con esta definición estarían de acuerdo la mayoría de

los teóricos conductistas y neoconductistas. En otro sentido los partidarios de la Gestalt definirían al aprendizaje como una captación súbita de significaciones intrínsecas, conociéndose las partes, aparentemente aisladas, mediante una operación mental se articula una estructura por medio de la cual las partes adquieren significado en conjunto. Asimismo, para los cognoscitivistas el aprendizaje sería una transformación de las estructuras cognoscitivas debido a la captación de relaciones, que pueden manifestarse en el cambio de la adaptación del organismo a su medio.

A continuación se expondrán las Teorías Contemporáneas del Aprendizaje más representativas, a través del desarrollo de las ideas relevantes de los teóricos más importantes de cada grupo de teorías.

Este capítulo no pretende ser un estudio exhaustivo de las Teorías del Aprendizaje, su objetivo es ofrecer un panorama general sobre las implicaciones del aprendizaje, y delinear así el contexto en el que se insertan las Tareas Escolares.

El abordaje de las Teorías Cognoscitivistas es más amplio y detallado debido a que es el principal soporte para el análisis de los resultados de la investigación y, en especial, la teoría de D. P. Ausubel.

## 1.2. ASOCIACIONISMO (E-R) - CONEXIONISMO - CONDUCTISMO.

Estas teorías han estado en proceso de desarrollo durante el siglo XX, sus antecedentes inmediatos se encuentran en la disciplina mental y en la percepción. Estas teorías surgen como protesta a los inadecuados e incongruentes sistemas

psicológicos existentes hasta entonces. El método de la introspección fue considerado muy poco confiable, no se podía probar ni observar, de ahí que su preocupación se centrara en objetos y sucesos observables.

El comportamiento para los teóricos de esta postura incluye no sólo movimientos corporales, sino también los procesos internos físicos relacionados con el comportamiento corporal manifiesto, por ejemplo, segregar adrenalina; estos sucesos se pueden medir objetivamente y describir en términos de secuencias mecánicas o aspectos cuantitativos, como el número de veces que un sujeto dá una respuesta concreta ante un estímulo, pudiéndose expresar estadísticamente. Lo anterior se dio principalmente por la influencia que la fisiología experimental ejerció en los psicólogos de esta época.

Sus principales exponentes en el primer tercio del siglo XX fueron Ivan Pavlov (1849-1936), Jhon B. Watson (1878-1958) y Edward L. Thorndike (1874-1949), a la Psicología de Pavlov se le llamó Condicionamiento Clásico, a la de Watson Conductismo y a la de Thorndike Conexionismo, pero en un sentido amplio se les puede denominar Conductistas.

Pavlov partió básicamente de experimentos con perros, a los que les medía el flujo de saliva en condiciones controladas. Sus investigaciones se basan en el reflejo, lo cual le lleva a descubrir y desarrollar su método para establecer el reflejo condicionado. Su condicionamiento se conoce como condicionamiento clásico, en el que se dá una asociación de un estímulo específico y una respuesta específica.

Un estímulo neutral (que no produce respuesta alguna) se



convierte en un estímulo condicionado (que produce una respuesta). Para que se de el condicionamiento es necesario presentar apareados los estímulos condicionados y los no condicionados. A este hecho lo denominó reforzamiento.

Pavlov comprobó que para extinguir la conducta se debe presentar el estímulo condicionado sin aparearlo con el estímulo incondicionado. Al respecto los neoconductistas hacen mayores aportaciones.

Los descubrimientos de Pavlov sentaron las bases de los procedimientos y conceptos de: el condicionamiento, los estímulos condicionados e incondicionados, el reforzamiento, la generalización de estímulos, la extinción, recuperación espontánea y discriminación.

Para Pavlov el aprendizaje es una adquisición de estímulos condicionados:

"Pavlov creía que nacemos con una sensibilidad a una serie de estímulos incondicionados que producen, de forma innata, fuertes reacciones por nuestra parte. Así, el fuego nos hace que lo evitemos, la comida, segregar saliva... A medida que crecemos, aprendemos a asociar señales que preceden a estos sucesos con los sucesos mismos. Así las señales se vuelven estímulos condicionados... El aprendizaje no es más que la adquisición de cada vez más estímulos condicionados ". (Rachlin. 1979. pág. 169).

Para Thorndike el aprendizaje es un proceso de conexiones de unidades físicas (estímulos y respuestas) y mentales (algo que se siente o percibe), en diferentes combinaciones. Es el proceso mediante el cual "se graban"

conexiones en el sistema nervioso, y no tiene relación con la introspección o la comprensión.

La base del aprendizaje es la asociación entre las impresiones de los sentidos y los impulsos para la acción o "respuestas", esta asociación se le conoce como conexión estímulo-respuesta.

El aprendizaje más característico en animales y el hombre, según Thorndike, es el proceso por ensayo y error. Un sujeto que aprende se enfrenta a una situación de problema en la que tiene que llegar a determinada respuesta, para ello selecciona una respuesta entre varias posibles, hasta dar con la correcta.

Para Thorndike las asociaciones estímulo respuesta no sólo explican la adquisición de la conducta sino también su selección.

Elabora tres leyes primarias del aprendizaje que están íntimamente relacionadas y que pueden operar juntas: (Bigge y Hunt, 1984)

- a. Ley de la disposición.- Debido a la estructura del sistema nervioso en una situación dada, ciertas unidades de conducción están más predispuestas a la conducción que otras. Las unidades de conducción son las neuronas y sinapsis que intervienen en el establecimiento de un enlace o conexión.
- b. Ley del ejercicio.- A mayor número de veces que se repitan las reacciones de estímulo inducido, mayor será su retención.
- c. Ley del efecto.- Las recompensas y las no

recompensas, o los éxitos y los fracasos, son mecanismos para la selección de la respuesta más adaptativa, en otras palabras, una respuesta se fortalece si va seguida de placer y se debilita si le sigue el desagrado.

La Teoría de Thorndike ha sido fuertemente criticada debido a que las leyes son excesivamente mecánicas y no dejan lugar al pensamiento o a la comprensión; la motivación, según este enfoque, no es requerida para el aprendizaje. Sin embargo, las investigaciones de Thorndike marcaron un avance en los problemas del aprendizaje y la formación de hábitos, se han desprendido de sus estudios ciertos principios que caracterizan cómo el ser humano forma asociaciones y aprende cosas nuevas.

Por otra parte Watson considera que la mente y toda clase de conceptos mentales, como la conciencia, introspección, etc., no son susceptibles de examen científico, es por ello que rechaza ciertas ideas de Thorndike, ya que él habla de las unidades mentales, sin embargo, considera de gran importancia lo que Thorndike estableció acerca de que cualquier respuesta puede enlazarse con cualquier estímulo, y esto no se relaciona con los propósitos (motivaciones) y el pensamiento.

El conductismo watsoniano tenía dos objetivos específicos:

- "- Predecir la respuesta conociendo el estímulo y
- Predecir el estímulo, conociendo la respuesta". (Marx y Hillix, 1976. pág. 159).

Para Watson el ser humano no nace con capacidades o disposiciones mentales particulares, el hombre sólo hereda su

cuerpo y algunos reflejos, todo lo demás lo aprende mediante el condicionamiento, es por ello que Watson establecía que se podía hacer de cualquier persona un artista, médico, ladrón, etc., independientemente de su talento, tendencias o vocación.

El aprendizaje para Watson es un proceso constructor de reflejos condicionados al sustituir un estímulo por otro. El aprendizaje complejo sólo es una combinación de reflejos simples.

Watson distingue dos principios en el aprendizaje complejo: (Contreras y Ugaldé, 1980)

- a. Ley de la proximidad o de lo reciente.- La última respuesta se repite simplemente porque es la más cercana.
- b. Ley de la práctica.- El hecho de repetir una respuesta la reafirma.
- c. Ley del efecto.- Una respuesta correcta tiende a repetirse más y con mayor frecuencia.

Una de las críticas más fuertes que se le han hecho al conductismo watsoniano es que no reconoce en el ser humano la capacidad de responsabilidad de las acciones, (er el sentido de libre albedrío), ni la motivación, iniciativa, elección, etc., y concibe que el comportamiento está determinado por ciertas leyes naturales.

### 1.3. NEOCONDUCTISMO.

Las teorías descritas anteriormente se consideran el antecedente de las interpretaciones neoconductistas del aprendizaje. Esta teoría aunque está de acuerdo con explicar la conducta en términos estímulo-respuesta, hace otras

consideraciones que los conductistas no contemplaron.

En este apartado se describirá principalmente el trabajo de Skinner por considerarlo el principal representante de la corriente neoconductista.

Los neoconductistas dirigen sus investigaciones a la modificación de las respuestas (fortaleciéndolas o debilitándolas) a través del control de sus consecuencias y a la modificación de los estímulos mediante el condicionamiento. Se interesan no sólo por ver qué estímulo provoca tal respuesta sino también buscan reforzadores dependiendo de las respuestas.

Los neoconductistas actualmente se ocupan de configuraciones complejas de estimulación, es decir, correlaciones entre estímulos y respuestas.

Los partidarios de este enfoque no utilizan términos fisiológicos ni mentales para explicar el aprendizaje. Consideran que el ambiente determina la conducta del individuo, pero además, el individuo a su vez modifica el ambiente.

Se interesan por las causas de la conducta, esto es, las condiciones del ambiente que afectan la conducta, porque ello permite predecir la conducta y hacer un manejo controlado y objetivo de las causas de la conducta.

"La teoría de Skinner pone de relieve el condicionamiento operante, un tipo de aprendizaje que es significativamente diferente del estudiado por Pavlov". (Biehler y Snowman, 1990. pág. 165).

Efectivamente, Skinner plantea la necesidad de reconocer dos tipos de aprendizaje: el respondiente y el operante:

a. Respondiente.- Este aprendizaje maneja las conductas

reflejas que se producen por estímulos específicos; son reacciones del organismo manifestadas a través del sistema nervioso y ocasionadas por una estimulación externa, este aprendizaje es el que se produce por el condicionamiento clásico explicado por Pavlov, en el cual es importante la sustitución de los estímulos.

Mediante el estímulo respondiente se pretende aumentar la magnitud de la respuesta que provoca el estímulo condicionado, además de reducir el tiempo que transcurre entre el estímulo y la respuesta.

- b. Operante.- Este aprendizaje es diferente al respondiente, porque en el operante, el estímulo que sigue a la conducta deseada es lo importante, a diferencia del respondiente en el cual lo relevante es el estímulo original que evoca la conducta:
- "En el aprendizaje operante, el estímulo significativo es el que sigue inmediatamente a la respuesta. Cualquier modificación del ambiente es un estímulo. El comportamiento operante es el que opera sobre el ambiente para generar consecuencias... ni la persona ni el ambiente actúan, es el comportamiento; el comportamiento es un fenómeno de la naturaleza". (Bigge y Hunt, 1984. pág. 451).

El aprendizaje operante se adquiere mediante lo que Skinner denominó "Condicionamiento Operante", el cual se puede definir como un proceso que incrementa o disminuye las probabilidades de ocurrencia de las respuestas dependiendo de las

consecuencias que le sigan a éstas; las consecuencias son los procesos de reforzamiento. El reforzamiento es un proceso de presentación o retiro de reforzadores (alimento, premios, etc.), que incrementan las probabilidades de ocurrencia de una respuesta.

Para Skinner una respuesta: "no es una serie de movimientos específicos, sino un acto, u operante, que produce un efecto específico en el contorno..." (Rachlin, 1979. pág. 248).

Existen diferentes reforzadores:

- a. Positivos.- Estimulo que fortalece la conducta.
- b. Negativos.- Estimulos cuya supresión fortalece la conducta, es diferente del castigo. que se explicará más adelante.

En el reforzamiento intervienen parámetros:

- La cantidad del reforzamiento.- Medida física, peso, volumen, etc.
- Calidad del reforzamiento.- Preferencia del organismo hacia determinado reforzador.
- Demora del reforzamiento.- Las respuestas próximas en espacio y tiempo al reforzamiento se aprenden con más rapidez que las respuestas que están lejanas a el.
- Programas de reforzamiento.- Estos se dan cuando el reforzamiento se efectúa en forma continua.

Skinner desarrollo diversos programas de reforzamiento: los que se estructuran con base en el tiempo los denominó de intervalos; y a los que dependen de la respuesta los llamó de razón; dentro de esta clasificación pueden existir programas fijos o

variables.

Otros aspectos de gran importancia en la psicología del aprendizaje, dentro del enfoque neconductista son: la extinción, la recuperación espontánea, generalización, discriminación y diferenciación de respuestas. Estos fenómenos son útiles como conceptos explicativos de conductas complejas como: transferencia, formación de conceptos, etc.

a. Extinción.- Se refiere al debilitamiento gradual de una respuesta. Si una conducta deja de recibir reforzamiento, va a ocurrir cada vez con menos frecuencia. En el proceso de extinción se presenta el fenómeno de recuperación espontánea, ésta consiste en que el organismo, (después de que la extinción se ha producido), al encontrarse nuevamente en la situación en que fue adiestrado, presenta por unos momentos con frecuencia elevada la conducta extinguida.

b. Castigo.- Proceso que consiste en la presentación de:  
- Un estímulo aversivo o  
- Eliminación de un estímulo positivo,  
ello con el fin de eliminar una respuesta.

Skinner considera que el castigo no es el procedimiento más adecuado para lograr que el sujeto no emita una respuesta indeseable, debido a que el castigo no reduce necesariamente la probabilidad de ocurrencia de una respuesta; propone otros medios para modificar o debilitar conductas, por ejemplo: modificar las circunstancias, reforzar por medio de



estímulos positivos las conductas incompatibles a la conducta no deseada.

c. Generalización.- Es un proceso de condicionamiento en el cual un organismo aprende a responder a estímulos similares al original. Los estímulos similares pueden evocar la respuesta condicionada, aunque no hayan sido condicionados con anterioridad.

d. Discriminación.- Es un proceso que consiste en reforzar una respuesta en presencia de un estímulo específico y no reforzarla en presencia de un estímulo diferente; el organismo incrementará su respuesta ante el estímulo específico y reducirá gradualmente las probabilidades de responder ante el estímulo diferente, así se producirá un aprendizaje discriminativo al lograr que el organismo responda selectivamente a los estímulos.

e. Diferenciación de Respuesta.- Cuando se desea que un organismo alcance un comportamiento determinado, se comienza por reforzar las conductas más cercanas o parecidas al comportamiento, a esto también se le llama moldeamiento por aproximaciones sucesivas.

Las ideas expuestas hasta este momento se atribuyen principalmente a Skinner, pero además hay otros autores que se pueden incluir dentro de este enfoque, el Condicionamiento Contiguo de Guthrie, la Teoría del Reforzamiento de Hull, la Teoría Cuantitativa de E-R de Spence y la Teoría de Tolman.

Los avances en la investigación desde el marco teórico del neoconductismo derivaron en lo que actualmente se conoce como

análisis experimental de la conducta. Más que una corriente teórica sobre el aprendizaje, el análisis experimental de la conducta, implica una teoría y metodología para el estudio del comportamiento humano y animal desde cuya óptica se analizan los fenómenos que abarcan el aprendizaje, la cognición y el lenguaje, como campos generales de análisis. En el caso particular del aprendizaje los modelos actuales de estudio se abocan a aspectos tan especializados como la economía de respuestas, elección de estímulos, entre otras que se ubican en la línea del aprendizaje instrumental.

En años recientes se ha dado una convergencia entre campos que tradicionalmente habían sido vistos como diametralmente opuestos, esto es, el mal llamado conductismo y el cognoscitivismo. Un autor representativo moderno Dickinson A. en 1979 comentaba que no existe ninguna razón por la que los procesos mentales no puedan ser inferidos desde la conducta, y de hecho los procesos que controlan la formación de estructuras cognitivas o representaciones pueden ser estudiadas en el marco de las manifestaciones conductuales. Los cambios conductuales solamente son de interés en la medida que funcionan como índices de esos procesos internos. En el siguiente apartado se expondrán las corrientes psicológicas que se abocan al estudio de los procesos internos, que incluyen las estructuras cognoscitivas.

#### 1.4. EL CAMPO DE LA GESTALT.

Paralela a la psicología conductista, se desarrolla la psicología del campo de la Gestalt, que es esencialmente diferente en su interpretación del aprendizaje y en su

metodología.

La psicología de la Gestalt fue desarrollada por Wertheimer (1880 - 1943), Köhler (1887 - 1967) y Koffka (1886 - 1941), quienes se dedicaron a buscar los procesos a través de los cuales se organiza la percepción.

Los psicólogos de la gestalt se mostraron más interesados por las totalidades organizadas que por los elementos sensoriales aislados.

En este enfoque se considera que el conocimiento se logra sólo a través de la experiencia sensorial, dicha experiencia refleja una estructura total organizada y no una sensación independiente. Consideran que el conocimiento depende, en cierta medida, de la naturaleza del organismo que percibe, ya que a través de sus respuestas determina lo que constituye un todo significativo.

La percepción de un objeto siempre va unida a su significado, así, sólo se percibe un objeto si se relaciona con un propósito y éste da sentido a su significado; si una persona no capta el significado de un objeto, no le prestará atención.

Es por ello que la sensación es un todo unificado, la sensación depende del significado y el significado a su vez de la percepción, ambos ocurren simultáneamente; a diferencia de los asociacionistas que consideran que la percepción consta de dos etapas: sentir y luego encontrar el significado.

La percepción, desde este enfoque, es selectiva, ya que en ella intervienen los propósitos de la persona en el momento de la percepción.

Wertheimer basado en sus trabajos realizados

conjuntamente con sus colaboradores Köhler y Kofka, formuló en 1923, los principios o leyes de la organización perceptual. Estas son: (Contreras y Ogalde, 1980)

Ley de Pragnanz.- Se refiere a la ley que resume a las otras cinco leyes de la percepción. Este principio establece que la organización de los agrupamientos perceptuales tiende a las "buenas gestalts" ó "buenas figuras".

Cuando una percepción es incompleta, confusa o desorganizada, el individuo tiende a organizarla para darle la configuración de un todo. El organismo tiene la tendencia de preferir las figuras estables (cerradas), que las inestables (abiertas).

- a. Proximidad.- Tendencia del organismo a percibir juntos los elementos próximos en el espacio o en el tiempo. Las cosas que están más cerca, tienden a percibirse como unidades.
- b. Similitud.- Tendencia del organismo a percibir como un todo, o a formar grupos de los objetos parecidos. Ante condiciones iguales, los elementos similares se perciben como partes de la misma estructura.
- c. Dirección.- Tendencia del organismo a percibir las formas con direcciones continuas y fluidas.
- d. Disposición objetiva.- Tendencia del organismo a continuar percibiendo cierto tipo de organización aun cuando los estímulos de la percepción original hayan desaparecido.
- e. Destino común.- Tendencia del organismo a agrupar los

elementos que se derivan de un grupo mayor.

Los gestaltistas se interesan en las relaciones figura-fondo. Señalan que la figura es aquello en lo que se enfoca la atención, resalta y es más notable o sobresaliente que el fondo. Generalmente la figura visual se define por los contornos o discontinuidades de una brillantez o color diferentes, respecto al fondo.

Para los estudios del aprendizaje, la importancia de la figura-fondo reside en que la gente aprende básicamente acerca de la figura en la que concentra la atención, y no acerca del fondo. Las instrucciones que se le dan a los sujetos a menudo influyen en lo que se convierte en una figura importante. (Bower y Hilgard, 1989).

El aprendizaje, dentro de esta perspectiva, se desarrolla en términos perceptivos, se habla de huellas en la memoria, que son todos o estructuras organizadas (gestalt). El aprendizaje es un proceso de cambio o reestructuración de una gestalt, que se da a través de interactuar con el medio y solucionar problemas. La solución a un problema se presenta cuando llega el elemento faltante y se incorpora a la situación de tal forma que el campo perceptivo del sujeto se hace significativo al problema. Para estos teóricos el aprendizaje es un proceso que implica insight, esto quiere decir, que no se da en una forma gradual, sino en un cambio súbito dentro del campo perceptual. En el aprendizaje por insight se establece una transición súbita de la incapacidad a la destreza, se propicia la retención y resistencia al olvido, y es fácil transferirlo a situaciones nuevas.

### 1.5. EL CAMPO COGNOSCITIVISTA.

Las teorías del campo cognoscitivo se apoyan en la psicología de campo de Lewin, de la que toman conceptos psicológicos básicos.

La psicología de campo de Lewin se basa principalmente en la motivación y la percepción, no obstante, Lewin aplicó su teoría a situaciones de aprendizaje. Este autor recurrió a ideas y conceptos de la geometría para representar conceptualmente los procesos psicológicos. Primordialmente utilizó los conceptos de la topología y vectores adaptando las definiciones originales a su sistema psicológico. De ahí que se le conozca más precisamente como psicología topológica y vectorial.

Dentro de este contexto psicológico, Lewin consideraba que las fuerzas simultáneas, que operan en un campo fomentan la reorganización de éste, ello proporciona las bases para la conducta.

La psicología de campo proporciona conceptos que permiten representar una situación, en la que se incluyen a la persona, su ambiente, necesidades, metas, obstáculos, etc.

Por lo tanto, una imagen completa y exacta de un campo psicológico o espacio vital mostrará todas las ideas y hechos de una persona en un ambiente definido.

A continuación se presentan los conceptos más importantes dentro de esta teoría: (Bigge, 1975)

- Espacio Vital- Representa lo que es posible y lo que no es posible en la vida de una persona, y predecir lo que pueda suceder. Es la totalidad de los hechos que determinan la conducta de una persona en un momento

especifico. Incluye a la persona, su ambiente físico y social con el que está psicológicamente involucrada. No representa objetos físicos como tales, más bien las relaciones funcionales o simbólicas con ellos.

- Topología.- Abarca conceptos como interior, exterior, límites, pero no se interesa por la longitud, anchura, espesor, distancia; sólo se ocupa de posiciones relativas. La hilación y las relaciones de las partes con el todo son conceptos básicos que denotan el espacio psicológico. Los conceptos topológicos en psicología se usan para ilustrar la posición de una persona en relación a sus metas y obstáculos para alcanzarlas. Representan la estructura de un espacio de tal manera que definan: las posibilidades de percepciones, acciones, disposición de las partes funcionales en varias zonas y sus límites.
- Vectores.- En la psicología de campo, vector es una fuerza (tendencia a actuar en un sentido o en otro) que influye en la acción psicológica hacia una meta o que se aleja de ella. Los vectores indican fuerzas móviles; representan lo que ocurre o puede ocurrir. Indican a su vez, las valencias (fuerzas de atracción o de repulsión) de las regiones ambientales. Describen la dinámica de una situación psicológica, así los vectores están relacionados con las tendencias del espacio vital a cambiar o no cambiar.
- Persona.- Ser que se comporta conscientemente. Centro de capacidades y necesidades.

- Ambiente psicológico. - Espacio en el que una persona puede moverse psicológicamente.
- Casco extraño del espacio vital. - Parte del ambiente físico y social de una persona, que no se encuentra incluido en su ambiente psicológico.
- Regiones. - Condiciones, lugares, objetos y actividades psicológicamente significativos, definidos funcionalmente como partes de un espacio vital.
- Necesidades. - Estado o situación de una persona, caracterizado por tensión de la región interna.
- Tensión. - Se produce como resultado de fuerzas opuestas o mediante cambios fisiológicos internos o estímulos externos.
- Meta. - Región del espacio vital que atrae psicológicamente a una persona.
- Barrera. - Obstáculo en el camino de una persona, parte dinámica de un ambiente que impide el movimiento de un sujeto.
- Fuerza. - Tendencia a la acción en un sentido o en otro.
- Estructura Cognoscitiva. - Es la forma en que percibe una persona los aspectos psicológicos de su ambiente personal físico y social.
- Conducta. - Se manifiesta en: acciones intencionales observables, cambios de actitud del valor percibido de un objeto o una actividad. La conducta también puede ser una nueva relación entre dos o más eventos. Lewin consideraba que el aprendizaje está formado por



cuatro tipos de cambios: (Bigge, 1975)

- Cambio en la estructura cognoscitiva.- Consiste en el desarrollo de los conocimientos perceptuales, centrados en la posición de una persona en relación a sus metas y los obstáculos para alcanzar esas metas en determinada situación.
- Cambio de motivación.- Es aprender a sentir agrado o desagrado por algunas regiones (o determinados aspectos) de un espacio vital. Estos cambios dependen de la estructura cognoscitiva.
- Cambio en la fidelidad o ideología del grupo.- Implica percepciones primarias de la persona misma y las personas y objetos circundantes; también dependen de los cambios de la estructura cognoscitiva.
- Aumento del control voluntario y la destreza muscular.- Implica también un cambio en la estructura cognoscitiva.

Características generales de la teoría del Campo

Cognoscitivista: (Bigge, 1975)

- Estudia los procesos cognoscitivos que permiten al individuo el manejo y asimilación de información objetiva y analíticamente, mediante una metodología que permita la comprobación experimental de hipótesis, apoyándose en una teoría de la medición.
- Esta teoría reúne ciertas características que la distinguen como una psicología no mecanicista:
  - a. Concepción relativista de la percepción y la realidad.- La percepción de: cosas, situaciones,

etc., se realiza en relación a las cosas que les rodean. En la percepción se incluye no sólo lo que la persona ve, sino además lo que está dispuesta a hacer con dicho objeto. La percepción depende, de entre otras cosas, de la madurez, de los conocimientos y metas de cada individuo.

La realidad es considerada como relativa, porque ésta se define en función de lo que la persona interpreta de lo real; es por ello que la realidad no se define en términos físicos, "objetivos", sino psicológicos y perceptuales. La interpretación simultánea de la persona y su ambiente producen la percepción, a su vez, el contenido perceptual de una persona constituye su campo psicológico.

- b. Intencionalidad de la conducta.- Si una persona realiza una acción es debido a que tiene la intención de satisfacer sus intereses, y por esta razón los procesos intelectuales, las actividades de aprendizaje y la formación de hábitos están afectados por las metas del individuo.
- c. Hacer hincapié en las funciones psicológicas.- La conducta no es un producto exclusivo de aspectos físicos, además ejerce un papel importante el ambiente psicológico. El campo psicológico se estudia primeramente con la descripción y análisis de la situación como una estructura total, después se detallan y especifican las variables o conceptos interdependientes que la forman.

d. Principio de Contemporaneidad.- Los eventos psicológicos se determinan por las condiciones que prevalecen en el momento en el que se produce la conducta en un campo psicológico. El campo psicológico de una persona constituye su ambiente presente y las opiniones de él mismo sobre su pasado y futuro. El pasado y el futuro no existen psicológicamente, excepto por lo que se refiere a su participación en el presente.

- Una finalidad de esta teoría es formular relaciones comprobadas para predecir la conducta en sus campos psicológicos específicos. Para llevar a cabo esta predicción y comprensión de la conducta es necesario concebir a la persona y su ambiente psicológico como un patrón de hechos y funciones interdependientes, es decir, una persona no es dependiente ni independiente de su ambiente, al igual que su ambiente no depende ni es independiente de la persona.
- El insight se refiere a la comprensión que tenga un individuo de su campo, es el entendimiento de una situación, es la comprensión del sentido de un asunto que suele resultar más profunda que las palabras. El insight de una situación es su significado. Los insights de una persona no son lo mismo que el conocimiento consciente de su capacidad para describirlos verbalmente, en lugar de ello su esencia es un sentido de patrón de una situación de la vida.
- Un insight se adquiere de diversas formas, puede ser

haciendo algo real o simbólico o viendo lo que sucede. El hecho de "ver", se define ampliamente como captar o entender la idea. Pueden estar incluidos cualesquiera de los sentidos o todos ellos. La acción sensorial puede ser muy importante, o bien, rudimentaria. Un insight se puede obtener mediante una sola experiencia, sin embargo, los insights más valiosos son los que se confirman por un número suficiente de casos similares, ello permite la generalización de una noción. Un insight generalizado es el significado o sentido que puede aplicarse a procesos o situaciones similares, pero no necesariamente idénticas.

- Intenta elaborar principios educativos, que pueden aplicarse en escuelas.
- Se interesa en las conductas observables sólo en la medida que proporcionan pautas para entender lo que ocurre psicológicamente o perceptualmente.
- Estudia cómo el individuo se conoce a sí mismo y a su mundo. Son importantes las relaciones entre el medio y el individuo, ya que forman estructuras totalitarias dinámicas, las cuales son importantes para la adquisición de conocimientos.
- Es importante la predicción del comportamiento psicológico dentro de los espacios vitales.
- Elimina conceptos como conciencia, mente, etc., trabajan con "constructos", debido a que su objetivo principal es el de estudiar los procesos cognoscitivos.

- No acepta que la recompensa sirva para adquirir aprendizajes. Lo importante es observar cómo cambian las valencias del ambiente psicológico y los sistemas de tensión de las personas, los cuales son factores necesarios para explicar el proceso de aprendizaje.
- Su estudio se centra en personas psicológicas, este término implica intencionalidad e interactividad.
- El "campo" se refiere al mundo psicológico total en el que vive una persona en un momento determinado. Dentro de él se incluyen el pasado, presente y futuro psicológicos de la persona, además de una realidad concreta y otra imaginaria, dándose esto en forma simultánea en una situación actual.
- Considera que la imaginación es producto del ejercicio de la misma, una persona imaginativa es una persona creadora.
- Los conocimientos son el resultado de las interpretaciones más exactas que realiza una persona de lo que le sucede.
- La inteligencia es considerada como un factor determinante, debido a que existe una correlación entre la capacidad de la conducta inteligente y la capacidad de pensamiento crítico. La conducta incluye tanto finalidad como inteligencia, y es concebida como un cambio en el espacio vital.
- No todos los aprendizajes son movimientos físicos directamente observables, por lo que tienen que inferirse mediante el estudio de la conducta

observada.

- El aprendizaje para los cognoscitivistas es un proceso relativista por el cual, quien aprende desarrolla nuevos conceptos o cambia los anteriores, este proceso es dinámico porque los cambios se apoyan en la interactividad de la experiencia y en las estructuras cognoscitivas.

El aprendizaje es una modificación del mundo de la persona, es el desarrollo de insights.

- Una persona aprende por diferenciación, generalización y reestructuración de su persona y de su ambiente psicológico, adquiriendo o modificando conocimientos, por lo tanto su motivación, pertenencia a grupos, perspectiva de tiempo e ideología son modificados; así obtiene el control de si misma y de su mundo.
- Lo esencial en la enseñanza es buscar estrategias para desarrollar los insights, ya que la personalidad se forma a medida que se desarrollan o modifican éstos. Los educadores deben conocer la estructura dinámica de los espacios vitales de sus alumnos.

Hasta este momento se han señalado los antecedentes y características generales de la Teoría Cognoscitivista, sin embargo, este enfoque ha estado en constante progreso desde su surgimiento, algunos de sus investigadores contemporáneos más sobresalientes son: David P Ausubel, Jerome Bruner, Gagné, quienes han desarrollado temas más específicos dentro de esta teoría.

La Teoría de Ausubel se desarrollará a continuación,

con base en la obra de este autor: "Psicología Educativa. Un Punto de Vista Cognoscitivo", 1976, y en la obra de Joao B. Araújo y Clifton B. Chadwick: "Tecnología Educacional. Teorías de Instrucción", 1980.

Ausubel se ocupa del aprendizaje de materias escolares en relación a su adquisición y retención de manera significativa, en contraposición al material sin sentido o aprendido mecánicamente o de memoria.

La teoría de Ausubel se puede abordar exponiendo los tipos de aprendizaje que existen desde un punto de vista cognoscitivo.

#### Aprendizaje Significativo.

En el proceso educativo el aprendizaje significativo tiene gran importancia, debido a que es el mecanismo humano a través del cual se adquieren y almacenan gran cantidad de ideas e información de cualquier campo de conocimiento.

Un objeto o idea tiene significado para una persona, cuando se relaciona sustancialmente con las ideas de su estructura cognoscitiva; el significado facilita el aprendizaje significativo y la retención de nuevas ideas en la estructura cognoscitiva.

El aprendizaje significativo como medio de procesamiento y almacenamiento de información, presupone dos factores:

- a. La intencionalidad que una persona manifiesta hacia el aprendizaje, es decir, su disponibilidad de relacionar el material potencialmente significativo con las ideas incluidas anteriormente en su estructura cognoscitiva, y producir nuevos

significados.

b. La potencialidad significativa del material que se aprenderá, es decir, el que este sea relacionable sustancialmente con la estructura cognoscitiva, ello depende de dos factores:

- De la naturaleza misma del material que se aprenderá. El material debe estar estructurado con claridad y precisión para que pueda relacionarse sustancialmente y no en forma arbitraria con las ideas existentes en la estructura cognoscitiva de los alumnos.
- De la estructura cognoscitiva en particular de la persona. La cual debe tener una disponibilidad para relacionarse sustancialmente con las ideas significativas nuevas. Esta disponibilidad se da solo si existe en la estructura cognoscitiva un contenido ideativo pertinente al material de aprendizaje. La estructura cognoscitiva existente en una persona es un factor primordial en el aprendizaje y retención significativos nuevos. Cuando una estructura cognoscitiva es clara, estable y organizada, dá lugar al surgimiento de significados claros y precisos que tienden a reforzar su disociabilidad y disponibilidad, en cambio una estructura cognoscitiva inestable ambigua y desorganizada tiende a inhibir la adquisición y retención de significados, es por lo tanto indispensable para facilitar el aprendizaje.



significativo, el fortalecimiento de los aspectos esenciales de la estructura cognoscitiva.

#### Aprendizaje Significativo Verbal.

Dentro del aprendizaje verbal significativo, se consideran tres formas distintas de aprendizaje:

- a. Aprendizaje de Representaciones.- Consiste en adquirir el significado de símbolos (palabras) solos, o de lo que estos representan. Para este aprendizaje se hacen necesarios: una dotación genética y una potencialidad para el aprendizaje de representaciones o vocabulario. La dotación genética está referida a un equipo biológico que responda a la estimulación adecuada, para la adquisición del significado de los símbolos y sus referentes. La potencialidad está dada al adquirir la idea del uso de un símbolo para representar un significado cualquiera.
- b. Aprendizaje de Proposiciones.- Se refiere a la adquisición de significados de las ideas expresadas por grupos de palabras combinadas en proposiciones u oraciones. Se adquiere el significado de una idea compuesta, ya que las palabras se relacionan entre sí. En una proposición cada palabra representa un referente unitario, estas palabras individuales se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la suma de sus significados.
- c. Aprendizaje de Conceptos.- Es la adquisición del significado de ideas genéricas o categoriales, que se representan también con símbolos aislados. En el

aprendizaje de proposiciones se adquiere el significado de una idea compuesta generada por la formación de un enunciado con palabras aisladas, cada una de las cuales representa un concepto. La diferencia entre el aprendizaje de proposiciones y el aprendizaje de conceptos radica en que, en el aprendizaje de conceptos los atributos de criterio, es decir, los aspectos que sirven para distinguir o identificar un nuevo concepto, se relacionan con la estructura cognoscitiva para producir un nuevo significado compuesto.

#### Aprendizaje Significativo por Recepción.

En este tipo de aprendizaje se presenta a la persona el contenido que se aprenderá, para que ella establezca la relación entre los nuevos significados y los ya existentes en su estructura cognoscitiva, a fin de que los tenga disponibles para reproducirlos, relacionarlos con otros significados o solucionar problemas.

Para Ausubel el aprendizaje receptivo no es sinónimo de pasivo, ya que el receptivo implica mucha actividad, pero diferente a la actividad del aprendizaje por descubrimiento. El solo hecho de presentar los materiales potencialmente significativos no implica que necesariamente van a ser aprendidos, se requiere que el aprendiz elabore juicios de pertenencia para seleccionar las ideas establecidas en la estructura cognoscitiva que serian las más relacionables con el nuevo significado, también es necesario diferenciar las ideas nuevas de las ya establecidas para reconocer discrepancias o

contradicciones en caso de que estas existan. Es común que las proposiciones nuevas se vuelvan a formular para combinarlas en un marco de referencia personal que concuerde con los antecedentes, vocabulario y estructura de ideas. Finalmente si no existe reconciliación entre las ideas contradictorias, la persona sintetiza o reorganiza dicho conocimiento bajo principios más amplios e inclusivos.

#### Aprendizaje Significativo por Descubrimiento.

La característica fundamental que distingue a este tipo de aprendizaje de los otros es que el contenido principal de lo que se aprenderá lo descubre la propia persona. La persona genera, del contenido descubierto, las proposiciones que representan ya sean las soluciones a los problemas o los pasos sucesivos para resolverlos. Debido a esto, Ausubel considera que el aprendizaje receptivo es más efectivo porque economiza tiempo y es técnicamente más organizado.

En el aprendizaje significativo por descubrimiento el alumno relaciona sustancial e intencionalmente una proposición (potencialmente significativa) de planteamiento de un problema, a su estructura cognoscitiva con el propósito de obtener una solución. Este tipo de aprendizaje considera para su desarrollo todos los elementos esenciales del aprendizaje significativo (disposición para el aprendizaje, una tarea lógicamente significativa y la existencia de ideas pertinentes en la estructura cognoscitiva).

Bruner apoya el aprendizaje por descubrimiento, porque considera que sus usos en la evolución hacia los resultados son obvios, se puede emplear en la enseñanza técnica para resolver

problemas, sirve para fomentar actitudes deseables hacia el aprendizaje y la investigación. Considera además que el aprendizaje por descubrimiento genera: confianza en sí mismo, estimulación intelectual, motivación para el desarrollo de soluciones a problemas y pensamiento creativo.

Bruner sostiene que el aprendizaje por descubrimiento es una fuente primaria de motivación intrínseca y que en la medida que los maestros enfoquen el aprendizaje como actividad de descubrimiento, en esa medida los alumnos tenderán a realizar sus actividades de aprendizaje con autonomía y autorrecompensa por la satisfacción del descubrimiento en sí.

#### Aprendizaje No Significativo.

Este se manifiesta cuando la tarea de aprendizaje está relacionada de manera arbitraria con la estructura cognoscitiva, es decir, el individuo no posee los conocimientos previos pertinentes y necesarios para hacer la tarea de aprendizaje y por lo tanto internaliza el conocimiento de modo arbitrario y al pie de la letra.

El aprendizaje por repetición es mecánico, porque las actividades a realizar no son potencialmente significativas durante el proceso de interiorización. El contenido de lo que se aprenderá se presenta en su forma final y no se relaciona sustancialmente con la estructura cognoscitiva existente.

El aprendizaje por repetición se aprende y retiene de acuerdo con las leyes de asociación, es decir, como entidades autónomas y aisladas de los sistemas ideativos ya establecidos. Las asociaciones arbitrarias exigen que estén constituidas al pie de la letra, esta exigencia aumenta la naturaleza discreta y

aislada de las entidades incorporadas repetitivamente. Por otra parte, esta incorporación discreta y aislada de las tareas de aprendizaje a la estructura cognoscitiva es lo que impide el afianzamiento (asimilación) al sistema ideativo establecido, y como la mente no puede almacenar eficazmente a largo plazo asociaciones arbitrarias, su periodo de retención es relativamente breve.

#### Asimilación.

La asimilación contribuye a interpretar la retención de las ideas adquiridas y además, a explicar de que manera se organiza el conocimiento dentro de la estructura cognoscitiva. La asimilación mejora la retención de tres formas diferentes:

- Afianzando el nuevo significado adquirido a la forma modificada de las ideas estables en la estructura cognoscitiva.
- Al continuar este afianzamiento la nueva idea se protege de la interferencia que pueda ejercer una idea aprendida anteriormente, al mismo tiempo o en el futuro.
- Si la nueva idea significativa se almacena con las ideas con las que se relacionó originalmente al adquirir su significado, la retención es más sistemática.

Como ya se mencionó la asimilación contribuye a la explicación de la organización del conocimiento en la estructura cognoscitiva. Esta organización puede adoptar diversas formas, por ejemplo: las ideas nuevas incorporadas a la estructura cognoscitiva pueden ser abarcadas por un sistema ideativo más

amplio ya existente, (subsunción derivativa ó inclusión derivativa). Pero tambien se puede dar el caso de que las nuevas ideas abarquen a su vez a las ideas menos inclusivas del sistema ideativo de la estructura cognoscitiva.

En el aprendizaje escolar es más típico que el nuevo material de aprendizaje sea una extensión, elaboración o modificación de conceptos o proposiciones aprendidos anteriormente, (subsunción correlativa).

#### Retención.

Es el proceso de mantener en existencia una reproducción de los nuevos significados adquiridos.

La discriminabilidad del material de aprendizaje nuevo con respecto de conceptos anteriormente aprendidos afecta: la retención, el aprendizaje nuevo y la estructura cognoscitiva.

La discriminabilidad inadecuada se presenta debido a la inestabilidad y ambigüedad del concepto previo, entonces intervienen los organizadores comparativos que bosquejan las semejanzas y diferencias entre los dos conjuntos de ideas, y ello mejora significativamente la discriminabilidad y en consecuencia mejora la retención y el aprendizaje.

La retención también se ve favorecida, debido a que las relaciones existentes entre las nuevas ideas y las ya establecidas se mantienen por asimilación.

Este autor señala las variables que intervienen en el proceso de aprendizaje cognoscitivo, las cuales se desarrollarán en el apartado 1.6.1.

## 1.6. APLICACIONES DE LAS TEORIAS DEL APRENDIZAJE AL PROCESO ENSEÑANZA -- APRENDIZAJE.

Los conocimientos de las teorías del aprendizaje, al referirse a la educación, se han estructurado coherentemente para conformar las Teorías de la Instrucción o Sistemas Instruccionales. Es decir, las teorías instruccionales se conforman de la conjunción del aprendizaje y la enseñanza. No se puede entender a la enseñanza si no es en función del aprendizaje.

La teoría cognoscitivista ha tenido una participación importante en la construcción de las teorías instruccionales.

Una teoría de la instrucción, según Hilgard (1989), trata sobre la aplicación de las teorías de aprendizaje, con diferentes metas y contenido de acuerdo con ambientes escolares y contextos sociales en los que ésta se encuentra. Pasa de lo descriptivo y explicativo a la aplicación de una práctica. Sin embargo, la enseñanza o instrucción no se deriva ni se relaciona con una teoría del aprendizaje en forma sencilla, no se puede decir que sea una simple aplicación de alguna teoría de aprendizaje.

Una teoría de aprendizaje es necesaria para la instrucción, pero ella sola no basta. Jerome Bruner en el Congreso de 1963 de la Association for Supervision and Curriculum Development, estableció que de una teoría del aprendizaje no se puede derivar directamente la práctica de la enseñanza, por lo que se hace necesaria una teoría de la instrucción que permita organizar, seleccionar y evaluar los conocimientos y métodos con respecto a la enseñanza. Además, que señale las áreas de

experimentación e investigación que conduzcan al descubrimiento y desarrollo de innovaciones.

En seguida se desarrollarán algunos aspectos de ciertos modelos instruccionales.

### 1.6.1. MODELOS DE INSTRUCCION.

#### Modelo Tradicional.

En este modelo el protagonista principal de la situación instruccional es el maestro. Es la fuente de información.

El método de presentación de la información, en la mayoría de las veces, es en forma oral. Algunas actividades de los alumnos se limitan a mecanizaciones o reproducciones de lo expuesto por el maestro.

El alumno es receptor, y ejerce un papel pasivo en el proceso enseñanza-aprendizaje, su actividad central es poner atención.

El contenido de las asignaturas tiene un valor absoluto, el cual hay que reproducir al pie de la letra, las críticas o alteraciones al contenido no son comunes.

La secuencia de los sucesos en este modelo es: el maestro presenta la información, el alumno la recibe y luego la repite.

El objetivo de aprendizaje más importante es la adquisición de información, el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes no es primordial. No se presta atención a las diferencias individuales.

La evaluación del aprendizaje se efectúa a través de instrumentos elaborados por el maestro.



### Modelo de Robert M. Gagné.

La preocupación de este autor radica en hacer que los principios tradicionales del aprendizaje se apliquen a las tareas de adiestramiento. Para ello, es necesario un análisis psicológico de las actividades que un estudiante requiere para ejecutar una habilidad educativa compleja. Esto conduce a la idea de las jerarquías de tarea-habilidad, que indican cómo hacer secuencias de adiestramiento de algunas habilidades antes que otras. Asimismo del análisis de actividades se derivan tipos de aprendizaje de diferente complejidad.

La mayor aportación de Gagné ha sido "proponer jerarquías de habilidades y reglas en varias tareas académicas. Ha ilustrado la organización jerárquica de la instrucción escolar, conforme a sus tipos, para las matemáticas, las ciencias, las lenguas extranjeras, etc".. (Bower y Hilgard, 1989. pág. 682).

Gagné trabajó directamente en diseñar secuencias de instrucción, aplicando principios de secuencia a los aprendizajes.

Este autor aplica un enfoque sistémico al aprendizaje, en el cual lo más importante son las condiciones antecedentes, los procesos internos y los productos resultantes de la situación de aprendizaje.

"Para que haya aprendizaje se necesitan dos tipos de condiciones: los sucesos internos del alumno (atención, motivación, grado de desarrollo intelectual, etc.) y condiciones o sucesos externos (la enseñanza propiamente dicha). La enseñanza consiste en disponer la situación estimuladora para implicar y

guiar al estudiante durante el aprendizaje". (Araújo y Chadwick, 1980. pág. 191).

Gagne propone un proceso de instrucción que se concretiza en los siguientes puntos: (Araújo y Chadwick, 1980. pág. 64)

1. Activar la motivación. (Fase de motivación. Expectativa).
2. Informar los objetivos al alumno. (Fase de aprehensión. Atención, percepción selectiva).
3. Dirigir la atención. (Fase de adquisición. Codificación; entrada en el almacenamiento).
4. Estimular la memoria. (Fase de retención. Almacenamiento en la memoria).
5. Guiar al aprendizaje. (Fase de recuerdo. Recuperación).
6. Promover la retención. (Fase de generalización. Transferencia).
7. Promover la transferencia. (Fase de desempeño. Respuesta).
8. Privilegiar el desempeño: dar retroalimentación. (Fase de retroalimentación. Refuerzo)".

#### Modelo de Jerome S. Bruner.

El interés de este autor se centra en la participación activa del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje. Para él es importante el aprendizaje por descubrimiento.

Los sucesos del proceso de enseñanza, según este autor, son los siguientes: (Araújo y Chadwick, 1980)

1. Que el alumno descubra por sí mismo lo que es

relevante, es el suceso más importante, y el núcleo del proceso de instrucción.

2. En función de ello, se organizan los cuatro componentes del proceso de instrucción:

- a. Activación del alumno.- Captar la atención y el interés del alumno. Conducirlo a actividades reforzadoras. Esto se consigue relacionando el nuevo aprendizaje con hechos y sucesos de la vida real.
- b. Análisis de la estructura del material.- En función de los modos de representación. Procurando economía en la cantidad de información que el alumno debe procesar para comprender los materiales. El material debe crear en el alumno la capacidad para utilizarlo.
- c. Secuencia.- La enseñanza consiste en conducir al alumno, por medio de una secuencia de problemas o conocimientos, a fin de aumentar su capacidad de percepción, transformación y transferencia de lo aprendido. Una secuencia adecuada afecta el nivel de dificultad del dominio del material. La dificultad depende de la naturaleza del asunto y del criterio o nivel de desempeño deseado. Bruner sugiere un descubrimiento guiado, donde el empleo de ejemplos ayude al alumno a extraer conceptos, reglas o principios.
- d. Previsión de refuerzo y retroalimentación.- Debe surgir del hecho de que el estudiante encuentre la

solución a un problema.

Bruner distingue tres modalidades de representación en una secuencia: (Bower y Hilgard, 1989).

- a. Enactiva.— Aprendizaje por medio de la acción, aprendizaje que esencialmente se realiza sin palabras, como el de montar en bicicleta.
- b. Iconica.— Se basa en la representación por medios perceptuales, como la acción de seguir una ruta en un mapa mental.
- c. Simbólica.— Permite la traducción de la experiencia en palabras.

Bruner observa que gran parte del condicionamiento o aprendizaje E-R es apropiado para la modalidad enactiva. La psicología de la gestalt se interesa más por la modalidad iconica. Y los psicolingüistas, se interesan por la modalidad simbólica.

Este autor establece algunas sugerencias en la preparación de la instrucción, para la transferencia del aprendizaje: (Araújo y Chadwick, 1980).

1. Considerar al aprendizaje como descubrimiento.
2. Instaurar, en alumno y profesor, una actitud para ir más allá de la información, poder extrapolar, interpolar, etc.
3. Hacer compatible la enseñanza con el sistema de referencia del alumno, permitiendo que relacione los nuevos problemas con sus conocimientos anteriores y con sus estructuras mentales.
4. Activar al alumno y lograr que la competencia, el

dominio de las habilidades, etc., se vuelvan autorreforzadores.

5. Dar al alumno la oportunidad de que practique las habilidades e informaciones requeridas para la solución de problemas, la formulación y correlación de hipótesis; proveer los elementos conceptuales en una o más disciplinas; entrenar al alumno en la concisión.
6. Aceptar el modo de representación del alumno, sin exigir que verbalice todo cuando sea capaz de hacer o resolver problemas, pero sea todavía incapaz de verbalizarlos.
7. Emplear toda la información y todas las habilidades en la solución de problemas, para contrastar y resaltar alternativas.

#### Modelo de Clifton Chadwick.

Clifton Chadwick, en su libro "Tecnología Educativa para el docente", presenta las siguientes fases en su modelo de Instrucción:

1. Diagnóstico de los conocimientos, habilidades y aptitudes de ingreso de los alumnos, y de la manera en que estos aprenden mejor. La evaluación se hace empleando instrumentos relacionados con los objetivos, habilidades y conocimientos generales. Esta evaluación no tiene el fin de clasificar a los alumnos, sino de construir la base para tomar decisiones acerca de lo que debe aprender y de la manera en que puede participar mejor en el ambiente

educacional.

2. Selección de las experiencias educacionales para el alumno. Se realiza en función de la variedad de experiencias de aprendizaje disponibles. El profesor, el alumno, o el mismo sistema pueden seleccionar las experiencias.
3. Participación en la actividad educacional. Debe estar de acuerdo con los objetivos y no se limita a la exposición del maestro, comprenden desde el trazo de objetivos, desarrollo de habilidades, actividades de motivación o enriquecimiento. Las actividades pueden ser individuales o grupales, y deben ser lo suficientemente flexibles para permitir a los alumnos trabajar a diferentes ritmos y velocidades. Tanto los materiales de los diversos medios como las experiencias deben prepararse y planearse.
4. Evaluación del alumno. Verifica si se han dominado los objetivos. El propósito de la evaluación es proporcionar a profesores y diseñadores del programa información sobre la actuación del estudiante, y así mejorar su formación. La evaluación no se lleva a cabo para poner notas, sino para mejorar la enseñanza, y tomar decisiones con respecto a las secuencias, desarrollo de nuevos materiales, actividades y experiencias. El momento propicio para realizar la evaluación es al finalizar una unidad, un grupo de actividades o una serie de materiales. La retroalimentación se realiza inmediatamente y sirve

como factor de motivación para el alumno.

Modelo de David P. Ausubel.

Según Ausubel las variables que intervienen en el proceso de aprendizaje cognoscitivo pueden ser intrapersonales o situacionales. Las intrapersonales se refieren a los factores internos de la persona, y las situacionales son los factores del ambiente.

Las variables intrapersonales son:

- Estructura Cognoscitiva.- Es el conjunto de conocimientos organizados secuenciada y jerárquicamente, adquiridos con anterioridad. Tanto el conjunto de conocimientos como sus propiedades organizativas son definitivos en el proceso de aprendizaje y retención significados. La información e ideas que contenga la estructura cognoscitiva deben ser estables, claras y precisas, además, estar organizadas de mayor a menor nivel de abstracción, generalidad e inclusividad, para facilitar la relación sustancial entre el nuevo material y la estructura cognoscitiva. El maestro debe investigar si los alumnos poseen los conocimientos necesarios para enfrentarse a las tareas, asimismo debe manipular las variables de la estructura cognoscitiva con el propósito de lograr una estructura clara, organizada y estable que favorezca la adquisición de nuevos significados. La manipulación de variables se puede hacer proporcionando "organizadores avanzados", es decir, materiales de aprendizaje introductorios, con

claridad y estabilidad, a fin de reducir la distancia entre lo que el alumno sabe y lo que necesita saber para que el aprendizaje significativo se realice, ello permite también la discriminabilidad entre las ideas del material y las existentes en la estructura cognoscitiva. Otra forma de manipular las variables es organizar el material partiendo de las ideas más generales e inclusivas, y después diferenciarlas progresivamente. Es requisito indispensable la comprensión de la primera parte de un material para pasar a la segunda.

- Disposición de Desarrollo.- En el aprendizaje significativo la disposición o capacidad de una persona para afrontar las demandas que exige determinada tarea de aprendizaje dependen de su desarrollo cognoscitivo, cada individuo de acuerdo a su potencial genético, experiencias, estimulación intelectual y antecedentes educativos, etc., reunirá características específicas de su madurez cognoscitiva en general.

El maestro debe manipular la situación de aprendizaje de manera que se aprovechen al máximo las capacidades cognoscitivas existentes en el alumno, además ha de considerar su edad y disposición, para no enfrentarlo a tareas difíciles para su nivel de desarrollo cognoscitivo.

- Capacidad Intelectual.- Nivel de capacidad del desempeño cognoscitivo (simbolización, uso del



lenguaje, formación de conceptos y solución de problemas), es decir, es la capacidad funcional de un proceso cognoscitivo expresado en diversas ejecuciones individuales: las características de su inteligencia en particular. La inteligencia está estrechamente relacionada con el conjunto de operaciones del desempeño cognoscitivo, no tiene existencia por sí sola, pues son estas operaciones las que la constituyen. Su relación con las cosas existentes en el mundo real es definitiva y su valor teórico y práctico radica en las explicaciones que brinda sobre los aspectos cognoscitivos del desarrollo conductual y de las predicciones sobre el nivel cognoscitivo en que actúan los individuos.

En relación a los alumnos de bajo rendimiento intelectual, se les pueden dar tareas de aprendizaje graduadas, esto es, desarrollar métodos y programas especiales en base a las variables que intervienen en el aprendizaje.

- Factores de Motivación y Actitud.- Deseos, necesidades e intereses de la persona por superarse en un campo de estudio determinado. La motivación tiene su expresión en el aprendizaje significativo de tres formas: una es la necesidad misma de adquirir nuevos conocimientos y resolver problemas académicos como fin en sí mismos, otra es su mejoramiento del "yo" mediante una elevación de su nivel de autoestima al acercarse o alcanzar las metas fijadas; y finalmente la motivación

del logro o afiliativo en donde las personas obtienen una seguridad de aprobación por parte de los sujetos con los que se identifica.

En el aprendizaje significativo no es necesario valerse de estímulos externos para motivar al alumno a aprender, porque la tarea de aprendizaje en sí misma proporciona satisfacción. Para favorecer la motivación, el maestro puede considerar las siguientes prácticas:

- Describir los propósitos de cada tarea, precisa y claramente, señalar la relación de las tareas con otros conocimientos.
- Utilizar los intereses y motivaciones que afecten al alumno.
- Estimular la curiosidad intelectual, recalcar el valor del conocimiento y la comprensión, como metas a alcanzar mediante tareas de aprendizaje.
- Proporcionar tareas de aprendizaje adecuadas a su nivel cognoscitivo.
- Asesorar en la manipulación de metas realistas y en la evaluación de los progresos hacia las metas. Proporcionar retroalimentación.
- Considerar los cambios de motivación en los alumnos de acuerdo con sus etapas de desarrollo y diferencias individuales.
- Moderar el uso de motivaciones extrínsecas. La actitud para favorecer el aprendizaje significativo, se puede desarrollar presentando diferentes posturas

de un mismo asunto.

- Factores de la Personalidad.- Afectan el aprendizaje significativo, no de un modo específico, pero si participan indirectamente en la interacción cognoscitiva.

Los desajustes de la personalidad se relacionan negativamente con el aprovechamiento escolar, por lo que el maestro debe considerar los posibles trastornos de personalidad a los que los alumnos están sujetos. En general, el control de las causas de los trastornos, está fuera del alcance del maestro, pero en la medida de lo posible, debe saber manejar la situación, procurando que el alumno no salga perjudicado.

Las Variables Situacionales son:

- La Práctica.- Se refiere a la frecuencia, distribución, retroalimentación, método y condiciones generales de las tareas de aprendizaje. El aprendizaje significativo presupone la presentación de ensayos múltiples o prácticas de las tareas de aprendizaje. El aprendizaje y retención significativos se traducen como prácticas de las tareas de aprendizaje intencionadas hacia una meta. La práctica influye en la estructuración cognoscitiva reforzando la disponibilidad de los significados recién aprendidos, facilitando la retención, mejorando la disposición del alumno en las presentaciones seguidas del material. La práctica puede hacer que el alumno alcance el

dominio significativo del material, pero hay que considerar que: la tarea sea potencialmente significativa; el alumno debe mostrar disposición para el aprendizaje significativo y poseer en su estructura las ideas pertinentes de afianzamiento; finalmente la frecuencia, distribución, secuencia y organización de los ensayos de práctica deben adaptarse a los principios de aprendizaje y retención significativos.

- Materiales de Enseñanza.- La organización del material a enseñar, de acuerdo con su estructura interna y externa y con el uso del material didáctico, están estrechamente relacionados con los principios de la estructura cognoscitiva y la disposición del desarrollo.

Los aspectos sobresalientes de la elaboración y selección de materiales de enseñanza están en función de: la cantidad, dificultad, tamaño de los pasos, lógica interna y uso de los auxiliares didácticos.

El tamaño de una tarea está dado por: la cantidad del material en el que está contenida, la estructura y dificultad del material, así como por la motivación del alumno.

La dificultad de la tarea de aprendizaje afecta directamente su duración, velocidad y cantidad del material por aprender y retener. El maestro debe cuidar el nivel adecuado de dificultad de las tareas, con base en la edad, madurez cognoscitiva, conocimiento de la materia, inteligencia y motivación

de los alumnos.

En la programación de actividades es importante el tamaño de la transición de una tarea a otra, el cual puede reducirse haciendo referencia a tareas anteriores.

La elección del tamaño de la tarea depende de las condiciones del aprendizaje y las características del alumno.

La estructura interna del material debe ser lógica, es un requisito indispensable para la significatividad potencial de dicho material. La estructura lógica se refiere a: la expresión y organización coherentes del contenido, claridad y precisión de definiciones, uso de apoyos empíricos y analogías, organización del contenido conforme a principios que posean cualidades explicativas e integradoras, organización sistemática en secuencia, y finalmente empleo de organizadores avanzados.

Los materiales didácticos tienen como función principal enriquecer el proceso enseñanza-aprendizaje.

Los maestros deben seleccionar o elaborar sus materiales didácticos tomando en consideración: las metas a alcanzar, la capacidad intelectual, grado de desarrollo y las características propias del material a aprender.

- Factores de Grupo y Sociales.- Son de consideración en el proceso de aprendizaje las características de los grupos sociales a que pertenecen las personas que van

a participar en el aprendizaje (cooperación, competencia, marginación cultural, estratificación y segregación sociales, etc.)

La motivación, conducta social, desarrollo de personalidad, valores y actitudes, se ven directamente afectados por la interacción de los alumnos con sus compañeros; es por ello que el maestro debe cuidar el ambiente que se propicia en el salón de clases. Un ambiente óptimo se favorece: al equilibrar el autoritarismo y la libertad, al programar tareas individuales y en grupo, y al hacer un manejo adecuado de la competencia y la cooperación.

El hecho de que el alumno pertenezca a una clase social acarrea consecuencias importantes en el desarrollo de su aprovechamiento escolar. Para contrarrestar la acción negativa de los factores sociales, el maestro puede recurrir al impulso de la motivación cognoscitiva intrínseca, ya que en el aprendizaje escolar significativo existen pocos incentivos externos.

- Características del Profesor.- Desde el punto de vista cognoscitivo el maestro debe poseer un amplio y persuasivo conjunto de conocimientos sobre la materia, debe ser capaz de presentar y organizar el contenido, comunicarse efectivamente con sus alumnos y reunir características de personalidad idóneas para el desarrollo del proceso de enseñanza.

Los maestros que generen estímulos intelectuales y

motivación intrínseca, favorecerán consecuencias importantes en el desarrollo del aprendizaje.

Las variables intrapersonales y situacionales, tienen una estrecha relación: "... Las variables externas no pueden ejercer efectos sin que existan en el alumno ciertos estados resultantes de la motivación, del aprendizaje previo y del desarrollo. Tampoco las capacidades internas pueden por sí mismas generar el aprendizaje sin la estimulación suministrada por eventos externos... Como problema de investigación, el del aprendizaje consiste en hallar las relaciones necesarias que deben obtenerse entre las variables internas y las externas para que ocurra un cambio de capacidad. La enseñanza puede concebirse como el establecimiento y el arreglo de las condiciones externas del aprendizaje de manera que interactuen en grado óptimo con las capacidades internas del alumno, a fin de que se produzca un cambio en estas capacidades..." (Gagné, 1967, pág 295).

#### 1.6.2. ENSEÑANZA PROGRAMADA.

Una de las aportaciones más sobresalientes del neoconductismo es la programación del refuerzo en el condicionamiento operante, que dio origen a la formulación de programas de reforzamiento para controlar la conducta.

Otra aportación de gran importancia es el método de moldeamiento, en donde a través del procedimiento de aproximaciones sucesivas se logra que el organismo adquiera gran diversidad de conductas.

La enseñanza para los psicólogos neoconductistas es un proceso de disposición de reforzamientos que permiten acelerar el

aprendizaje. Los propósitos del aprendizaje son fraccionados en tareas mínimas que se refuerzan una por una, de tal manera que se incrementen las probabilidades de que se vuelvan a presentar en el futuro.

Los maestros son considerados como constructores de la conducta de los alumnos y su principal función en el proceso de enseñanza-aprendizaje es moldear la conducta de los alumnos para alcanzar los objetivos propuestos, utilizando la discriminación, generalización, reforzamiento, etc.

El método de moldeamiento tiene su expresión en el proceso educativo con la enseñanza programada, que consiste en desmenuzar en pequeños pasos un contenido, organizándolos en una secuencia lógica, en donde el aprendizaje de cada paso apoya el aprendizaje siguiente. Skinner describe las consideraciones básicas del aprendizaje programado de la siguiente manera: "las consideraciones básicas del aprendizaje programado son: la elaboración gradual de pautas de conducta y el mantenimiento de la conducta en cuanto a su fuerza en cada etapa. Todo proceso de llegar a ser competente en cualquier campo se debe dividir en un gran número de pasos muy pequeños, y el reforzamiento tiene que depender de la realización de cada paso... haciendo que cada paso sucesivo sea lo más pequeño posible, la frecuencia del reforzamiento puede elevarse a un máximo, en tanto que las consecuencias posiblemente aversivas de estar equivocado se reducen a un mínimo". (Skinner, 1968, pág. 21).

En la enseñanza programada el alumno es estimulado a que emita respuestas que correspondan al tema. El refuerzo es inmediato y consiste en informar al alumno si sus respuestas son



correctas y por que. Los estímulos y reforzamientos están dispuestos de tal forma que el alumno discrimina, es decir, que emite respuestas selectivas a los estímulos similares.

La enseñanza programada dispone una secuencia de actividades sobre determinadas unidades de información para elevar la tasa de comportamientos específicos previamente determinados.

La enseñanza programada se basa en cuatro principios:

- Graduación de la dificultad.- El contenido y los comportamientos se dividen y ordenan, según su dificultad.
- Participación activa.- Los programas estimulan que el alumno emita respuestas relacionadas con lo que se está aprendiendo.
- Verificación inmediata.- Se dan a conocer oportunamente a los alumnos los resultados de sus actividades.
- Ritmo individual.- Se permite al alumno avanzar de acuerdo a sus posibilidades.

Las críticas más comunes que se le han hecho a la enseñanza programada es que el uso exclusivo de este método, puede causar excesiva dependencia del alumno con el reforzamiento externo, limitando su iniciativa. También, el alumno tiene dificultad para integrar sus conocimientos en contextos más amplios y transferir lo aprendido, ya que la base de su aprendizaje fue en respuestas específicas para estímulos determinados. Por lo anterior, es necesario utilizar simultáneamente otros métodos de enseñanza.

La actividad del maestro dentro de la enseñanza programada consiste en proporcionar los estímulos y situaciones óptimas, para lograr cada una de las respuestas de los alumnos que lo llevarán a los comportamientos esperados.

El maestro debe efectuar un control de los comportamientos de sus alumnos, examinando, preguntando y seleccionando actividades que aseguren la participación activa de los alumnos.

El maestro en la enseñanza programada es orientador, constructor y seleccionador de las experiencias de aprendizaje. Especifica objetivos, selecciona y analiza los contenidos de la materia, elabora las secuencias de aprendizaje considerando el nivel de dificultad adecuada a las características de los alumnos, y además selecciona los materiales didácticos.

La participación del alumno dentro de la enseñanza programada es activa, ya que constantemente es estimulado para que emita las respuestas que se requieren en el aprendizaje de cierto contenido. El alumno generaliza, discrimina, etc., y asume la responsabilidad del aprendizaje conjuntamente con el maestro.

De las teorías expuestas sobre el aprendizaje, se escogió a la teoría de Ausubel como el principal sustento de la investigación, porque ésta trata básicamente del aprendizaje de contenidos de materias escolares de manera significativa, y de la adquisición de habilidades y destrezas, lo cual se aplica a este estudio que se refiere al papel de las tareas en el aprendizaje de contenidos escolares y su aplicación, en una escuela secundaria técnica. Además, porque esta teoría explica las variables que intervienen en el aprendizaje significativo, y

aspectos para su adquisición, retención y asimilación. En ello se analiza el papel de las tareas escolares, tema que se aborda en el siguiente capítulo.

C A P I T U L O    I I

T A R E A S   E S C O L A R E S .



## 2.1. CONCEPTO DE TAREAS ESCOLARES.

El objeto de estudio de esta investigación lo constituye: "las tareas escolares", por lo que es necesario aclarar que se va a entender por este término.

A la palabra "tarea", se le ha definido tan ampliamente que todo cabe dentro de ella: cualquier obra o trabajo que debe hacerse en un tiempo limitado, el sentido de esta definición no difiere mucho, cuando se le ubica en el ámbito escolar.

Dentro de las actividades del proceso enseñanza-aprendizaje existen unas que particularmente han despertado muchas polémicas, ellas son las tareas escolares, o a domicilio como comunmente suelen llamárseles.

En la literatura pedagógica, se encuentran infinidad de significados que se le han atribuido a esta actividad, pero, en general, la mayoría de las definiciones coinciden en que las tareas escolares son los trabajos teóricos o prácticos que resuelven los alumnos fuera del horario escolar.

"La tarea en casa o domiciliaria es el trabajo que, en relación con el aprendizaje escolar, realizan los alumnos fuera de las horas lectivas reglamentarias. Se le llama así porque no siempre requiere ser hecha dentro del hogar, pues puede ser una actividad no realizable en el seno familiar". (Villarreal, 1963. pág. 20).

"Las tareas escolares son las actividades que el niño realiza en su hogar, en la biblioteca o en cualquier centro de investigación, y se apoya en su interés, en las necesidades reales y que le son útiles, éstas pueden ser propuestas por el alumno o sugeridas por el maestro". (Jiménez, 1967. pág. 260).

Así, las tareas escolares son los trabajos o actividades que los alumnos realizan fuera de las horas de escuela, y no necesariamente en el hogar, ya que pueden resolverse en otros lugares y ambientes. Pueden ser sugeridas por el propio alumno, o previamente planeadas por el maestro.

Las tareas, al igual que toda actividad dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, exigen una planeación sistemática, con objetivos previamente trazados.

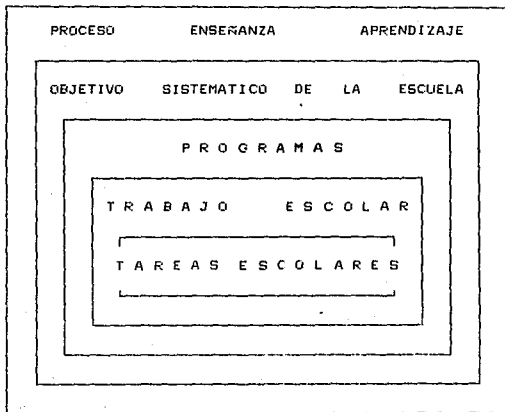
Estas actividades se pueden encontrar tanto en el contexto de una didáctica tradicional, como de la didáctica crítica o la tecnología educativa, sin embargo, su naturaleza, su planeación, ejecución y evaluación, cambiarán con diferentes matices dependiendo de la tendencia dentro de la cual se les conciba.

Es oportuno establecer la diferencia entre el término "tareas escolares" y "actividades extraescolares", ya que a menudo suele utilizárseles como sinónimos.

Las actividades extraescolares, aunque mantienen relación con la escuela, no están vinculadas al proceso que conduce al objetivo sistemático de la escuela, es decir, no guardan una estrecha relación con los programas de las diversas materias o asignaturas, y por el contrario, las tareas escolares se planean con base en los programas.

El "trabajo escolar" como parte del proceso enseñanza-aprendizaje, constituye un aspecto más general que las tareas escolares, éstas últimas se incluyen en la totalidad, son un medio, un recurso didáctico que contribuye, en cierta medida, al logro de los objetivos en el proceso enseñanza-aprendizaje. (Ver

el cuadro siguiente).



Una definición más completa sobre las Tareas Escolares, responde a las siguientes preguntas:

- ¿Para que sirven, cuál es su objetivo?,
- ¿Qué criterios se siguen para establecerlas?,
- ¿Cómo se clasifican?.

Los siguientes apartados de este capítulo darán respuesta a estas preguntas, con lo cual se pretende caracterizar de manera general a este recurso didáctico.



## 2.2. PROPOSITOS DE LAS TAREAS ESCOLARES.

Este apartado tratará de dar respuesta a la polémica pregunta ¿para qué sirven las tareas escolares?, o en otras palabras, ¿cuál es su propósito fundamental?.

Para definir algunos propósitos fue necesario recurrir a fuentes de información que permitieron encontrar el valor que se asigna a esta actividad.

Existen dos tendencias opuestas en relación a las tareas, por una parte se tiene al enfoque que las aprueba, y aun más, les concede un máximo valor, por otra parte a la postura que las considera inútiles y hasta negativas.

- Corriente que se opone a las tareas escolares a domicilio: Quienes sostienen este criterio se sirven de argumentos de mucha importancia, fuerza y realismo en el campo de la pedagogía moderna, como lo expresa Antonio Ballesteros y Usano: "Quienes sostienen el primer punto de vista, lo justifican arguyendo que: se abusa de ella; constituye un recargo para el escolar ya que de hecho se le deja un tiempo mínimo o no se le deja ninguno para que viva, fuera del tiempo lectivo, su vida de niño". (Ballesteros, 1975. pag. 208).

Argumentos en contra de las tareas:

- Los maestros aplican tareas sin ninguna planeación, se señala en ellas un objetivo empírico sin ninguna validez científica comprobada y el alumno sigue siendo programado en forma monótona, rutinaria.
- La tarea de cada alumno, sumada a la de sus compañeros, hace un total que es imposible que

revise el maestro, especialmente en los casos en que tiene muchos alumnos o cuando desempeña otras comisiones dentro de la escuela. Por lo general, es poco el tiempo efectivo que se tiene para desarrollar los contenidos del programa oficial, y si a esto se suma el tiempo valioso que se consume al revisar tareas mal planeadas, el resultado será que el tiempo total para la educación de los alumnos quedará sumamente reducido.

- También se sostiene que no es raro que la tarea sea resuelta total o parcialmente, por los padres o por cualquier familiar, y el estudiante se va formando poco a poco la idea equivocada de que, por obligación, se le tienen que resolver sus pequeñas o grandes dificultades.
- Las tareas carecen de finalidades educativas. Si la tarea no tiene objetivos predeterminados, para lo único que servirán es para mantener ocupado al alumno, y satisfacer a los padres que tienen la creencia que la cantidad de tarea está relacionada con la calidad de la educación.
- Algunos maestros las emplean para eludir sus responsabilidades. Cuando no se ha cubierto el programa, el profesor indica a los alumnos que resuelvan los ejercicios correspondientes, y se dá el tema por visto, lo cual hace muy dudoso que se haya dado un aprendizaje significativo.

- Corriente que apoya las tareas escolares: Quienes sostienen que las tareas a domicilio deben existir, se apoyan en consideraciones o condiciones que difícilmente se tienen presentes en el momento en que el maestro está haciendo uso del recurso de los trabajos a domicilio.

Villarreal Canseco afirma que las tareas, ajustadas a normas pedagógicas son un medio para afirmar determinados aprendizajes. Las tareas pueden utilizarse y ser provechosas para reforzar contenidos de aprendizaje o para que los alumnos retrasados en algún aspecto superen dicha falla con actividades en su tiempo extrascolar.

Otro argumento en defensa de las tareas es que fortalecen la conciencia de cumplimiento de obligaciones, en este caso para con la escuela. Los que apoyan esta postura también sostienen que aún recibiendo ayuda el alumno en casa, se puede lograr un aspecto positivo, porque a través de la realización de este trabajo se propician las relaciones familiares y el acercamiento mutuo, que influyen en el aspecto afectivo y seguridad del alumno, sin que ello signifique librar al estudiante de sus responsabilidades.

A continuación se presentan los propósitos de las tareas escolares, tanto desde el punto de vista de la tendencia que las aprueba, como desde la perspectiva que las desapruaba.

### Tendencia que apoya las tareas escolares.

Dentro de este enfoque las tareas tienen muy diversos propósitos, unos en realidad bastante obvios, y otros que no son tan obvios, pero, son igualmente importantes, ya que, influyen en aspectos tales como: formación de actitudes, carácter, etc.

"El objetivo obvio, inmediato, de asignarle tarea a un niño es proporcionarle la oportunidad de practicar y reforzar sus habilidades académicas... Sin embargo, la tarea es importante por otras razones. Puede y debe ser una experiencia que forma un carácter, una piedra que se pisa hacia la liberación. Si los papás y maestro que aprecian sus "valores escondidos", la manejan adecuadamente, la tarea puede ayudar a un niño a proveerse de ciertas habilidades emocionales y de comportamiento muy esenciales, mismas que con el tiempo le necesitará para superar con éxito las tan frecuentes complejas demandas de la vida adulta. Estas habilidades incluyen: autonomía, perseverancia, administración del tiempo, iniciativa, confianza propia, ingenio, responsabilidad y autoestima". (Rosemond, 1991. págs. 24-25).

Rosemond define cada una de estas habilidades, establece su importancia y la relación que guardan con las "tareas escolares". Así tenemos que:

- Autonomía.— Se considera como: saberse gobernar a sí mismo. La tarea es la primera ocasión en que alguien, fuera del ámbito familiar, asigna un deber al niño, por lo que la tarea, entra en un nuevo terreno. Ahora es cuando el niño tiene la oportunidad de ser responsable fuera del hogar, y la forma en que se maneje esta oportunidad aumentará u obstaculizará la

independencia gradual del niño.

- Perseverancia.- Es la habilidad que capacita para enfrentar el reto con determinación, para esforzarse a pesar de las dificultades, para terminar lo que cada quien se propone.
- Administración del tiempo.- Es la capacidad de organizar el tiempo en una manera eficaz, productiva, para terminar los deberes a tiempo sin descuidar la calidad.
- Iniciativa.- Es necesaria para la automotivación y tener confianza, decidirse a definir y proseguir metas personales.

Otro autor relaciona a las tareas escolares, con este valor: "La tarea escolar debe poseer la virtud de situar al niño solo ante sus responsabilidades. Si el tema fue bien elegido, el educando será capaz de salir airoso de las dificultades propuestas, adquirirá confianza en sí mismo y desarrollará su espíritu de iniciativa". (Mareuli, 1970. pág. 70).

Es necesidad del educando: encontrar por sí solo el camino de sus inquietudes e inclinaciones, comprobar su aprendizaje y cultivar su espíritu de iniciativa.

En relación a esto, otro autor señala: "El valor principal de la tarea estriba en la oportunidad que le brinda a un niño de trabajar por su cuenta. Con los límites adecuados, le permite la libertad de

decidir la hora en que trabajará y la duración de su trabajo". (Ginott, 1974. pág. 174).

Al dar oportunidad al niño de trabajar por su cuenta, donde él decide las condiciones para hacerlo, se pueden lograr experiencias educativas, que sean de gran utilidad para el alumno y el educador.

- Ingenio.- Es la capacidad de encontrar, inventar, o adaptar medios creativos para resolver problemas.

La tarea ofrece una oportunidad para aplicar la creatividad.

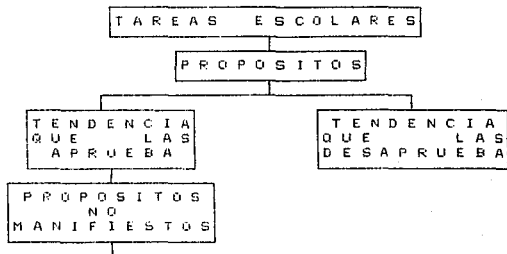
- Responsabilidad.- Se entiende como la capacidad de asumir "propiedad" de aquéllo que por derecho nos pertenece, para responder a las obligaciones, es decir, las tareas escolares, deben servir para que el niño o adolescente aprenda a apropiarse de sus responsabilidades.

- Autoestima.- La tarea es una actividad que desarrolla un valor propio positivo, según el autor Rosemond, este es el propósito más importante de la tarea, un propósito tal vez escondido, porque a veces pasa desapercibido por padres y educadores.

La tarea sólo podrá desarrollar una firme autoestima, si es manejada adecuadamente, ya que de lo contrario, contribuirá a disminuirla.

En relación a estos propósitos, no tan evidentes otro autor señala: "Las tareas vigorizan los hábitos de perseverancia, obediencia, honradez, cooperación..." (Ginott, 1974. pág. 263).

La información hasta ahora manejada, se puede sintetizar en el siguiente cuadro:



Formar los siguientes valores:

- Autonomía.
- Perseverancia.
- Administración del tiempo.
- Iniciativa.
- Confianza propia.
- Ingenio.
- Responsabilidad.
- Autoestima.
- Obediencia.
- Honradet.
- Cooperación.

Por otra parte, como ya se había mencionado, las tareas tienen otras finalidades, hasta cierto punto obvias.

Al igual que todo proceso enseñanza-aprendizaje, las tareas deben tender a la formación integral del ser humano.

Se encontró una gran variedad de propósitos "obvios", para ejemplificarlos de una manera sistemática, se procederá a presentarlos por autor.

Ginott, Haim. (1974).

- a. Unificar al grupo.- Este propósito es importante, ya que la población escolar la forman niños de

diferentes estratos sociales, por lo que sus conocimientos son distintos, por factores tales como: inasistencia, enfermedades, distancias, falta de recursos, mala alimentación, por razones de carácter económico, o por la preparación de los padres. De ahí que el autor considera que la tarea puede ser un medio para aminorar esas diferencias.

- b. Adquirir, fijar y ampliar conocimientos.- Este propósito se cumple siempre y cuando las tareas partan de las necesidades de los alumnos, reuniendo las características pedagógicas que éstas requieren.

Hermoso Nájera, Salvador. (1972).

- a. Estimular a los alumnos hacia la investigación y la observación.- "La investigación consiste en el cuidadoso curso que sigue el hombre para buscar la solución a un problema basándose, hasta donde es posible en hechos demostrables, que incluyen diferente interpretación, para llegar a establecer una generalización". (Hermoso, 1972. pág. 5).
- b. Fomentar la destreza manual.- En ocasiones las tareas escolares, se refieren a actividades prácticas, en donde se ponen en juego: la capacidad creativa, el ingenio, la cooperación, la habilidad para utilizar y transformar materiales, etc.
- c. Confrontar experiencias y conocimientos.- Resulta enriquecedor para el alumno poner en tela de juicio los conocimientos derivados de la clase, las tareas son actividades en las cuales el educando puede



compartir experiencias.

- d. Reconocer la validez de preguntas que demandan respuestas.
- e. Verificar la utilidad de los conocimientos y experiencias a través de ejercicios.
- f. Lograr una mejor formación, al desarrollar prácticas vinculadas a su propia experiencia.
- g. Las tareas logran que los alumnos reviven y elaboren sus conocimientos de manera más personal.

Ojeda Cabrera, Jaime. (1983).

- a. Función social.- Mediante las tareas bien diseñadas, se puede propiciar el acercamiento y la comunicación entre los miembros de la familia, y entre el alumno y sus compañeros, capacitándolos para trabajar en equipo y favoreciendo su integración a grupos sociales.
- b. Reforzamiento de conocimientos, hábitos, habilidades y actitudes.- En este campo cabe mencionar la utilización de las tareas para mecanizar hábitos y habilidades mentales.
- c. Ampliación y complementación.- Consiste en dejar a los alumnos actividades de aprendizaje, que cubran aspectos de los contenidos programáticos que no fueron tratados en clase y que se consideran importantes. El autor señala que esta función conviene únicamente en aquellos casos en los que se estime que la actividad asignada podrá desarrollarse mejor en el hogar, o en otro sitio idóneo, que en la

escuela.

- d. Diagnóstico.— Algunas tareas se utilizan para que el alumno muestre su avance y su dominio, en ciertos contenidos de aprendizaje, esta información ayuda a tomar decisiones en la organización del proceso enseñanza aprendizaje.
- e. Aplicación de conocimientos.— Existen tareas que vinculan los contenidos de aprendizaje con la práctica diaria en la familia y en las relaciones extrafamiliares.
- f. Desarrollar la actitud científica frente a los fenómenos de la naturaleza.— En este campo se pueden citar todas aquellas tareas que consisten en investigar los fenómenos naturales, los recursos naturales, etc., así como los que implican observación y registro de hechos, experimentos, análisis de objetos, búsqueda de especímenes, etc.
- g. Desarrollar una actitud crítica frente a los fenómenos sociales.— Muchas tareas escolares asignadas a los alumnos tienden a relacionarse con el funcionamiento de su comunidad y su problemática, este autor apunta que para ello se pueden aprovechar las noticias generadas por los diversos medios de comunicación (prensa, radio, televisión).
- h. Desarrollar la creatividad del alumno en trabajos manuales y artísticos.— Esta función se relaciona con aquellas actividades en las cuales se tiene libertad para elegir el tema y los materiales con los que va a

trabajar, dando cauce a su inventiva y a su imaginación.

Thomas Risk. (1955). (Profesor de educación en la universidad de South Dakota).

- a. Preparación para el aprendizaje que continuará durante el período de clase.
- b. Contribuyen directamente al logro de los objetivos, y a la eficiencia del aprendizaje.
- c. Sirven de estímulo para el aprendizaje.- El autor señala que el estímulo psicológicamente es muy importante, porque conduce a la acción, sin embargo, para ser un buen estímulo del aprendizaje, la tarea debe despertar el interés y ayudar al estudiante a comprender la importancia de lo que debe hacer. Esto es un problema de orientación y motivación, que requiere que se tengan en mente los objetivos que han de lograrse por medio de la tarea.
- d. Darle dirección al aprendizaje.- No es suficiente que un estudiante sepa lo que ha de hacer y por qué ha de hacerlo, necesita saber cómo ha de proceder para hacerlo. Lo que no significa que se fijen direcciones o límites arbitrarios, quiere decir que se ofrezcan instrucciones, juicios para ayudar al estudiante a realizar su aprendizaje con eficacia, para evitar tropiezos que desaniman y causan pérdida de tiempo.

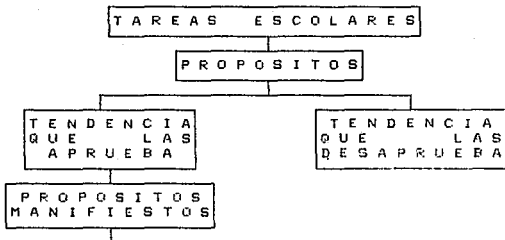
Soren Hansen. Jesper Jensen. (1984). (Autores de El pequeño libro rojo de la escuela).

- a. Dar una oportunidad al educando de trabajar en cosas

dentro del campo de sus intereses.

- b. Desarrollar las ideas examinadas en la clase.
- c. Propiciar que los estudiantes piensen las cosas por cuenta propia, y las expresen con claridad y en sus propias palabras.

Los propósitos evidentes, de las tareas escolares, expuestos anteriormente, se resumen en el siguiente cuadro:



- Formación integral del ser humano.
- Adquirir, fijar, confrontar, revisar, elaborar, reforzar, aplicar y ampliar conocimientos.
- Estimular hacia la investigación y la observación.
- Fomentar la destreza manual.
- Confrontar experiencias.
- Reconocer la validez de preguntas que demandan respuestas.
- Verificar la utilidad de los conocimientos y experiencias.
- Función social.
- Ampliar y complementar contenidos.
- Diagnóstico.
- Desarrollar actitudes científicas y críticas.
- Desarrollar la creatividad.
- Preparar para el aprendizaje.
- Contribuyen al logro de objetivos de aprendizaje.
- Sirven de estímulo y dirección para el aprendizaje.
- Propician el trabajo de los alumnos en sus intereses.
- Desarrollan las ideas de la clase.
- Fomentan que el alumno piense por cuenta propia.

Los propósitos de las tareas hasta ahora expuestos, pertenecen a la tendencia que las aprueba, como lo señala Thomas Risk: "Algunas escuelas no asignan tareas para ser realizadas fuera de la clase, pero no hay dudas de que, sin esas tareas, se logra mucho menos aprendizaje en la escuela". (Risk, 1955. pag. 374).

Tendencia que desapruueba las tareas escolares.

Dentro de esta tendencia se encontraron a los siguientes autores:

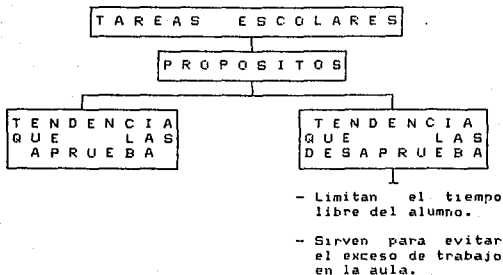
Soren Hansen, Jesper Jensen. (1984).

Han señalado los propósitos que deberían tener las tareas, pero además establecen:

- a. Sirven para organizar parte del tiempo libre, limitando de esta manera al educando.
- b. Las tareas sirven para reducir la presión de un horario sobrecargado, ya que no hay bastante tiempo para que se enseñe todo durante las horas de escuela.

Estos autores señalan que muchos maestros, y especialmente muchos padres, no conciben que pueda aprenderse algo sin hacer tareas en casa: "... en Suecia las tareas obligatorias en la casa han sido abolidas... las modernas técnicas pedagógicas recomiendan que las tareas deben ser hechas en clase, bajo la dirección del maestro y con ejercicios de aplicación y refuerzo de los conocimientos adquiridos". (Hansen, Jensen, 1984. pág. 57).

Estos propósitos completan el cuadro:



Es un hecho que las tareas escolares, son actividades que cumplen ciertos propósitos, en el plan de estudios de cualquier institución educativa, pero éstos se alcanzarán en función de la manera como sean: planeadas, realizadas y evaluadas.

Sería aventurado afirmar que todas las tareas que se dejan a los alumnos contribuyen a desarrollar una firme autoestima, si se pierde de vista su adecuada planeación.

Por otra parte, en ocasiones, se dan resultados adversos con las tareas, por ejemplo:

- a. Se reduce considerablemente el tiempo libre de los alumnos.
- b. La tarea se convierte en un estímulo aversivo, porque el educando no encuentra motivo alguno para realizar con entusiasmo esta actividad, por el contrario, se aburre y fatiga.
- c. A veces la tarea representa un obstáculo difícil de superar ante las posibilidades del alumno.

Sin embargo, en el caso "a" la cuestión es calcular el tiempo aproximado que se llevará la resolución de la tarea.

En el caso "b" se trata de un problema motivacional, tiene que preverse que el alumno identifique fácilmente por qué ha de hacer la tarea.

Y en el último ejemplo el problema radica en que no se considera anticipadamente cuáles son las posibilidades reales del educando.

Con lo anterior se quiere explicar que los resultados de las tareas a veces son opuestos a los deseados, porque no se tiene en cuenta una adecuada planeación, pero ello no significa que una tarea mal planeada haya tenido, en primera instancia, el firme propósito de aburrir o frustrar al alumno.

Para que se logre parcial o totalmente el éxito en la realización de las tareas, es importante que el maestro las seleccione, prepare y dirija acertadamente.

Estos aspectos se desarrollarán en el siguiente apartado, que se refiere a los requisitos que deben cubrir las tareas.

### 2.3. CRITERIOS PARA ESTABLECER LAS TAREAS ESCOLARES.

¿Cómo se podría evaluar si una tarea escolar es adecuada?

Se encontraron diversos autores, que señalan ciertos requisitos que deben cubrir las tareas, para ser consideradas óptimas.

Para que las tareas escolares den buenos resultados en el proceso enseñanza-aprendizaje, deben tomar en cuenta ciertos.

## ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

principios relacionados con la psicología del alumno y con la didáctica.

"Las tareas deben subsistir, pero ajustadas a normas pedagógicas". (Villarreal, 1963. pág. 208).

Villarreal establece que existen errores cuando las tareas a domicilio se usan sin bases pedagógicas, por ello señala ciertos principios que deben considerarse:

- Las tareas no deben ser excesivas.- Se refiere el autor, a las tareas que se dejan sin un criterio pedagógico establecido, creando cansancio, por lo extenso en desarrollo. Y se pierde el interés por resolverlas, ya que resta tiempo para sus intereses lúdicos.

No hay nada escrito acerca de la cantidad de tarea que debe dejarse, sin embargo, conviene reflexionar sobre que cantidad es la más conveniente.

Si la tarea es moderada, resulta atractiva y de interés, logrando el gusto por su cumplimiento.

Otro autor confirma esta idea: "Las tareas deben referirse a determinadas experiencias de aprendizaje. Estas deben adaptarse a las habilidades de los estudiantes, al tiempo que se necesita para desarrollar las actividades, al tiempo que disponen los alumnos". (Risk, 1955. pág. 375).

- No deben ser impuestas.- Y deben responder a alguna finalidad práctica, "no dejarlas nada más por dejar", deben aportar algo significativo al aprendizaje.
- No deben dejarse por igual a todos los alumnos.-



Cuando el maestro piensa en la tarea como auxiliar valioso para su trabajo, debe conocer el grado de eficiencia de sus alumnos, porque la tarea debe ser para quien la necesite, con la finalidad de proporcionar los medios para que el alumno se integre al nivel medio de aprovechamiento del grupo.

El maestro debe partir de las necesidades de sus educandos para localizar las diferencias, tanto académicas como socioeconómicas y así saber seleccionar y organizar el tipo de tareas que realizarán los alumnos, para incrementar su capacidad intelectual o manual, en el ejercicio de su aprendizaje.

En este punto hay que considerar, el número de alumnos que por lo general integran un grupo de Educación Media Básica, lo que resulta, en ocasiones, un verdadero obstáculo para asignar tareas personales.

- Las tareas no deben imponerse como castigo.- Un gran error del maestro es utilizar las tareas como un medio represivo, ya que con esta actitud se propicia únicamente que el educando pierda el interés en desarrollarlas.

- Se deben revisar las tareas que se dejan.- Es un requisito indispensable cuando el maestro hace uso de las tareas a domicilio, que siempre sean revisadas, corregidas, y además, según se considere, asignarle un valor al esfuerzo del alumno, ya sea en forma individual o grupal, de no hacerlo así, se pierde

interés y cuidado en su ejecución.

- Las tareas deben tener variedad.- Es muy tedioso hacer lo mismo constantemente, a mayor variedad se generará mayor interés.

Se deben cambiar las actividades en cada área del programa.

- Las tareas deben estar graduadas de acuerdo con el desarrollo biopsíquico del escolar.- Debe tomarse en cuenta su edad cronológica y mental.

Victor Gallo Martínez (1963), es otro autor que señala criterios sobre las tareas escolares:

- Al asignar una tarea es necesario que el maestro conozca el medio social, económico y cultural en que vive el alumno con la finalidad de programar el tipo de tarea que se va a encomendar.- Al no tomar en cuenta este factor, el alumno encuentra inconvenientes como: carecer de las fuentes de información a su alcance para ciertos tipos de investigación, o no contar con el lugar, los materiales adecuados o los recursos financieros, etc.

Las tareas domiciliarias, no tienen el mismo efecto en los alumnos que cuentan con suficientes recursos, que con alumnos que carecen de ellos. La capacidad, las condiciones y acceso a los recursos no son uniformes a la hora de realizar un trabajo escolar.

- Las tareas no deben dar lugar a que los padres las resuelvan.- En ocasiones la tarea supera las

posibilidades reales del alumno, y se hace necesaria la intervención de los padres o de otros adultos; tal vez una ayuda oportuna sea adecuada, pero el autor se refiere, al hecho de que la responsabilidad debe ser asumida por el alumno y no por otra persona, es decir, no convertir la tarea del alumno en problema para los padres.

En relación a este punto, otros autores establecen que los padres no deben ayudar en las tareas, porque no están capacitados para ello, lo que se aprende ahora es acaso algo que ellos ya no recuerdan, o tal vez la forma en que se hacen ahora las cosas difiere de la forma en que se hacían hace años, esto puede generar una frustración, sin embargo, en el caso de que los padres puedan ayudar, tanto mejor, pero con la condición de que se le diga al maestro. Si la tarea no es entendida, y los padres u otras personas no pueden ayudar, es preferible no hacerla y decir al maestro el por qué. (Hansen, Jensen, 1984).

Laureano Jimenez y Coria (1967), señala los siguientes criterios:

- No se debe abusar de las tareas.- Muchos educadores no hay día que no dejen tarea a domicilio, sin fijarse en los objetivos que se pretenden lograr por medio de ellas. Consideran a las tareas como un compromiso ante los padres de familia para conservar el criterio tradicional de que es buen maestro el que deja mucha

tarea.

- Las tareas deben ser funcionales.- Es decir, se deben programar en función de las necesidades del alumno, con la finalidad de ampliar y reafirmar los conocimientos impartidos en temas dados por el maestro, durante la clase y serán justificados si sirven de retroalimentación en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Las tareas deben llenar finalidades educativas.- Es una condición especial, ello se logra, cuando las actividades son adecuadas y dirigidas de acuerdo, al avance programático y a la experiencia del docente, que conjuntamente llevarán al alumno al logro de los objetivos.
- Las tareas no deben ser fáciles ni difíciles.- Al elegir la tarea debe tomarse en cuenta que sea una secuencia de temas desarrollados en clase y que necesariamente deben ser reafirmados, por lo que la tarea tomará un carácter medio, sin llegar a los extremos, si es fácil, se pierde interés, porque no motiva al alumnado a realizar un esfuerzo para resolverla, y de lo contrario, si es difícil, la realización quedará fuera de las posibilidades del educando, provocando insatisfacción.
- Las tareas deben ser claras.- Es muy importante que al dejarse un trabajo, para desarrollarlo en casa, el maestro compruebe que haya sido totalmente comprendido por el alumno, que este tenga una idea clara de lo que

se pretende que desarrolle en conjunto y en sus partes para que obtenga éxito en su trabajo y se logren los objetivos planeados.

- Las tareas deben ser interesantes.- Y para que estas constituyan un interés por sí solas, su toma debe estar basado en situaciones prácticas y en las necesidades del alumno.
- Es importante que haya coherencia entre lo que se espera que el alumno realice en la tarea y la metodología utilizada en la clase por el maestro.- Por ejemplo: no se puede pedir que el alumno profundice en las relaciones causa-efecto de los fenómenos estudiados, si no se ha ejercitado en la clase este tipo de análisis. El desarrollo del pensamiento en el alumno no se logrará aisladamente en una actividad concreta, sino en la práctica constante de cierta metodología.

Alves de Mattos Luiz (1963), también proporciona una serie de criterios, pero no precisamente sobre tareas escolares, sino sobre actividades del alumnado, pero que bien pueden aplicarse a las tareas:

- Las actividades de los alumnos deben ser proyectadas y organizadas por el profesor, teniendo en cuenta:
  - Los objetivos del plan general del curso.
  - El tiempo necesario y disponible para conseguir esos objetivos.
  - El material bibliográfico y los medios auxiliares disponibles en la escuela.

- El grado progresivo de complejidad de los automatismos o de los elementos ideativos que los alumnos habrán de dominar.
- El nivel de dificultad que los alumnos encontrarán, probablemente en la asimilación de esos elementos ideativos o en la adquisición de esos automatismos.
- Las actividades deben ser dirigidas y coordinadas por el profesor en relación con:
  - Tareas claramente definidas, realizables y bien delimitadas.
  - Informaciones exactas sobre las metas propuestas (grado y calidad de los resultados pretendidos).
  - El tiempo aproximado en que cada tarea debe ser realizada.
  - Instrucciones claras sobre lo que los alumnos deben hacer y cómo deben hacerlo (indicando sus etapas y subetapas).
  - Estimulo, asistencia y supervisión directa del maestro, tanto de los alumnos individualmente como a los equipos de trabajo, durante la realización de las tareas.
- Las actividades deben ser controladas y verificadas personalmente por el maestro, mediante:
  - Análisis de las tareas realizadas por los alumnos, su corrección y sugerencias para mejorarlas.
  - Valoración, por lo menos cualitativa, de las tareas, empleando criterios uniformes y objetivos y reconociendo el esfuerzo realizado.

- Comunicaciones o informes periódicos a los alumnos sobre los resultados obtenidos por ellos.

Los criterios hasta ahora señalados, se concretizan en el hecho de que las tareas se deben planear, realizar y evaluar adecuadamente, sólo así se puede lograr que este recurso sea un auxiliar valioso dentro del trabajo escolar.

Es importante una correcta planeación, y un previo análisis de las condiciones generales del grupo, para que de esta manera puedan aplicarse las tareas y lograr las finalidades educativas deseadas.

La improvisación en el proceso enseñanza-aprendizaje, entraña riesgos que comprometen seriamente la eficiencia.

### 2.3.1. PLANEACION, EJECUCION Y EVALUACION DE LAS TAREAS

#### ESCOLARES.

Partiendo de los criterios para establecer las tareas escolares, deben considerarse para su planeación ejecución y evaluación ciertos criterios. Por ejemplo:

- Que se haga una acertada elección del asunto.
- Que se haga comprender el tema y que se ofrezca una explicación concreta y sencilla respecto al objetivo que conviene presentar en forma de problema.
- Que el alumno participe en la planeación.
- Dividir el material humano cuando es muy heterogeneo, atendiendo a su desarrollo y experiencias, según la índole de la tarea". (Gallo, 1963. pág 8).

Se debe contar con una idea muy clara de los objetivos que se desean alcanzar, antes de planificar la tarea, además de

que ésta motiva al alumno a desarrollarla.

El maestro deberá preparar las tareas con precisión y graduación, eligiendo el tema sobre el cual trata la tarea, aprovechando los intereses y manifestaciones de motivación, por parte de los alumnos, sobre determinados aspectos del tema.

El autor, Thomas Risk, plantea que la primera consideración importante, con relación a las tareas, es que los estudiantes estén propiamente orientados y motivados, que sepan lo que han de hacer y cómo hacerlo más eficazmente. La segunda es que el maestro divida la tarea en dos partes, la introducción y la tarea propiamente dicha, cada parte requiere una técnica especial. La introducción se relaciona con la orientación y la motivación, las cuales se pueden lograr de varias formas dependiendo de la materia. Si la tarea surge de las actividades del aula al cierre de un periodo, el paso intrductorio no necesita llamarse tal, pero su función no debe ser descuidada.

El mismo autor subraya que estos problemas no deben ser subestimados, porque una tarea adecuada es uno de los mejores medios de aumentar la eficacia del trabajo escolar.

Otro autor que aborda este mismo asunto es William H. Burton, quien en la obra de Alves de Mattos Luiz: "Compendio de Didáctica General", expone seis criterios para la elección de actividades de los alumnos:

- a. Que el alumno reconozca que es útil para la realización de sus objetivos.
- b. Que el profesor considere que conduce a fines socialmente deseables.
- c. Que sea apropiada al grado de madurez de los



alumnos, estimuladora, conducente a aprender otras cosas, que propicien la aplicación de conocimientos adquiridos anteriormente.

- d. Que sea variada, que favorezca el desarrollo equilibrado de los alumnos.
- e. Que sea adecuada a las posibilidades y recursos de la escuela y de la comunidad.
- f. Que atienda a las diferencias individuales.

Una tarea, por lo general, se debe realizar como consecuencia de actividades previas, sobre el tema que va a tratar para que ésta sea comprendida por quienes la van a realizar. Sin embargo, en ocasiones, la tarea sirve de estímulo introductorio para abordar temas nuevos pero, aún así, se debe explicar adecuadamente en qué consistirá la tarea.

Es muy importante que el maestro dé a conocer, el objetivo que se pretende alcanzar y que el alumno participe activamente orientado por el maestro al logro de éste, ya que si conoce y comprende de antemano el objetivo de la actividad, tendrá interés en realizarla.

En lugar de que la tarea sea un deber impuesto por el maestro, es preferible que el grupo participe en la planeación de ésta, previa discusión y aprobación de las responsabilidades que acepten sobre sus trabajos materiales y herramientas que se van a utilizar.

Cuando el grupo escolar es demasiado heterogéneo, por diversos factores, es necesario que el maestro haga un análisis individual o en grupos pequeños para planificar las tareas de acuerdo a las necesidades que existen, y tratando de que la mayor

parte del grupo obtenga éxito en el trabajo.

Al revisar los criterios de las tareas escolares, en lo relacionado con su planeación, se encontró, que algunos autores hacen referencia a una actividad denominada "asignación de tarea". A continuación se expondrán los criterios referidos a esta actividad.

Rossing L. Nelson. (1965).

- \* Definición de la asignación de tarea: Este autor manifiesta que la expresión "asignación de tarea", ha sido desechada porque implica cierto autoritarismo, una imposición, sin asegurarse del consentimiento a quien se asigna, sin embargo, en la práctica moderna esta expresión se refiere a la actividad instructiva dedicada al reconocimiento y aceptación de la unidad de aprendizaje y de los procesos por los cuales puede lograrse este aprendizaje de modo más efectivo. En esta definición están implícitos cuatro factores:
- a. Disponer una tarea que ha de realizarse.
  - b. Adaptar a la tarea un procedimiento apropiado para su realización.
  - c. Dirección del profesor, pero aceptación por el alumno de la tarea y del procedimiento.
  - d. Suposición de que el aprendizaje es el producto de la actividad impuesta por el propio alumno.
- \* Importancia de la asignación de tarea: El autor en su obra "La Pedagogía de la Segunda Enseñanza", cita a otros autores que han establecido la importancia de la asignación de tareas: de ella depende en gran medida

el éxito y progreso del alumno en su aprendizaje, y en general, los profesores no aprecian su importancia, y el trabajo de los alumnos padece con tareas asignadas apresuradamente y con descuido.

La asignación de tarea representa una de las fases más importantes de la enseñanza, debe ser reconocida como un aspecto de la enseñanza, en vez de meramente un paso preparatorio para llegar a ella.

\* Criterios que rigen una asignación efectiva: No es posible establecer principios que rijan una asignación de tarea efectiva, cuya aplicación sea válida para TODAS las asignaciones de tarea. Las situaciones en que se hacen estas asignaciones, son muy diversas, de ahí que los factores en cada caso sugieren la presencia o ausencia de elementos para poder juzgar esa asignación. Sin embargo, los criterios, se supone que son aplicables en general a las condiciones normales de clase. Es necesario captar la importancia de cada uno de ellos, para aplicarlos inteligentemente en una situación de clase dada.

Este autor presenta ejemplos de listas de criterios. Una de estas listas es de Yoakman, quien realizó un informe, de un estudio de los criterios dados por 18 autores de libros acerca de métodos de enseñanza. Las cualidades, que fueron mencionadas más frecuentemente por los autores son:

1. Buena definición.
2. Claridad.
3. Exposición.
4. Preparación.
- 5.
6. Exposición.
7. Preparación.

3. Interés.                    8. Dirección.  
4. Estímulo.                  9. Discriminación.  
5. Inspiración.                10. Individualización".

(Yoakman, 1932. págs. 89-91)

Bossing L. Nelson resume, que a la luz de las funciones a las que ha de servir la asignación de tarea, se sugieren, como esenciales, para la mayoría de las asignaciones, los siguientes criterios:

- La asignación ha de ser clara y definida.- Gran parte del fracaso del alumno al preparar lecciones por adelantado, se debe a la mala definición hecha por el profesor al señalar el trabajo a realizar. Los objetivos son esenciales para que el profesor de dirección y defina sus planes de lección, también los objetivos dan al alumno dirección y definición para sus reflexiones y actividades.

El alumno tiene que ver claramente: alguna razón para la tarea, valores definidos y objetivos que ha de alcanzar como resultado de la tarea asignada.

Una asignación de tarea bien definida reduce las probabilidades de que el alumno malgaste su tiempo y sus energías, en una actividad sin significado.

El progreso de la clase depende de las tareas asignadas, claramente definidas y entendidas, esto es cierto, en particular, cuando el adelanto se basa en el logro de la clase y no en el progreso del

alumno individual.

Del grado de claridad con que la asignación de tarea determine metas definidas a alcanzar y delimite cuidadosamente los contornos de la tarea, depende la posibilidad de que los estudiantes realicen su trabajo adecuadamente.

En la formulación de una tarea clara y definida intervienen varios factores:

- a. Han de darse claramente detalles suficientes para delimitar la tarea, pueden usarse problemas, ejercicios, preguntas, instrucciones, etc.
  - b. Una asignación podría ser definida hasta el exceso y, sin embargo, ser equívoca, porque el lenguaje utilizado no fuera adecuado a la edad y experiencia de los alumnos.
  - c. Recurrir a lo concreto para explicar un principio abstracto, por ejemplo: usar ilustraciones concretas, referencia a experiencias de la clase, uso de materiales físicos.
- La asignación ha de ser concisa. - Pero con los suficientes pormenores para que cada alumno pueda entender la tarea asignada.

El grado de elaboración de cualquier tarea dependerá de tres factores:

- a. La extensión de la unidad de trabajo correspondiente.
- b. La dificultad de aprendizaje de la unidad.
- c. El grado de homogeneidad en cuanto a capacidad y

base común de la clase.

Lo que podría ser perfectamente entendido por un alumno, tal vez no lo sea por otro; no hay dos alumnos que se enfrenten a una situación con idéntica preparación para las nuevas experiencias que la situación entraña. Un enunciado simple, breve y condensado puede bastar a una parte de la clase, pero para la mayoría será necesario ampliarlo. Es recomendable, según el autor, escoger a los miembros más lentos de la clase y convencerse de que la asignación ha sido bien entendida por ellos.

La experiencia permitirá, hacer la asignación más breve y compatible con la clara definición y la seguridad de comprensión por parte de cada miembro de la clase. La economía de tiempo, la eliminación de confusión, al poner los puntos de interés y el interés sostenido de la clase son factores que exigen concisión y brevedad razonable en la asignación de la tarea.

- La asignación ha de prever dificultades especiales en el trabajo por adelantado y sugerir formas para salvarlas.- Toda nueva unidad de aprendizaje supone nuevos elementos que han de ser dominados. La existencia de dificultades desacostumbradas, ofrece obstáculos al alumno. La asignación sería inadecuada si no armara al alumno con el conocimiento de estas dificultades y a la vez con algunas sugerencias para poder salvarlas.

- La asignación ha de relacionar claramente la nueva unidad con las experiencias pasadas.- En este

aspecto se presentan dos problemas:

- a. El grado en que la unidad de trabajo por adelantado requiere un conocimiento definido de los elementos en la experiencia de aprendizaje de la asignación anterior.
- b. El grado en que una unidad nueva podría exigir el recurrir a experiencia social antes no relacionada. Por ejemplo, en el caso "a" en un curso de trigonometría se hace referencia a teoremas aprendidos en otros cursos, y a conocimientos de la unidad de trabajo anterior, en este caso, el profesor sólo necesita procurar conectar lo nuevo con lo antiguo, convenciendo de que el alumno reconoce aquellos datos particulares aprendidos antes, que se aplican a la nueva unidad. En el caso "b", el profesor tiene que hacer frente a una situación no tan sencilla, porque tiene que recurrir a las experiencias del alumno en su ambiente social, al igual que a una serie menos unificada de datos aprendidos en el estudio de clase previo. Los alumnos representan un depósito muy diverso de experiencia social, entonces esta fase de la técnica de asignación de tarea se vuelve cada vez más importante y difícil para el profesor. Al mismo tiempo, el trasfondo tan diverso procura un

caudal de recursos al cual puede recurrir el profesor para aclarar y vitalizar el trabajo adelantado como tarea.

- Los alumnos han de entender la importancia de la tarea asignada.- Cuando el individuo se convence del mérito de la cosa que ha de hacer, es poco probable que se aparte de ella por las fatigas que le acarrearán realizarla. La razón principal de que el alumno no sienta entusiasmo por su trabajo es su incapacidad para comprender el valor personal de su trabajo escolar.

El profesor tiene que hallar nuevos valores de genuino mérito en el curso, revisar el contenido y el método de enseñanza del curso para asegurar la presencia de valores reales, o reconocer francamente que, aunque posiblemente ha de haber en ellos mérito real, es difícil descubrirlo. Por otra parte, aunque existan valores presentes, frecuentemente son tan remotos e intangibles que la mente inmadura del adolescente tiene dificultad para percibirlos.

Cuanto más evidentes sean los valores inmediatos y utilitarios del trabajo asignado, tanto más fácilmente el alumno lo abordará con interés. El profesor ha de intentar retar al alumno con la verdadera finalidad y el mérito de la unidad, estos valores, sin embargo, podrían ser tan remotos que el profesor se vea obligado a emplear una meta inmediata que desafíe al alumno, aunque el profesor



sepa, que la verdadera finalidad de la tarea es muy diferente.

- La tarea asignada ha de despertar interés en el trabajo que va a realizarse por adelantado.- Una función definida de la asignación de tarea es la motivación, por las siguientes razones:

Primera: El alumno no aprende con facilidad cuando no está interesado en la cosa que ha de aprender, el problema está en aumentar la eficiencia del aprendizaje mediante la motivación adecuada.

Segunda: El desarrollo efectivo de hábitos y actitudes está directamente relacionado con el problema de la motivación en el aprendizaje. Si mientras tiene lugar el aprendizaje, se presenta un vivo interés y entusiasmo, se despertará una actitud favorable hacia ese tipo de actividad.

Tercera: La mala conducta y los problemas de disciplina se reducen al mínimo cuando los alumnos reflejan una reacción de agrado a la situación total de la escuela, esta condición alivia la tensión nerviosa del profesor, y sus energías y atención pueden enfocarse a las necesidades educativas de los alumnos, a su vez, el grupo tiene menos distracciones; en este ambiente favorable, puede alcanzarse el grado más alto de eficiencia en el aprendizaje.

Frecuentemente han de utilizarse otros estímulos de interés que suplementan la finalidad

auténtica o a veces la sustituyen. Entre algunos de los artificios más efectivos que pueden emplearse para crear interés inmediato en el trabajo por adelantado figuran los siguientes:

- Representación teatral.
- Álbumes y libretas de apuntes.

Estos medios tienen valor educativo, propician interés y además pueden adaptarse a las tareas de unidades de considerable longitud y como artificios suplementarios.

- El problema.- Es el medio más directo y sencillo para estimular el interés. Puede presentarse mediante preguntas, en el pizarrón, con mapas u otros medios visuales.
- Trabajo manual.- Los alumnos normalmente responden a tareas que exigen actividad creativa. La actividad motora es importante en el aprendizaje, y debe ser utilizada para la motivación del trabajo escolar. Se ha hecho buen uso de esta forma de motivación para avivar el interés en temas cuyo valor inmediato parece bastante remoto al alumno.
- Uso del suspenso.- Es un artificio sencillo, económico y muy efectivo si se usa como es debido. Tiene la ventaja de adaptarse fácilmente a casi cualquier situación.

Estos artificios, si se usan adecuadamente, no solo pueden fomentar interés por el tema, sino

también procurar valores educativos.

- La asignación ha de tener en cuenta las diferencias en la capacidad e intereses de los alumnos.-

Psicológicamente no hay dos individuos que reaccionen de modo idéntico a un estímulo dado.

Aunque pueden administrarse patrones de respuesta generales en grupos, existen entre las personas, vastas diferencias de inteligencia, aptitudes y temperamento; incluso los intereses de los alumnos difieren entre amplios límites.

El interés es importante para facilitar el aprendizaje. Posiblemente nada produce mayor insatisfacción al alumno que el hecho de que se le asignen tareas que sobrepasan en mucho su capacidad para comprenderlas o realizarlas. Trabajar en tareas que exceden en mucho a su capacidad, conduce a los individuos a perder el interés por ellas, con frecuencia hasta el extremo de sentir antipatía y repugnancia por su trabajo. Se realiza una actividad con más vigor, facilidad y gusto cuando dicha actividad está de acuerdo con nuestros intereses naturales. Por ello es importante que la asignación de tarea, en la medida de lo posible, tenga en cuenta los diversos intereses, aptitudes y capacidades.

El autor sugiere tres métodos en el caso de que los alumnos no tengan el mismo nivel de capacidad mental:

- Que el programa de trabajo sea diferenciado.
- Exigir la misma cantidad de trabajo a todos los miembros de la clase, pero reconocer que ha de haber diferencia en la calidad del trabajo realizado, conforme a la capacidad de cada uno de ellos.
- Insistir en que se realice el mismo trabajo con idéntica calidad, pero otorgar diferente cantidad de tiempo a los alumnos para terminar su tarea. En general, en toda asignación de tarea ha de tenerse en cuenta uno de estos tres métodos y los intereses del grupo, siempre y cuando estos intereses puedan descubrirse.
- La asignación ha de estar motivada principalmente por la esperanza de logros valiosos, más que por recompensas académicas o por el temor al castigo.-  
La motivación del trabajo escolar por recompensas académicas, es uno de los recursos menos deseables para estimular el interés del alumno, es preferible crear intereses funcionales permanentes. El estímulo de la recompensa académica lleva consigo la excesiva conciencia de la competencia, lo cual en ocasiones resulta hostil, sin embargo, también hay que reconocer sus múltiples valores.

Aunque puede y debe hacerse un uso saludable de recompensas escolares, la asignación de tarea estará más de acuerdo con los requisitos educativos más altos.

Teóricamente, el miedo al castigo tiene poco lugar en la motivación del aprendizaje. Psicológicamente respondemos a lo agradable y vemos inhibidos nuestros esfuerzos de aprendizaje por lo desagradable, sin embargo, a veces, es necesario recurrir al temor al castigo como el último medio para estimular el aprendizaje.

- La asignación de tarea deberá estimular a pensar.-

Algunos tipos de aprendizaje requieren el desarrollo de habilidades motoras, otros exigen un máximo de aprendizaje de memoria, mientras que otros requieren un dominio del aprendizaje complejo conceptual. Las asignaciones de tarea para los dos primeros implican un máximo de práctica para asegurar su fijación y/o habilidad, con un mínimo de esfuerzo para pensar. En la educación secundaria, predomina el aprendizaje conceptual, que exige capacidad del alumno para pensar.

- La asignación ha de procurar las instrucciones necesarias y específicas para el estudio de la lección.-

La función clave de la asignación de tarea es dar instrucciones detalladas, suficientes y específicas, para que el alumno pueda abordar los problemas de la siguiente unidad. Este criterio es el principal factor al evaluar la asignación de tarea.

El profesor debe contestarse la siguientes preguntas: ¿Cuáles son los nuevos elementos de

aprendizaje de la unidad?, ¿qué tipos de aprendizaje implican estos elementos?, ¿qué sugerencias necesitan los alumnos para equiparlos con las técnicas adecuadas para un ataque efectivo a los elementos de aprendizaje presentes en la unidad?.

- La asignación debe adaptarse al tiempo y oportunidad de la clase.- Es necesario asignar una tarea que requiera una parte proporcional del tiempo total que el alumno dedica para prepararse académicamente.

Para determinar la extensión de una tarea asignada se requiere habilidad, observación y experiencia. Se tiene que analizar la naturaleza de la asignación, hacer un cálculo aproximado del tiempo probable requerido para su realización y confirmar el tiempo real invertido. Otro elemento de consideración es la disponibilidad de materiales para el trabajo. El profesor ha de asegurarse de que existen libros de referencia al alcance del alumno, o que se dispone de equipo de laboratorio en buenas condiciones de uso. Es frecuente que los alumnos se encuentren con que se dispone sólo de dos o tres libros de referencia para una clase de veinticinco o treinta.

- Los materiales para la tarea han de ser variados y adaptables a las necesidades e intereses de los alumnos.- La introducción de nuevos materiales o el uso de viejos materiales en diferentes formas, despierta interés. Un profesor podrá "grabar" la

asignación de tarea en el alumno si usa formas desacostumbradas en el manejo de dicha asignación; no es conveniente dar tres tareas sucesivas parecidas.

Según el autor estos criterios no han de considerarse completos, ni como aplicables a toda asignación de tarea. Sin embargo, en esta lista se han incluido aquellos criterios que parecen tener aplicación en la mayoría de los casos.

- \* Evaluación de la asignación de tarea: Un procedimiento recomendable, para evaluar una asignación de tarea, es poner los criterios anteriormente señalados al lado de la asignación preparada por el profesor, a fin de hacer una comparación crítica. Un instrumento de evaluación debe ser completo, aunque no demasiado extenso. La forma usada con más frecuencia para fines de evaluación es la lista de comprobación. Carr y Waage (1931), proporcionan una forma para evaluar, basada en veinte principios, que ilustra la interrelación entre los criterios y la lista de comprobación:

ESQUEMA PARA EL EXAMEN DE ASIGNACIÓN DE TAREAS, CON VISTAS AL AUTOPERFECCIONAMIENTO.				
PREGUNTAS	Poner el signo X en la columna correspondiente frente a la pregunta			
	Siempre	Con frecuencia	Rara vez	Nunca
1. ¿Contribuyen claramente sus				

1. ¿Se adaptan sus asignaciones de tareas al desarrollo de sus alumnos?.....				
2. ¿Sus asignaciones de tareas, ¿están bien adaptadas a la edad y el grado de sus clases como conjunto?.....				
3. ¿Se adaptan sus asignaciones de tarea a las diversas facultades de sus alumnos?.....				
4. ¿Son sus tareas lo suficientemente variadas para satisfacer los intereses individuales de sus alumnos?....				
5. ¿Se adaptan sus asignaciones de tarea a las diversas necesidades sociales, vocacionales y educativas de sus alumnos?.....				
6. ¿Es clara para sus alumnos la finalidad de las tareas asignadas?.....				
7. ¿Les parecen a sus alumnos importantes en si las tareas asignadas?.....				
8. ¿Tiene utilidad inmediata para sus alumnos el aprendizaje implícito en las tareas asignadas?.....				
9. ¿Participan sus alumnos en la elaboración de las asignaciones de tarea?.....				
10. ¿Ayudan sus alumnos a enunciar toda o parte de la tarea asignada?.....				
11. ¿Se subordinan claramente, como motivos para hacer la tarea, las notas y calificaciones?....				
12. ¿Deja a sus alumnos suficiente tiempo para desarrollar por completo las tareas asignadas?.....				
13. ¿Les muestra la relación entre cada asignación de tarea y el conocimiento ya adquirido?....				
14. ¿Planea las asignaciones de tarea a la luz de lo que sus alumnos ya saben o pueden hacer?.....				
15. ¿Organiza el trabajo del curso de tal modo que las asignaciones de tarea están en función de unidades grandes?....				
16. Si asigna trabajo en base a				



una unidad grande, ¿procura hacer frecuentes recordatorios breves, orales o escritos?.....	.....	.....	.....	.....
17. ¿Son sus asignaciones de tarea claras y definidas para Ud. y para los alumnos?.....	.....	.....	.....	.....
18. ¿Muestra a sus alumnos cómo preparar asignaciones de tarea?.....	.....	.....	.....	.....
19. ¿Sugiere algún modo por el cual sus alumnos puedan decir cuándo han preparado sus tareas asignadas?.....	.....	.....	.....	.....
20. ¿Planea sus asignaciones de tarea de tal modo que pueda confirmar su realización?	.....	.....	.....	.....

Algunas de las listas de comprobación tienden a ser exhaustivas. Si bien es cierto que el instrumento que permita obtener más detalles para hacer un juicio general, dará un cuadro más completo, es igualmente cierto que muchos instrumentos se anulan a si mismos por un exceso de elaboración. El profesor no se auxiliará de un instrumento, en el que se tenga que invertir mucho.

\* El momento para asignar la tarea: Es una cuestión muy discutida. Algunos abogan porque se haga la asignación al comenzar la hora de clase. Otros insisten en que el momento de la asignación ha de regirse por la llegada del momento psicológico propicio, sea éste al comienzo de la hora de clase, al final o en algún momento intermedio. Por momento psicológico, se entiende aquél que conduce a una pregunta cuya naturaleza corresponde al trabajo de la tarea, este momento no siempre llega al final de la hora de clase.

Quienes defienden que la tarea debe asignarse

al final de la clase se basan en la sugerencia lógica de que, en el desarrollo de una lección es importante llegar a las conclusiones y además éstas podrían guardar relación directa con la inteligibilidad de la próxima tarea. Otro argumento, para defender este criterio, es que psicológicamente las últimas impresiones están menos expuestas a confusión. Si se dejan las instrucciones hasta el final de la clase, el alumno aborda el nuevo trabajo con estas instrucciones finales sonándole todavía en los oídos. Sin embargo, un problema es que, en ciertos procedimientos, es imposible que un profesor pueda predecir con certeza hasta que punto irá a desarrollarse la lección antes del final de la hora de clase.

La situación de la clase, es el criterio determinante, para señalar cuándo ha de hacerse la asignación, pero además, los aspectos personales del profesor también influyen, por ejemplo: si el profesor restringe el tiempo para la asignación, cuando la deja al final, entonces, deberá hacerse antes. La lógica, al igual que los factores psicológicos que intervienen, sugieren que el momento oportuno para la asignación será usualmente al final de la hora.

Cuando la base de la asignación es una unidad que cubre un trabajo de días, un mes o más, el momento factible es al final de una unidad de trabajo y al comienzo de otra, sea cual sea el momento del periodo de clase en que se produce esta

transición.

Thomas Risk es otro autor que aborda este tema, él establece que, por lo general la asignación, se hace al cerrar el contenido de la clase, éste es un momento apropiado, si la tarea es una continuación del trabajo del día, y a su vez es una preparación para el trabajo de la siguiente clase. Sin embargo, hay ocasiones en que las tareas "externas", pueden asignarse independientemente del trabajo del día, muchos maestros prefieren asignar tales tareas al principio de la clase, cuando tienen tiempo suficiente para hacerlo con calma, y no interrumpir las actividades de aprendizaje, no obstante Thomas Risk, enfatiza que no se puede señalar un momento ideal para asignar las tareas, simplemente debe hacerse cuando sea oportuno.

\* Tiempo dedicado a la asignación de tarea: Continuando con el autor, Bossing L. Nelson, él señala que no existe un acuerdo; algunos autores sugieren que de un quinto a un tercio de la clase, puede emplearse provechosamente para la asignación. Los resultados de estudios han revelado la lamentable tendencia a descuidar la fase de asignación.

La cantidad de tiempo dedicado a la asignación de tarea, está determinada por muchos factores.

Una asignación para cubrir el trabajo de un día, requerirá menos tiempo de la hora de clase, que una asignación de trabajo para una semana.

Otro factor que influye en la longitud de la asignación es la naturaleza del tema o problema y la dificultad del trabajo que desarrollará el alumno.

Los criterios sentados para la asignación de tarea implican que ésta es una fase importante de la hora de clase.

\* Técnica de la asignación de tarea: Cuando el profesor enfrente la cuestión real de hacer asignaciones de tareas, obtendría sugerencias al responder a dos preguntas: ¿cuáles son las fuentes de la dificultad para hacer que las asignaciones sean efectivas?. La segunda pregunta es: ¿cómo puede hacerse que una asignación sea efectiva?.

Si se prevén las dificultades de la asignación, pueden evitarse algunos problemas.

Un estudio que ofrece juicios colectivos de profesores con experiencia en este problema, es el recopilado por Fleming y Woording (1928), quienes consiguieron de 230 profesores de escuelas secundarias y preparatorias una lista de importantes dificultades que habían experimentado en la asignación de tareas, a partir de estos informes, se tabularon 17 dificultades, que se presentan a continuación:

1. Insuficiente reflexión y preparación en el planeamiento del orden a seguir.
2. Incapacidad de obtener la aceptación por el alumno de una finalidad valiosa para realizar la tarea.
3. Estimular la preparación de las asignaciones

con relación al interés de los adolescentes. Procurar que de la experiencia del alumno surjan necesidades reales.

4. Evitar pérdida de interés, al dejar transcurrir demasiado tiempo entre la asignación de la tarea y su revisión.
5. Evitar asignaciones de tarea tan largas que resulte imposible su realización satisfactoria en el tiempo disponible, con la consiguiente pérdida de interés.
6. Cuidarse de asignar actividades en exceso y demasiado variadas, porque los intereses se dividen y se propician malos hábitos de trabajo y realizaciones insatisfactorias.
7. Dificultad para presentar la tarea de modo que los alumnos la entiendan claramente y asegurarse de que TODOS los alumnos la han comprendido.
8. Moderar la dificultad del trabajo, de tal modo que cada alumno pueda realizarlo con éxito.
9. Determinar los requisitos esenciales y diferenciales de las asignaciones, para adaptarlas a los diversos niveles y tipos de aptitud existentes en la clase.
10. Incluir retos de exploración mental a fin de estimular a los alumnos a pensar realmente.
11. Prever continuidad en las tareas, presentando nuevos problemas como continuación de experiencias anteriores y como anticipación de futuros problemas.

12. Correlacionar los diversos temas y además vincularlos con actividades ajenas.
13. Enfocar la atención a los elementos importantes de la nueva tarea y dirigir el ataque a ellos, en tal forma que aumente el interés. Ello estimula el esfuerzo para vencer obstáculos aparentemente insuperables en su realización.
14. Procurar los instrumentos necesarios para la preparación de la tarea, mediante entrenamiento en procedimientos y técnicas de estudio, así como en la selección, organización y uso de material, a fin de desarrollar buenos hábitos de trabajo independiente.
15. Proporcionar a los alumnos medios para que comprueben el dominio y calidad de sus tareas.
16. Evaluar la eficacia de una tarea asignada, tanto por la calidad del maestro al presentarla, como por lo adecuado de la realización del alumno.
17. Procurar el tiempo suficiente para la asignación y determinar el momento psicológico para presentarla a los alumnos.

Bossing L. Nelson, establece que, aunque no puede darse un plan empírico, en respuesta a la pregunta ¿cómo hacer que sea efectiva la asignación de tarea?, se puede sugerir un procedimiento general. Estas sugerencias no se aplican necesariamente en el orden presentado, ellas son:

1. Analizar la naturaleza del proceso de aprendizaje

requerido en la unidad por venir. Este es, sin excepción, el primer paso en un adecuado procedimiento de asignación de tarea. Mucho de lo que sigue con vistas a una buena asignación depende de este análisis.

2. Estudiar los diversos tipos de asignaciones disponibles y escoger el que parezca adaptarse mejor a la situación de aprendizaje dada, o bien, hacer una modificación a la asignación disponible para ajustarla. Ciertos tipos de asignación de tarea se adaptan admirablemente a una forma de aprendizaje o de enseñanza, pero no a otras.
3. Proporcionar al alumno una base firme para que realice su trabajo,
4. Sea éste o no el siguiente paso en el procedimiento de asignación de tarea es evidente que, muy al principio de la fase de asignación, el profesor tiene que presentar al alumno un desafío que ponga en juego su interés y su máximo esfuerzo en el nuevo material.
5. Bosquejar con suficiente detalle la unidad que ha de estudiarse.
6. Sugerir algún plan para abordar la nueva unidad. No hacer por el alumno lo que podría hacer el solo. Lo ideal es llevar la clase hacia el descubrimiento de puntos que se relacionen de modo general con lo nuevo.
7. Cuando es necesario recurrir a diferentes libros de

texto, debe especificarse. El plan más satisfactorio en la asignación de tarea en una unidad amplia es procurar la lista de fuentes disponibles, dando la página donde están incluidas o el capítulo.

Algunos puntos de interés de los autores, la naturaleza autorizada o popularizada de la referencia, etc., podrían dar al alumno valiosas indicaciones para la debida evaluación de las fuentes usadas.

8. Es adecuado, especialmente al asignar tareas en una unidad larga, indicar el tiempo aproximado que podría dedicarse apropiadamente a las diversas fases de la tarea.
  9. El paso final en todo procedimiento de asignación, es confirmar cómo ha captado el alumno la actividad que tiene que realizar. Para esto se dispone de muchos artificios. Preguntas básicas acerca de la asignación pueden poner al descubierto cualquier deficiencia en la captación fundamental del trabajo. O se puede pedir a un alumno, que parece inseguro del significado de la asignación, que resuma los puntos principales de la tarea.
  10. Para el procedimiento de asignación de tarea, es conveniente el uso del pizarrón, para reforzar el oído con la vista.
- \* Tipo de asignación de tarea: No es posible encontrar dos clasificaciones idénticas de los tipos de



asignación, además no se ha reconocido un punto de partida común para clasificarlas.

El autor presenta una clasificación práctica, para poner de manifiesto las múltiples posibilidades, no se considera una clasificación acabada. En esta lista algunos tipos se entremezclan.

1. Asignación por página o párrafo.- Frecuentemente ideada como asignación de tarea sobre el libro de texto.
2. Asignación por capítulo.- Otra forma de asignación de tarea sobre el libro de texto, aunque muy diferente de la forma de asignación por página o por párrafo. Los capítulos son usualmente de naturaleza unitaria y entrañan en sí ciertos elementos de completitud.
3. Asignación por tema.- Este tipo puede o no centrarse en torno de un solo capítulo de un libro de texto. Tiene un caudal de posibilidades, en particular en ciencias sociales.
4. Asignación de problemas.- Este tipo de asignación puede ser muy valioso, porque adiestra al alumno en la búsqueda de soluciones.
5. Asignación de un proyecto.- Adaptado especialmente a los talleres, ciencias naturales y, en cierta medida, a las ciencias sociales. Su atractivo especial está en la actividad motora que requiere.
6. Ejercicios.- Este es el tipo de asignación más frecuentemente usado en matemáticas. Representa el

viejo enfoque tradicional de la enseñanza, aunque si se emplea en combinación con otros tipos de asignación puede utilizarse de modo muy efectivo.

7. Asignación de informe individual o de grupo.- Es una forma de asignación usada extensamente para suplir otros tipos y para considerar las diferencias individuales en intereses y capacidades.
8. Asignación por unidades.- Puede aplicarse a toda sección extensa de actividad de clase que presenta factores de cohesión y un elemento conceptual relativamente completo en torno del cual puede destacarse la unidad como centro.
9. Asignación experimental.- Esta es una forma de los tipos de asignación de problemas o de proyectos, característica de los laboratorios de ciencias. Con demasiada frecuencia, en la práctica no se representan experimentos ni problemas en un sentido verdadero. Si se usa debidamente, puede llegar a ser un instrumento vital en la preparación educativa.
10. Asignación práctica.- Este tipo representa una asignación de repeticiones de actividades, destinadas a producir habilidades mentales o motoras. Aprenderse de memoria un poema o practicar la mecanografía para adquirir velocidad en la máquina de escribir son ejemplos de este tipo de asignación de tarea.

Robert C. McKean (1965).

Es otro autor que aborda el estudio de la "asignación de tareas". En su obra, "Principios y Métodos en la Educación Secundaria", señala ciertos principios a considerar para hacer una asignación de tarea.

Según el autor la asignación es de suma importancia, porque ésta dá dirección y centro al aprendizaje, ya que facilita el intervalo de una lección a otra.

La actitud del estudiante en relación al aprendizaje se ve afectada, de tal forma que es necesario meditar acerca de la asignación misma de las tareas.

Los educadores deberán tener en cuenta los siguientes principios al asignar tareas:

1. La asignación es una parte de la enseñanza, según el autor, no es externa ni introductoria al aprendizaje, es parte indispensable de la planificación, de su evaluación dependen la naturaleza, y calidad del aprendizaje resultante.
2. Algo que ya han mencionado otros autores es que la asignación, debe relacionarse con los objetivos de aprendizaje.

Las tareas se resuelven, porque contribuyen al logro de resultados de enseñanza provechosos, no deben ser trabajos que sólo consuman tiempo, para tener ocupados a los alumnos, por el contrario, deben tener relación con los propósitos de la enseñanza. Los estudiantes deben comprender los objetivos del aprendizaje, y la relación que guardan las tareas con

dichos objetivos.

3. La asignación de tarea debe dar orientación al trabajo, dice al estudiante lo que debe hacer.
4. Las asignaciones de tareas, deben promover el esfuerzo del alumno. Los estudiantes necesitan buenas razones para llevar a cabo una tarea, como asimismo ver que la tarea se relacione con sus problemas, intereses y necesidades.
5. La asignación, requiere en ocasiones, una preparación especial del alumno, dicha preparación tiende a asegurar los buenos resultados de la lección. Por ejemplo, en algunos casos, es necesario proporcionar antecedentes para que los estudiantes adquieran la capacidad exigida para la ejecución de la tarea.

La asignación debe estimular, no limitar. Este autor recalca, lo que ya se ha mencionado, que las tareas no deben ser un castigo, una amenaza, por el contrario, una asignación de tarea puede ser estimulante, siempre y cuando se trate de algo significativo que mueva el interés de los estudiantes.

6. Las asignaciones pueden prever las diferencias individuales. En un grupo se detectan infinidad de intereses, aptitudes y capacidades, de ahí, que la asignación de tarea debe contemplar las diferencias individuales, ya que, en ciertos casos una misma tarea para todos los alumnos resulta difícil a algunos y demasiado fácil a otros; el autor sugiere

que en estos casos se puede dividir al grupo en equipos, para proporcionarles tareas adecuadas a cada uno, o dar tareas diferenciadas, indicando la cantidad y calidad que se espera en diversos grados, permitiéndole al estudiante que elija y trabaje en el grado que desee.

7. La asignación de tarea - debe resolverse cooperativamente, es decir, tanto los alumnos como el educador deben trabajar por igual. Este criterio, llama la atención, porque al pensar en la frase "asignación de tarea", se piensa en una persona que señala ciertos deberes a otra. Sin embargo, este autor señala que ambas partes pueden contribuir al tipo de tarea que se ha asignado; el alumno realiza la tarea no en beneficio del profesor, sino del propio, pero a su vez, el educador aprende al comprometerse con el alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje.
8. El autor advierte que por encima de todo la tarea debe ser clara. Los estudiantes necesitan comprender exactamente lo que tienen que hacer, cómo y cuándo entregarlo. Se puede aumentar el grado de claridad utilizando ejemplos, ilustraciones, etc.
9. La asignación de tareas debe estar relacionada con un trabajo importante, el autor afirma que los alumnos se dan cuenta en seguida cuando una tarea no responde a una necesidad real, y sólo se encomienda para mantenerlos ocupados. La tarea debe ser digna de que

se le dedique tiempo.

Robert C. McKean señala que las tareas son parte vital de la enseñanza, por ello, requieren una seria consideración y planificación cuidadosa.

Las tareas deben contribuir al aprendizaje, pero también pueden inhibirlo seriamente.

10. Para que el estudiante acepte la tarea, y desarrolle el sentido de responsabilidad en cuanto a su ejecución, es importante que los estudiantes participen en su planificación, es decir, proporcionar oportunidades de elección y de autodeterminación, dentro de ciertos límites. Es importante tomar decisiones para el aprendizaje, de forma cooperativa. La planificación profesor-alumno brinda una elección democrática en forma gradual, en la medida que los alumnos manifiesten que desean y pueden asumir responsabilidades.

La participación de los alumnos en la planificación, puede darse al analizar los propósitos del aprendizaje, al elegir casos y problemas, al sugerir actividades, al descubrir materiales y recursos útiles para contestar preguntas y resolver problemas, al evaluar la enseñanza y el aprendizaje, etc.

En resumen, el autor indica que el planeamiento cooperativo contribuye al aprendizaje en muy variadas formas, por ejemplo:

- a. Ayudará a que alumnos y maestro se comprendan

mejor.

- b. Las tareas a realizar se basarán en los propósitos del estudiante.
- c. Probablemente, fomentará una mejor adaptación a las diferencias individuales.
- d. Desarrollará una mayor atención del alumno al plan de estudios.
- e. Alentará a los estudiantes a aceptar mayor responsabilidad en cuanto al aprendizaje.
- f. Proporcionará un mejor clima dentro del aula, para el aprendizaje.
- g. Abrirá oportunidades para que el estudiante trabaje cooperativamente.
- h. Se dará más importancia a las respuestas de preguntas y resolución de problemas.
- i. Proporcionará mayores satisfacciones en lo referente al aprendizaje.

Finalmente este autor señala que la planificación cooperativa representa muchas ventajas, pero es necesario que el docente defina la naturaleza de su papel en el punto enseñanza-aprendizaje; reconozca su capacidad o incapacidad en trabajos de grupo; valore la naturaleza de los estudiantes implicados: su nivel de adultez, voluntad, y capacidad para aceptar responsabilidades.

La mayoría de los autores, hasta ahora expuestos, acentúan su interés en criterios acerca de la planeación de las

tareas escolares, y algunos hacen referencia a la evaluación de las mismas.

Soren Hansen y Jesper Jensen (1984), son autores que sugieren al alumno cómo resolver sus tareas escolares. Ellos afirman que al realizar las tareas, hacer trampa, significa copiar las respuestas de algún compañero o directamente del libro; por el contrario cooperar significa trabajar conjuntamente con otros, para comprender mejor las cosas. Según los autores, algunos maestros consideran ésto hacer trampa, por ello sugieren que se pregunte cómo cooperar sin hacer trampa.

Señalan que en algunas materias como física y matemáticas es útil tener las respuestas, para verificar si se han resuelto bien los problemas y así pasar a otros; pero es obvio que no se aprenderá nada y sólo se perderá el tiempo, si se copian las respuestas sin buscarlas por cuenta propia.

Otro consejo que dan estos autores, es que los alumnos consigan un libro diferente del que se utiliza en la clase, con el fin de contrastar informaciones; proponen también al alumno que lea más adelante su libro, para formular preguntas acerca de su tarea, por ejemplo: ¿puedo escribir un poema en lugar de una composición?, ¿podemos trabajar con otro compañero en la tarea para mañana?, etc.

Finalmente, aconsejan elaborar conjuntamente con el maestro un plan a largo plazo: "Si elaboran un plan a largo plazo, busquen las cosas en otros libros y déjense inspirar por el mundo a su alrededor. Sus años de escuela serán así más útiles y aprenderán mucho más aprisa". (Soren, Jesper, 1984, pág. 61).

Los criterios expuestos, no deben tomarse como un



"manual de instrucciones"; que hay que seguir al pié de la letra, por el contrario, sólo son lineamientos, que pueden ser cuestionados y modificados, para ajustarlos a las necesidades que se presenten.

Estos criterios subrayan la importancia que asumen hechos tan comunes como "dejar una tarea escolar", para que el proceso enseñanza-aprendizaje sea desarrollado eficazmente. Tal vez, el docente, no se detiene a pensar por ejemplo: ¿qué objetivo desea alcanzar al asignar determinada tarea?, ¿cómo motivar al grupo, o prepararlo para que desarrolle adecuadamente un ejercicio?, etc., y sin embargo, estos puntos son decisivos para que las tareas escolares se conviertan en realidad en un medio para facilitar el aprendizaje.

#### 2.4. CLASIFICACION DE LAS TAREAS ESCOLARES.

¿Qué tipos de tareas existen?. Hay infinidad de clasificaciones como diversidad de autores que han teorizado sobre el tema. A continuación se presentarán algunas clasificaciones por autor, que responden a diversos criterios.

Alves de Mattos Luiz. (1963).

Este autor expone una clasificación no precisamente de tareas escolares, sino de actividades del alumnado. Sin embargo, dentro de lo que el autor entiende por actividades del alumnado, se pueden incluir a las tareas escolares.

Los trabajos prácticos o de aplicación admiten las más variadas modalidades, dependiendo de la asignatura a la que se refieran, así se tienen ejemplo: análisis, traducciones, versiones, dictados, composiciones, resúmenes, informes, debates,

conversaciones, confección de cuadros, tablas, mapas, gráficos, modelos, trabajos de ampliación o reducción, transcripciones, organización de series de preguntas o listas de problemas, compilación de material bibliográfico y observaciones locales, colecciones de recortes de periódicos y revistas, preparación de álbumes ilustrados, realización de proyectos (ya sean propuestos por el maestro, o ideados por los alumnos), experiencias y análisis en laboratorios, registro de experiencias y observaciones, etc.

Esta lista es sólo ilustrativa y no exhaustiva, porque la imaginación y creatividad de cada profesor podrán sugerirle otros innumerables tipos de actividades, sin dejar de considerar los criterios pertinentes para planearlas adecuadamente.

En la obra del autor "Compendio de Didáctica General", se da como ejemplo una lista de actividades organizadas por la educadora norteamericana Gertrude M. Whippe.

#### I. Trabajos con recursos visuales.

Los alumnos:

- 1) Coleccionan fotografías, vistas y otros materiales ilustrativos.
- 2) Examinan retratos, láminas y películas, para fines especiales, oyendo explicaciones y formulando preguntas.
- 3) Examinan muestras y miniaturas.
- 4) Hacen listas de preguntas interesantes, mientras examinan los materiales ilustrativos.
- 5) Seleccionan materiales ilustrativos para usarlos cuando tengan que hacer una descripción o un

informe oral para la clase.

- 6) Clasifican las muestras obtenidas, preparan rótulos y etiquetas y escriben explicaciones.
- 7) Catalogan los materiales ilustrativos y los archivan en orden para usarlos en otras ocasiones.

## II. Visitas y excursiones.

Los alumnos:

- 1) Visitan museos, acuarios, parques zoológicos, etc.
- 2) Visitan fábricas y empresas comerciales en busca de informaciones y materiales ilustrativos.
- 3) Observan demostraciones de procesos de manufactura, como fabricación de jabón, papel, etc.; y relatan en la clase sus observaciones.

## III. Estudio de problemas.

Los alumnos:

- 1) Buscan informaciones para responder a cuestiones sobre asuntos importantes.
- 2) Consultan enciclopedias y libros de referencia, buscando las informaciones que necesitan.
- 3) Traen libros prestados del hogar o de la biblioteca pública para completar la bibliografía de la escuela sobre los asuntos que están estudiando.
- 4) Escriben cartas a empresas comerciales y a oficinas gubernamentales, solicitando informaciones, folletos, muestras y material ilustrativo.
- 5) Procuran ejecutar las instrucciones dadas en

folletos por el profesor o por las empresas.

- 6) Copian párrafos y toman notas de diversos libros, como preparación para un debate o para un informe.
- 7) Interpretan mapas, localizan ciudades y accidentes geográficos, calculan distancias, etc.
- 8) Realizan experiencias, como fabricar jabón, preparar anilinas y tintas, cultivar plantas, cosechar y plantar semillas, etc.
- 9) Juzgan críticamente informaciones tomadas de diversas fuentes; determinan el grado de exactitud de informaciones contradictorias.
- 10) Ordenan el material leído, para preparar debates en clase o para informes orales o escritos.
- 11) Preparan y presentan en clase informes de interés sobre hechos estudiados u observados.
- 12) Preparan breves relaciones escritas para fines específicos, como: inclusión en el libro de la clase, publicación en el periódico del colegio; organizan un folleto explicativo para una exposición de trabajos de la clase o del colegio.
- 13) Preparan una bibliografía de las obras usadas para el estudio de una unidad del programa.
- 14) Hacen lecturas rápidas de material bibliográfico, buscando asuntos de interés para estudiarlos posteriormente; localizan también materiales de valor para el estudio.

#### IV. Apreciación de la literatura.

Los alumnos:

- 1) Leen historias interesantes, por placer.
- 2) Leen, aprenden de memoria y recitan poemas, por placer.
- 3) Escuchan conferencias con el fin de informarse o distraerse.

#### V. Ilustración y construcción.

Los alumnos:

- 1) Preparan mapas, cuadros y diagramas.
- 2) Trazan plantas de edificios, o de la propia escuela.
- 3) Diseñan mapas ilustrados, de relieve, de productos, de paisajes regionales, etc.
- 4) Preparan avisos, carteles y láminas murales.
- 5) Preparan dibujos, gráficos, mapas y diagramas para el libro de clase o para el periódico mural.
- 6) Preparan los escenarios para una representación teatral o para una fiesta escolar.
- 7) Confeccionan artículos o maquetas para una exposición y trabajos como tabletas cuneiformes, un pergamino, la maqueta de un castillo medieval, etc.

#### VII. Presentación de informaciones.

Los alumnos:

- 1) Hacen sugerencias sobre la mejor manera de prestar informaciones interesantes a los colegas o a los padres.
- 2) Redactan, corrigen y publican artículos para el libro de clase o para el periódico escolar.

- 3) Mantienen organizado y al día el periódico mural de la clase con avisos y otras notas.
- 4) Preparan y ejecutan programas de recitales, debates y reuniones sociales.
- 5) Escriben, ensayan y llevan al tablado piezas dramáticas originales, escritas por ellos mismos.

#### VII Pruebas y exámenes.

Los alumnos:

- 1) Se ejercitan en responder a pruebas objetivas e informales.
- 2) Preparan cuestionarios de examen para aplicarlos a sus colegas.
- 3) Mantienen al día sus gráficos de aprovechamiento personal en los estudios.

Alves de Mattos Luiz, considera imposible hacer una descripción detallada de todos los tipos de actividades, pues son innumerables, sin embargo, expone la actividad "búsqueda bibliográfica", debido a su uso frecuente. Se considera oportuno desarrollarla, porque muy a menudo, esta actividad, se asigna como tarea escolar.

La búsqueda bibliográfica, que es preparatoria de la discusión dirigida y, muchas veces también, derivada de ella, consiste en la búsqueda sistemática, hecha por los alumnos, individualmente o en grupos, de documentación sobre el tema estudiado. Las bibliotecas de clase, escolares, municipales, y de otras instituciones públicas o privadas, reciben las visitas de los alumnos, para hacer lecturas, recoger datos y copiar extractos sobre el tema tratado en clase.

En esta búsqueda bibliográfica, los alumnos en conjunto:

- a) Organizan catálogos sobre el asunto, con breves notas informativas y críticas.
- b) Preparan un fichero de extractos útiles que puedan llegar a sumar varios centenares de fichas sobre el asunto.
- c) Leen folletos, artículos de revistas y capítulos escogidos de libros, elaborando resúmenes de lecturas; los presentan después a la clase oralmente o por escrito, sirviendo de punto de partida para debates supervisados por el profesor.

Con esta actividad, los alumnos se liberan del límite que imponen el libro didáctico único y los apuntes del profesor.

De este estudio comparativo de autores diferentes que tratan el mismo asunto bajo ángulos distintos se discernirá el verdadero significado de las interrelaciones de los problemas y de las cosas estudiadas. Se adquirirá, además de las informaciones específicas sobre el tema, una noción bastante clara del proceso de elaboración del pensamiento y de la cultura humana en la actualidad. Principalmente, se crearán hábitos valiosos de consulta y de extracción metódica de informaciones de las fuentes técnicas de la ciencia; se aprenderá también a localizar fuentes y a utilizarlas. Todo ello libera de la vieja rutina de memorización mecánica de textos y se gana la comprensión de gran número de hechos e informaciones valiosas.

En esta actividad del alumnado, incumbe al profesor:

- a) Estar bien informado sobre dónde se encuentran las fuentes bibliográficas necesarias y orientar a los

alumnos en su búsqueda.

- b) Distribuir las tareas entre los alumnos, de manera que todos colaboren activamente, cada uno haciendo su parte según lo previsto.
- c) Dar a los alumnos instrucciones precisas sobre el método que deberán seguir en su búsqueda, uso de ficheros, localización de asuntos por los índices, lectura rápida de los textos, elaboración de resúmenes, copia de los extractos más significativos y preparación de los informes finales para lectura en la clase.
- d) Incentivar a los alumnos y apreciar los datos que hayan recogido, orientándolos sobre su organización y utilización.
- e) Elaborar con los alumnos síntesis o sinopsis generales, que comprendan los hechos esenciales estudiados.

Benjamin S. Bloom (1973).

En su obra "Taxonomía de los objetivos de la educación", se plantea una clasificación de los objetivos de aprendizaje, la cual, al relacionarla con las tareas escolares, se pueden derivar los siguientes tipos:

- De conocimientos específicos.- Se busca que el alumno asimile y recuerde unidades de información específicas y aislables.
- De conocimiento de terminología.- Se procura que el alumno domine los referentes de símbolos específicos.
- De conocimientos de hechos específicos.- Se quiere que



el alumno asimile y recuerde conocimientos, fechas, personas, lugares, etc., con sus relaciones más evidentes.

- De conocimiento de modo y medios para operar con hechos específicos.- Es decir, modos de organizar, analizar, sintetizar, juzgar y criticar.

- De conocimiento de convenciones.- Se pretende que el alumno maneje las convenciones básicas que se aplican en la vida social, la lengua, los números, las reglas morales y jurídicas, etc.

- De conocimiento de tendencias y secuencias.- Es decir, el seguimiento de direcciones y movimientos de los fenómenos en una dimensión temporal.

- De conocimiento de clasificaciones y categorías.- Es decir, de clases, grupos, conjuntos y ordenamientos fundamentales en un campo de estudio determinado.

- De conocimiento de criterios.- Mediante los cuales se juzgan los hechos, principios, opiniones o la conducta de personas o grupos.

- De conocimiento de metodología.- Es decir, de técnicas y procedimientos empleados en un campo determinado de la actividad humana se incluye también el conocimiento de métodos y técnicas de investigación científica.

- De conocimiento de generalizaciones.- Esto es, de conceptos, reglas, principios, leyes, teorías, etc., correspondientes a un determinado campo de estudio.

- De comprensión.- En un nivel en el cual el alumno aprenda o asimile el conocimiento y pueda hacer uso de

las ideas, sin relacionarlas necesariamente con otras ideas, o percibir la totalidad de sus implicaciones.

- De interpretación.- Donde el alumno debe ser capaz de resumir y explicar los contenidos de estudio.
- De extrapolación.- En la cual el alumno tiene que extender la aplicación de lo aprendido hacia sus implicaciones, consecuencias, efectos, etc., que concuerden con la situación original.
- De aplicación.- En la cual se requiere que el alumno haga uso de lo aprendido en situaciones reales y concretas.
- De análisis.- Que consiste en poder descomponer los objetos, procesos o fenómenos en sus partes constitutivas, indicando las relaciones entre ellos.
- De síntesis.- Se da cuando el alumno puede reunir los elementos y las partes de un objeto o fenómeno, de modo que constituyan un esquema o estructura.
- De elaboración de planes.- O conjuntos coherentes de operaciones, de acuerdo a los objetivos de una actividad determinada.
- De evaluación.- Que consiste en la capacidad de formular juicios críticos sobre el valor, la utilidad, la factibilidad, etc., de hechos, conductas, actividades, materiales, etc., de acuerdo a determinados criterios.
- De desarrollo de aspectos del dominio afectivo.- Como son las actitudes, la conciencia de los valores, la formación de un sistema o jerarquía de valores, etc.

Los tipos de tareas a decir de este autor son los siguientes:

1. Tareas de investigación, observación y adquisición de conocimientos.- Según el autor, es mejor que el alumno aprenda a buscar respuestas por si mismo, porque cuando el alumno crezca, los conocimientos habrán cambiado tanto que de nada le servirá haber aprendido de memoria datos que le serán anticuados.

Se debe enseñar a descubrir conocimientos, no sólo con el propósito de que se obtenga este tipo de información, sino también de que se aprendan a manejar los procedimientos de investigación.

2. Tareas de ajustamiento.- Pretenden desarrollar habilidades y actitudes para comprender y llevar a cabo algunas actividades que permitan solucionar creativamente problemas.

Inician e interesan al educando en el conocimiento de procesos tecnológicos sencillos que incluyen la planeación, el diseño, la elaboración de objetos útiles y el análisis de la funcionalidad de tales objetos.

3. Tareas para la comprobación de la enseñanza.- Cuando no se alcanza el nivel mínimo aceptable en la evaluación del aprendizaje, se buscan medios o actividades concretas, que debidamente orientadas logren la oportuna recuperación, precisamente las tareas a domicilio pueden ser el medio que permita

comprobar la adquisición de conocimientos.

4. Tareas para la aplicación de conocimientos.- Son acciones que realiza el alumno dentro de la vida que lo rodea, estas tareas inducen al educando a modificar su conducta, ya que la acción que asuma en la resolución de un problema de su vida escolar, familiar o social, pondrá de manifiesto la aplicación de los conocimientos.
5. Tareas para afirmar la enseñanza.- La característica esencial de este tipo de tareas, es que estén estructuradas en base a los temas desarrollados por el maestro y que logren la fijación de nociones en el educando.

Villarreal Canseco (1963).

Este autor en su "Didáctica General", clasifica a las tareas, de acuerdo a las actividades por realizar, de la siguiente manera:

"De automatización de ciertos aprendizajes.

De aplicación de conocimientos.

De observación.

De investigación.

De trabajos manuales" (Villarreal, 1963. pág. 210).

1. De automatización se considera por ejemplo, a las operaciones fundamentales, copias para mejorar la letra, etc.
2. De aplicación de conocimientos son las que se refieren a la resolución de problemas.
3. Las de observación son aquellas que deben tener

instrucciones previas y en ocasiones hay que acompañarlas con una guía para facilitar el trabajo y hacerlo más fructífero.

4. Las tareas de investigación deben ser previamente orientadas con explicaciones sobre el uso de procesos de investigación.
5. Cuando la tarea consiste en realizar trabajos manuales, el maestro debe aclarar, cómo ha de elaborarse, dónde y cómo adquirir los materiales.

En la misma obra Villarreal establece que las tareas también pueden clasificarse, según el número de participantes, así tenemos las que son individuales o por equipos.

1. Por equipos.— Estas tareas son realizadas por varios alumnos, cada uno de ellos cumplirá con una labor específica, para después conjuntar un solo trabajo.
2. Individuales.— Consiste en una actividad, que debe ser desarrollada en forma particular.

Para ambos tipos de tareas, existen procedimientos metodológicos y estrategias especiales. Por ejemplo: en las tareas grupales se deben tomar en cuenta los postulados psicopedagógicos del trabajo en equipo y la dinámica de grupos.

Sintetizando, los tipos de tareas desarrollados hasta este momento, se concretizan en los siguientes cuadros:

Criterio:

Tipo de actividad

Análisis, traducciones, versiones, dictados, composiciones, resúmenes, informes, debates, conversaciones, confección de cuadros, tablas, mapas, gráficos, modelos, trabajos de ampliación o reducción,
--

desempeñada en la  
tarea.

Autor:

Alves de Mattos  
Luiz.

transcripciones, organización de series de preguntas o listas de problemas, compilación de material bibliográfico, observaciones locales, colecciones de recortes de periódicos y revistas, preparación de álbumes ilustrados, realización de proyectos, experiencias y análisis en laboratorios, registro de experiencias y observaciones.

Criterio:

Tipo de actividad  
desempeñada en la  
tarea.

Autor:

Gertrude M.  
Whipple.

- Trabajos con recursos visuales.
- Visitas y excursiones.
- Estudio de problemas.
- Apreciación de la literatura.
- Ilustración y construcción.
- Presentación de informaciones.
- Pruebas y exámenes.

Criterio:

Objetivos de  
aprendizaje.

Autor:

Benjamin S.  
Bloom.

- De conocimientos específicos.
- De conocimiento de terminología.
- De conocimientos de hechos específicos.
- De conocimiento de modo y medios para operar con hechos específicos.
- De conocimiento de convenciones.
- De conocimiento de tendencias y secuencias.
- De conocimiento de clasificaciones y categorías.
- De conocimiento de criterios.
- De conocimiento de metodología.
- De conocimiento de generalizaciones.
- De comprensión.
- De interpretación.
- De extrapolación.
- De aplicación.
- De análisis.
- De síntesis.
- De elaboración de planes o conjuntos.

- De evaluación.
- De desarrollo de aspectos del dominio afectivo.

Criterio:

Tipo de actividad desempeñada en la tarea.

Autor:

L. Jiménez y Coria.

- Tareas de investigación, observación y adquisición de conocimientos.
- Tareas de adiestramiento.
- Tareas para la comprobación de la enseñanza.
- Tareas para la aplicación de conocimientos.
- Tareas para afirmar la enseñanza.

Criterio:

Tipo de actividad desempeñada en la tarea.

Autor:

Villarreal Canseco T.

- De automatización de ciertos aprendizajes.
- De aplicación de conocimientos.
- De observación.
- De investigación.
- De trabajos manuales.

Criterio:

Número de  
Participantes.

Autor:

Villarreal  
Canseco T.

- Por equipos.

- Individual.

Con lo anterior, se puede observar lo variadas e interesantes que pueden ser las tareas escolares, el docente no debe perder de vista esta diversidad, que puede influir para que el aprendizaje sea dinámico y no monótono.

Retomando lo señalado a lo largo de este capítulo las "tareas escolares" en esta investigación, se entenderán como aquellas actividades de aprendizaje que realiza el alumno, pudiendo ser asignadas por el docente y/o con participación de los alumnos, para que sean efectuadas fuera del horario escolar.

Dichas actividades se refieren a los contenidos de las materias escolares y su aplicación, cumpliendo diversos objetivos en relación al aprendizaje y formación de los alumnos.

Por lo anterior, las "tareas escolares" se consideran como un recurso didáctico.

Su aplicación como tal en el nivel secundaria en su modalidad técnica, motivo de la presente investigación se analizará en los capítulos III y IV. En el tercero se ubica el contexto del estudio y en el cuarto se analizan las tareas escolares en su instrumentación en la práctica cotidiana.





C A P I T U L O      I I I  
ANTECEDENTES Y DESARROLLO DE  
LA EDUCACION SECUNDARIA Y DE  
LA EDUCACION SECUNDARIA TECNICA.



### 3.1. ANTECEDENTES DE LA EDUCACION SECUNDARIA.

La Secretaría de Educación Pública se crea en 1921, y el presidente Alvaro Obregón designa como su titular al Lic. José Vasconcelos, quien venía desempeñando el cargo de rector de la Universidad Nacional.

El Lic. Vasconcelos inicia acciones prioritarias, como una campaña de alfabetización, la creación de bibliotecas y el fomento de las bellas artes, entre otras.

Su obra representó un avance indiscutible en la educación de México, ya que se sentaron las bases para la creación de la educación secundaria.

El maestro Moisés Sáenz, junto con otros colaboradores, realizan estudios con la finalidad de impulsar transformaciones en la educación, concretamente en la Escuela Nacional Preparatoria, cuyo sistema, tenía el propósito de servir de antecedente para cursar carreras universitarias. Sin embargo, debido a que su duración era de cinco años, se reducían oportunidades, contradiciendo el carácter democrático y nacionalista que se pretendía dar a la educación en esos momentos.

La Escuela Nacional Preparatoria atravesaba por diversos problemas, desde su fundación el porcentaje de inscripción era sumamente bajo, y el porcentaje de egresados no era el esperado.

Al ser director de la Escuela Nacional Preparatoria, el maestro Moisés Sáenz conoce esta problemática, a la cual trata de dar solución.

Moisés Sáenz es designado Oficial Mayor de la Secretaría de Educación Pública, y en 1925 Subsecretario de la misma. Desde estos puestos continúa adelante con el propósito de crear la

educación secundaria con independencia de los estudios preparatorios. Este objetivo se alcanza en 1925 con la expedición de dos decretos por el presidente Plutarco Elías Calles, que inician el movimiento de la escuela secundaria mexicana.

El primer decreto autoriza a la Secretaría de Educación Pública crear escuelas secundarias, y el segundo establece la no admisión de alumnos al primer curso en la Escuela Nacional Preparatoria durante 1926, y separar de su Plan de Estudios los cursos secundarios, poniéndolos bajo la jurisdicción técnica y administrativa de la Dirección de Educación Secundaria, que se crea en la Secretaría de Educación Pública, a partir del primero de enero de 1926.

Al crearse la Dirección General de Educación Secundaria se establece que las escuelas secundarias constituyen un puente entre las escuelas primarias y las universitarias, incluyendo en esta última categoría a las preparatorias.

En sus inicios la escuela secundaria implicaba una escuela diferenciada, es decir, variada en sus posibilidades educativas, con sistemas flexibles que permitieran salidas hacia diferentes campos de actividad.

Los objetivos y finalidades de este nuevo nivel educativo se fijaron a través de juntas y asambleas de profesores de enseñanza media, a nivel nacional. Entre los más relevantes se tienen:

Objetivos.

- " - Difundir la cultura y elevar el nivel medio de todas las clases sociales; para hacer posible un régimen constitucional positivamente democrático.

- Integrar y desarrollar nuestra nacionalidad.
- Atender los principios de la psicología y de la ciencia de la educación universalmente aceptados, sin perder de vista la idiosincrasia ni las peculiaridades del pueblo mexicano.
- Organizar la escuela como una institución educativa especial en organización y métodos, en virtud de referirse normalmente a jóvenes de 13 a 16 años.
- Establecer escuelas diferenciadas, variadas en posibilidades educativas, flexibles en sus sistemas y con diferentes campos de actividades futuras". (SEP, 1986, pags. 19-20).

Finalidades.

- " - Facilitar el desarrollo y crecimiento del individuo (crecimiento, desarrollo físico, salud y desarrollo de la personalidad).
- La exploración de capacidades e inclinaciones: el ejercicio de las mismas y el uso sano del tiempo libre.
- La formación del ciudadano (conocimientos, habituaciones e idealizaciones relativas a la vida cívica; el fortalecimiento del sentido de la nacionalidad y del nacionalismo; la democratización de la escuela y la organización democrática de la misma).
- La capacitación para la vida doméstica y familiar como finalidad social de primer rango que apenas ha sido vislumbrada por los educadores de este nivel

escolar.

- La preparación vocacional". (SEP, 1986, pág. 20).

La creación de la escuela secundaria fue producto de largos estudios y profundas investigaciones, dentro de las cuales se destaca la revisión que se hizo a la doctrina filosófica del positivismo, introducida en México en la segunda mitad del siglo pasado, dada la influencia que ejerció en la educación pública.

La etapa fundamental de la educación secundaria se marca a partir de 1926, cuando se ponen en marcha cuatro escuelas de este tipo.

Actualmente el objetivo de la educación secundaria es: "la formación del espíritu del hombre, no mera información, mediante la adquisición de una cultura integral de fundamentos. Esta formación es el tronco de la cultura de una persona. La primera enseñanza es de rudimentos y elementos; la segunda enseñanza es de fundamentos". (SEP, 1986, págs. 1-2).

A las escuelas secundarias se les define como: "instituciones destinadas a continuar el desenvolvimiento armónico e integral del individuo, iniciado en la educación primaria, con fundamento en la comprensión de las diversas actitudes del hombre, compatibles con la dignidad humana y orientadas hacia la convivencia social dentro de la libertad, la democracia y la paz". (SEP, 1986, pág. 2).

### 3.2. DESARROLLO DE LA EDUCACION SECUNDARIA.

Desde su creación, estas instituciones educativas han tenido un desarrollo constante, no sólo en cuanto a su expansión, sino también por el incremento en la diversidad de opciones para

responder a las demandas sociales.

El número de escuelas que imparten educación secundaria se ha incrementado considerablemente, asimismo la matrícula de los alumnos.

Los Planes y Programas se han reformado con regularidad, con el objeto de apoyar su eficacia pedagógica y adecuarlos a la realidad cambiante.

En el desarrollo de la educación secundaria, es importante el estudio que realiza la Comisión Revisora de Planes y Programas en 1942. Con dicho estudio se pretende dar unidad y coherencia al sistema, ya que en ese entonces, existían las siguientes escuelas que impartían el servicio: las secundarias, las prevocacionales, las escuelas prácticas de agricultura, las de enseñanzas especiales y las secundarias para trabajadores.

Esta comisión establece:

- En las escuelas secundarias predominan los métodos verbalistas, por ello es necesario dar a los alumnos habilidades prácticas de carácter técnico y moderno. Así, los estudiantes descubren sus propias aptitudes, y se relacionan con las demandas económicas de su medio, de tal manera que si el estudiante no puede continuar estudios superiores, no quede incapacitado para realizar actividades concretas.
- Es importante entablar conexiones entre los diferentes grados de la segunda enseñanza y las diversas escuelas: profesionales, comerciales, industriales artísticas etc., dando con ello campo a las capacidades, aficiones, intereses, posibilidades



económicas, etc., para después elegir el camino que más se ajusta a su personalidad.

- Las escuelas de segunda enseñanza deben tener un conjunto de materias obligatorias comunes, y además, materias optativas diferenciales en todos los grados, con la mayor variedad posible de actividades de tipo artístico, industrial y comercial, que permitan al alumno descubrir sus aficiones o aptitudes.

Los trabajos de la Comisión finalizaron con un proyecto de plan de estudios, estructurado de acuerdo con las orientaciones señaladas.

Otro acontecimiento importante es que en 1950, la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza, inicia sus trabajos desde tres perspectivas: investigación, planeación y experimentación. Con la participación de maestros se realizan seminarios, mesas redondas y culminan con una asamblea nacional. De las conclusiones y recomendaciones que formulan, con base en las ponencias presentadas, se destacan las siguientes: (SEP, 1986)

- Los programas de segunda enseñanza deben articularse con los de primaria y los de las escuelas superiores.
- Las tareas extra-clase deben reducirse.
- Deben formularse instrumentos de evaluación sobre cada una de las asignaturas y actividades, para orientar a las autoridades con respecto a los resultados de los planes y programas, eficiencia de los métodos de enseñanza y de los libros de texto.
- Se recomienda utilizar el rendimiento medio del grupo

para calificar a los alumnos.

- El personal técnico de las escuelas secundarias debe estar conformado por un orientador vocacional, un médico escolar, un psicólogo y una trabajadora social.
- Es necesario instituir la obligatoriedad de la educación secundaria.
- Los grupos deben formarse con un máximo de 50 alumnos.

En el reglamento de la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza se establece la aplicación de las resoluciones con propósitos de observación.

Esta Conferencia constituyó el antecedente de mayor relevancia para la reforma efectuada en este nivel educativo, cuyo propósito fundamental consistió en elevar las condiciones de la educación y actualizarlas en concordancia con el momento histórico de México.

Las reformas y orientaciones que se han dado desde la creación de la educación secundaria, no han perdido de vista los fines y objetivos de ésta.

El nuevo plan de estudios se elaboró de acuerdo con los siguientes puntos: (SEP, 1986)

- Unificación de la segunda enseñanza.
- Tendencia unidireccional de las actividades tecnológicas. Una vez orientado el alumno sobre las variadas enseñanzas tecnológicas que imparte el plantel, se decide por una de ellas y permanece en esa misma actividad tecnológica hasta su egreso, con el fin de que logre un aprendizaje o una capacitación realmente productiva en el mercado ocupacional.

- El principio de la formación cívico democrática. Se orienta a la formación ciudadana de los escolares.
  - Programación de las materias. "Se reduce la carga académica al disminuir el número de materias de carácter netamente intelectual que se calificaban según el procedimiento tradicional, y se limita el tiempo que se les asigna a no más de 22 horas por semana. Las actividades que ocupan el 36% del tiempo total, serán obligatorias, pero no serán evaluadas de acuerdo con una escala numérica ni por medio de exámenes. En total, asignaturas y actividades suman 33 horas por semana". (Solana, Bolaños, 1982, pág. 52).
- Se da flexibilidad a las actividades de educación artística, educación física, educación tecnológica y cívica, para adaptarse a las necesidades y recursos de cada región.

En el tercer grado se incluye un seminario de historia contemporánea, en el que se estudia México y el mundo en el siglo XX.

La educación cívica pierde su carácter de asignatura en los dos primeros años, considerando que es más importante que el adolescente muestre en la práctica una conducta de servicio social, a que domine los conocimientos teóricos.

En relación al plan de estudios vigente para la educación secundaria, es necesario referirse a las Resoluciones de Chetumal, publicadas por la Secretaría de Educación Pública en agosto de 1974.

Este documento concentra el sentido con que se pretende orientar la educación media básica, y contiene los objetivos que deberán cumplirse en este nivel educativo.

Entre sus señalamientos figuran:

"La educación es uno de los mecanismos de movilidad y transformación hacia modos de convivencia más dignos y justos entre personas y naciones. No sólo debe actualizarse para ir al parejo de los avances científicos, sino que debe modificar su organización para ofrecer una justa distribución de oportunidades educativas". (Educación Media Básica, 1974, pág 64).

Lo anterior manifiesta la necesidad de modificar los antiguos planes y programas de estudio, adecuándolos al nuevo momento histórico y a las nuevas condiciones sociales y económicas del país, precisamente con el fin de lograr una sociedad más justa. Asimismo, se ve la necesidad de actualizar los conocimientos y habilidades que se enseñan, para adecuarlos a los descubrimientos y avances de la ciencia y la tecnología.

Los objetivos de la educación media básica se insertan en esa perspectiva, y en su formulación, se incluyen elementos tales como la formación integral del educando, el conocimiento y valoración de su realidad para transformarla y su sensibilización respecto a los problemas demográficos, entre otros. La educación tecnológica del educando se incluye como un objetivo, tanto en términos de ingreso al trabajo, como para el acceso a los niveles educativos inmediatos superiores.

La reforma de la educación secundaria, por tanto, responde a una necesidad social e histórica de adecuar los planes y programas de estudio, así como los métodos y contenidos de

este nivel a las necesidades actuales del país.

En este contexto, se señala también la necesidad de evaluar sistemáticamente los resultados progresivos de la secundaria, a fin de que pueda ser reformulada y ajustada con apego a nuevas necesidades. Se plantea un modelo flexible, acorde a las diferentes realidades regionales del país.

Es así como los programas de estudio para los tres grados de secundaria, diseñados por la Secretaría de Educación Pública, se encuentran formulados con apego a los lineamientos inscritos en la Resoluciones de Chetumal.

Conviene mencionar, que la reforma planteada en dichas Resoluciones vislumbra ya la necesidad de: secuenciar lógicamente y armónicamente la educación primaria con la secundaria, elevar el nivel educativo del mexicano con el incremento de su escolaridad mínima obligatoria, apoyarse en un proceso permanente de revisión de todo aquello que influya directa o indirectamente en el proceso educativo de la educación media básica.

Acorde con las características de esta reforma, se define a la educación media básica como parte del sistema educativo nacional que, conjuntamente con la primaria, proporciona una educación general y común dirigida a formar integralmente al educando y a prepararlo para que participe positivamente en la transformación de la sociedad. (Educación Media Básica, 1974).

Para el desarrollo de este nivel educativo, también se hicieron contribuciones muy valiosas en la Asamblea Nacional de Maestros de Secundaria y Preparatoria. De igual manera en la Conferencia Nacional de Educación organizada por la Central

Magisterial, en la que se hizo labor de autocrítica del sistema de segunda enseñanza.

En esta reseña no ha sido posible abarcar otros hechos. Ello obedece a la naturaleza de este trabajo, es decir, el objetivo de este apartado es proporcionar antecedentes para caracterizar el nivel educativo en el que se ubica esta investigación, por lo que no es necesario un análisis histórico detallado de la educación secundaria.

El Programa para la Modernización Educativa (1989-1994), es el trabajo más reciente que la SEP ha realizado. En este programa se describen algunas características de la educación secundaria, en seguida se presentan algunas de ellas:

En relación al diagnóstico:

- El desarrollo académico de la educación secundaria se ha visto afectado por la existencia de dos planes de estudio: uno organizado por áreas y otro por asignaturas.
- Los planes y programas no muestran la articulación necesaria con los del nivel precedente; se han estructurado con predominio de objetivos informativos.
- La estructura académica ha dejado de responder a las expectativas sociales de la población, ya que la secundaria actual, salvo en la modalidad técnica, no ofrece a los educandos fundamentos de una cultura tecnológica que favorezca su incorporación a la vida productiva, es decir, su capacidad como medio de movilidad social ha disminuido.
- Los actuales planes y programas no orientan

adecuadamente sus objetivos y contenidos históricos, cívicos y sociales hacia la identificación de los educandos como parte de su nación.

- La organización de la escuela secundaria no corresponde apropiadamente a las necesidades del estudiante ni a las tendencias pedagógicas actuales.
- No están definidas con claridad las funciones de los orientadores vocacionales, los trabajadores sociales y prefectos.
- Los materiales didácticos son precarios, especialmente los de talleres y laboratorios.
- La participación de la comunidad en el proceso educativo casi se ha nulificado.

En relación a las características de la modernización:

La modernización de la educación secundaria implica:

- Establecer un plan de estudios único que forme individuos críticos y reflexivos, en el marco de una formación científica y humanística, y una cultura tecnológica regionalizada.
- Proporcionar el servicio educativo a todos los demandantes, mediante la modalidad escolarizada o con nuevas opciones no convencionales.
- Incrementar la permanencia y la posibilidad de terminar este ciclo.
- Introducir una participación más comprometida de la sociedad a través de mecanismos técnicos, administrativos, etc.
- El objetivo de la educación secundaria, dentro de la

modernización es: ofrecer una educación de calidad que identifique a los educandos con los valores nacionales, posibilite la continuidad de su formación académica y los dote de los elementos culturales, científicos y tecnológicos suficientes para enfrentar su realidad individual y colectiva.

- Acciones de este nivel educativo en la modernización:
  - Diseñar un plan de estudios caracterizado por su pertinencia y relevancia, integrado por programas que respondan a las condiciones locales y regionales, y que ofrezcan al alumno alternativas para su desarrollo educativo y cultural, así como bases tecnológicas para la vida productiva.
  - Articular pedagógicamente el plan de estudios de este nivel con el de la educación primaria.
  - Realizar ajustes en los contenidos y conceptos de evaluación a fin de conducir el proceso educativo con una orientación formativa y abatir los índices de reprobación y deserción.
  - Dotar a todas las escuelas secundarias de materiales y apoyos didácticos.
  - Promover métodos de enseñanza-aprendizaje que fortalezcan en el educando los procesos de indagación, gestión, análisis crítico y experimentación.
  - Estimular en el educando la autodisciplina que les permita conducir su educación, y hacer de ésta un proceso permanente y autodidacta.



- Ampliar la cobertura de educación secundaria, poniendo énfasis en zonas marginadas, mediante distintas modalidades y el uso de la tecnología moderna, primordialmente el de la televisión educativa.
- Reencauzar y fortalecer los servicios de orientación educativa, para inducir la demanda hacia las opciones de educación media superior conforme a las necesidades del país.
- Promover la formación de hábitos y actitudes respecto a la conservación de la vida y la salud física y mental del educando.
- Enriquecer y diversificar la obra editorial destinada a este nivel educativo.
- Impulsar los comités municipales y las agrupaciones de ciudadanos interesados en el quehacer educativo, para que se corresponsabilicen de la conservación y mantenimiento de las escuelas.
- Metas de la modernización referentes a la educación secundaria:
  - Iniciar la integración de grupos técnico académicos para la formulación del nuevo modelo curricular de la educación secundaria.
  - Fortalecer la participación de los comités municipales de educación y las asociaciones de padres de familia.
  - Iniciar cursos de regularización para alumnos reprobados a través de los medios de comunicación

social.

- Reestructurar el servicio de orientación vocacional, para apoyar la selección de opciones de estudios, acordes con las exigencias de la modernidad del país.
- Operar para 1993 todos los grados del nuevo plan de estudios de secundaria.
- Para 1994 incrementar la captación en secundaria de egresados de primaria, reducir significativamente los índices de deserción y reprobación, elevar la eficiencia terminal de este nivel educativo, sin sacrificar requisitos de calidad, y dotar al mayor número posible de escuelas secundarias oficiales, de un paquete mínimo de materiales y apoyos didácticos.

Como una reforma de la modernización educativa, actualmente el nivel básico, está integrado por: preescolar, primaria y secundaria. Dándole a la educación secundaria el carácter de obligatorio.

### 3.3. LA EDUCACION SECUNDARIA TECNICA.

Las escuelas secundarias técnicas son instituciones educativas con carácter eminentemente formativo. Su objetivo es fortalecer en los educandos el desarrollo armónico integral de su personalidad, tanto en lo individual como en lo social; brindar conforme al plan y programas de estudio aprobados, una formación tecnológica que facilite su incorporación al trabajo productivo y proporcionar las bases para la continuación de estudios superiores. (SEP, 1986).

Se puede observar que el objetivo de las secundarias técnicas se refiere a dos aspectos fundamentales: por una parte es necesario lograr en el estudiante una formación integral, y en otro sentido brindar una preparación tecnológica enfocada al dominio de una actividad concreta.

Al crearse en 1959 la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior, se dictan medidas para impulsar la educación tecnológica. Asimismo, la antes Dirección General de Enseñanzas Especiales se transforma en la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas, Industriales y Comerciales, para promover y encauzar la enseñanza técnica en el país.

Se introdujo el concepto de educación secundaria técnica, para diferenciarla de la secundaria tradicional.

En 1978, con el objeto de fortalecer en el nivel medio básico el sistema de educación tecnológica, se crea la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, teniendo a su cargo las escuelas secundarias técnicas con actividades Tecnológicas Industriales, Comerciales, de Servicios, Agropecuarias y Pesqueras, dependientes anteriormente de las Direcciones Generales de Educación Tecnológica Industrial, de Educación Tecnológica Agropecuaria y de Ciencia y Tecnología del Mar, respectivamente.

Debido a la demanda de la población, en 1982 se crean las escuelas secundarias técnicas con actividades tecnológicas forestales, siendo así cuatro áreas las que se imparten actualmente con 53 actividades tecnológicas, en 2120 planteles, ubicados en las 32 entidades federativas, distribuidas de la siguiente manera: (SEP, 1986, pág. 28)

A R E A	NUMERO DE ACTIVIDADES	NUMERO DE ESCUELAS	NUMERO DE ENTIDADES FEDERATIVAS EN QUE SE ENCUENTRAN
Industrial Comercial y de Servicios	36	897	32
Agropecuaria	6	1164	32
Pesquera	6	42	17
Forestal	5	17	5

El 7 de octubre de 1966 se publica en el Diario Oficial de la Federación, el Acuerdo Número 124, expedido por el Secretario de Educación Pública, por el que se dispone la operación con carácter experimental, de escuelas secundarias técnicas bilingües biculturales en zonas indígenas. Transfiriéndose así, el servicio de educación secundaria que venían prestando los Centros de Integración Social dependientes de la Dirección General de Educación Indígena.

En el mismo acuerdo se menciona que, a través del desarrollo experimental de la educación secundaria técnica bilingüe bicultural en las comunidades indígenas, se pretende atender la creciente demanda de educación en las áreas rurales e indígenas marginadas, dándose además cumplimiento a uno de los propósitos fundamentales del Plan Nacional de Desarrollo, consistente en ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y recreativas.

En relación al plan de estudios de las escuelas secundarias técnicas, se puede mencionar que es sustancialmente diferente con respecto al plan de las escuelas secundarias no

técnicas.

A continuación se presenta el plan de las secundarias no técnicas, derivado de las resoluciones de Chetumal.

Por áreas:

En los tres grados se cursan las siguientes materias:

- Español.
- Matemáticas.
- Lengua Extranjera.
- Ciencias Naturales.
- Ciencias Sociales.
- Educación Física.
- Educación Artística.
- Educación Tecnológica.

Por asignaturas:

En los tres grados se cursan las siguientes materias:

- Español.
- Matemáticas.
- Lengua Extranjera.
- Biología.
- Química.
- Física.
- Historia.
- Geografía.
- Civismo.
- Educación Física.
- Educación Artística.
- Educación Tecnológica.

El programa de la secundaria técnica en donde se llevó a

cabo la investigación es el siguiente:

En los tres grados se cursan las siguientes materias:

- Matemáticas.
- Español.
- Ciencias Sociales.
- Ciencias Naturales.
- Inglés.
- Lectura y Redacción.
- Educación Artística.
- Educación Física.
- Orientación Educativa.

Materias de la especialidad en Contabilidad:

- Documentación y Correspondencia.
- Prácticas Comerciales.
- Contabilidad.

Materias de la especialidad en Secretariado:

- Mecanografía.
- Taquigrafía.
- Prácticas Secretariales.

Se puede observar que el plan de las secundarias no técnicas, se enfoca a una formación general del alumno, a diferencia del plan de las secundarias técnicas, ya que en él se contempla el desarrollo de materias referentes a una actividad técnica productiva. En el aprendizaje de estas materias es importante la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades. Las tareas escolares se convierten en un recurso, mediante el cual se practican los conocimientos de las materias, es por ello que adquieren importancia en el plan de estudios de

las secundarias técnicas.

#### 3.4. EDUCACION SECUNDARIA TECNICA EN EL COLEGIO AGUSTIN GARCIA CONDE.

El Colegio Agustín García Conde es una institución educativa de carácter privado, que está ubicada en la Delegación Tlalpan, al sur de la ciudad de México.

Brinda servicios en los niveles: preescolar, primaria, secundaria técnica con dos opciones terminales: auxiliar de contabilidad y secretariado, y bachillerato tecnológico de trabajo social.

Sus planes y programas educativos se apegan a los lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública.

El Colegio Agustín García Conde tiene como propósitos fundamentales: Proporcionar educación integral a sus alumnos, inculcarles hábitos y valores morales como la disciplina, la responsabilidad, la colaboración y el desinterés material. Asimismo de ayudar a los padres de familia que trabajan o que no tienen medios para costear la educación de sus hijos.

Además de impartir educación en los niveles ya mencionados, el Colegio Agustín García Conde cuenta con servicios residenciales de internado y medio internado.

En las Políticas y Lineamientos del Colegio se establece que:

Para atender a toda su población escolar de alumnos externos, medio internos e internos, se contemplan aditivamente a la función de docente, dos funciones básicas que se traducen en los siguientes programas:

- a) Programa de atención asistencial. Persigue el cuidado integral de los educandos en materia de custodia, alimentación, atención médica, estudio dirigido vespertino, recreación, educación artística, actividades lúdicas y deportivas.
- b) Programa de atención psicopedagógica. Orientado a satisfacer necesidades de atención personalizada y grupal a los educandos en materia de consejo escolar, atención psicoterapéutica, valoración psicológica programas de prevención y mejoramiento de la salud, programas de orientación a los padres, estudios familiares y socioeconómicos, etc.

Los servicios que presta la institución, dependiendo de la categoría de externos, internos y medio internos, se distribuyen de la siguiente manera:

Serv. Cat.	EDUCACION ESCOLARI- ZADA	SERV. MEDICO	SERV. ODONTOLO- GICO	SERV. DE DORMITORIO	EST. DIRI- GIDO	ACT. EXTRAESCOLARES (LUDICAS, DEPORTI- VAS, ARTISTICAS)	ATENCION PSICOPE- DAGOGICA
INTER- NOS	■	■	■	■	■	■	■
MEDIO INTER- NOS	■	■			■	■	■
EXTER- NOS	■	■				■	■

El colegio se fundó por la iniciativa del Sr. Agustín García Conde, quien "...nace en Tlalpan el 28 de agosto de 1862, del matrimonio del Sr. Pedro García Conde, originario de España, con una dama de la sociedad mexicana". (Acuña, 1990, pág. 1). Este nombre dispuso en su testamento, que sus bienes



materiales se destinaron a la creación de un internado que albergara a jóvenes de escasos recursos: "Un ilustre filántropo, Agustín García Conde, se había preocupado por ayudar a los necesitados y así, luego de su muerte, su donataria la señora Concepción Pardo de García Conde, funda en 1922 el internado Agustín García Conde, en la casa de su propiedad, en el barrio de Tlalpan, donde actualmente se encuentra el plantel". (Cabrera, 1990, pág. 13).

Este centro fue entregado a un grupo de religiosas de la orden de las Pasionarias, para lograr su funcionamiento. El 22 de junio de 1929 estas religiosas renuncian a su administración, debido a la precaria situación económica que les impedía solventar los gastos que implicaba sostener el internado. Entonces, por instrucciones de la Junta de Asistencia Privada, fue entregado el Colegio, a los señores Eduardo Obregón y Salvador Fariñas, como liquidadores de la institución.

Posteriormente la Junta de Asistencia Privada solicita a diversas instituciones que se hagan cargo de la administración del internado, pero sólo recibieron negativas, argumentando no contar con los fondos económicos necesarios.

"El 10. de abril de 1945, la Junta de Asistencia Privada, acordó de conformidad con el artículo 134 de la Ley de Asistencia Privada, que los remanentes de la fundación Agustín García Conde pasaran a formar parte del Nacional Monte de Piedad". (Sumario del CAGC, pág. 6).

Es así, como el Nacional Monte de Piedad se compromete a proseguir y ampliar la tarea educativa, además de sostener y mejorar su establecimiento.

Cuando el Nacional Monte de Piedad recibió el Colegio, éste sólo contaba con unas decenas de alumnas que estudiaban educación elemental y primer grado de comercio.

El nivel primario se instituyó desde la fundación del Colegio en 1922. A partir de 1964, se agregó la Secundaria Técnica y el Bachillerato Tecnológico, los cuales siguen operando hasta la actualidad.

La secundaria técnica en el Colegio Agustín García Conde no se ha quedado al margen de las innovaciones planteadas por la Secretaría de Educación Pública. Por esta misma razón, a partir de septiembre del presente año, en el nivel secundario, se implantará el nuevo programa por asignaturas, derivado de la Modernización Educativa.

A través del desarrollo de este capítulo se ha asentado el carácter diferencial de las escuelas secundarias técnicas, esto es, la necesidad del desarrollo de habilidades y destrezas, que se presenta en este tipo de instituciones educativas. Por lo anterior se observa la importancia que adquieren las tareas, si se conciben como un medio para el desarrollo de dichas habilidades.



C A P I T U L O      I V  
DIAGNOSTICO SOBRE LA UTILIZACION  
DEL RECURSO DIDACTICO TAREAS  
ESCOLARES EN UNA ESCUELA SECUNDARIA  
TECNICA. (COLEGIO AGUSTIN GARCIA  
CONDE).

1791

#### 4.1. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACION DEL PROBLEMA.

El objeto de estudio de la presente investigación lo constituyen "las tareas escolares".

El fenómeno educativo es un campo muy amplio, del cual las tareas escolares son sólo una parte, sin embargo, no dejan de ser un hecho inherente a la dinámica general del proceso enseñanza aprendizaje.

Es una costumbre muy arraigada en los maestros de grupo asignar trabajo para que los alumnos lo realicen en casa, sin embargo, es importante reflexionar sobre este recurso didáctico, ya que sería aventurado afirmar que de él siempre se obtienen resultados positivos.

El docente generalmente se apoya en esta actividad para lograr que el aprendizaje del alumno sea significativo y transferible a situaciones nuevas.

Se dispone en el aula de un tiempo sumamente corto para concluir todo un proceso que inicia desde captar o comprender un nuevo objeto de estudio, después analizarlo, reflexionar sobre él y finalmente encontrarle un sentido práctico; de ahí, que sea necesario dedicar otros minutos fuera del salón de clases para completar el proceso.

Las tareas escolares, como aspecto central de la investigación, son concebidas dentro de una secuencia de hechos. Nerici G. Imideo, establece los momentos de que consta toda acción didáctica:

1. Planteamiento.- Enfocado hacia los planes de trabajo adaptados a los objetivos a alcanzar, a las posibilidades, aspiraciones y necesidades de los

alumnos y a las necesidades sociales.

2. Ejecución.- Orientada hacia la práctica efectiva de la enseñanza, a través de las clases, de las actividades de los alumnos.
3. Verificación.- Dirigida hacia la certificación de los resultados obtenidos en la ejecución. ¿Los objetivos fueron alcanzados y el planteamiento estuvo de acuerdo con la realidad de los alumnos?. A través de la verificación, se llega a la conclusión de si es preciso o no llevar a cabo rectificaciones de aprendizaje, modificaciones en el planteamiento, y así, además, es conveniente promover una ampliación del aprendizaje". (Nericí, 1973, pág. 10).

Son precisamente estos momentos los que serán analizados en relación a las tareas escolares.

Una particularidad de la institución en donde se realizó el estudio, es que cuenta con dos tipos de alumnado: externos e internos.

**Externos.**- Son alumnos que cursan la secundaria técnica en el turno matutino, y al terminar las clases regresan a sus hogares.

**Internos.**- También cursan la secundaria técnica en el turno matutino y permanecen en la institución de lunes a viernes. Destinan dos horas en la tarde de las 16:00 a las 18:00 hrs., para resolver sus tareas, bajo cierta supervisión, en una actividad denominada Estudio Dirigido.

Debido a ello se considera importante investigar las diferencias en la manera de resolver las tareas, esta observación permitirá analizar si existe alguna diferencia entre el apoyo que reciben los alumnos externos en sus hogares y el apoyo institucional que se dá a los internos.

El problema de la investigación se concreta de la siguiente manera:

¿Cuál es el estado de utilización de las tareas escolares, en una escuela secundaria técnica, con vistas a determinar los aspectos que se consideran al planear, aplicar y evaluar este recurso didáctico, tanto desde el punto de vista del alumno como del maestro?

Las tareas escolares representan un aspecto importante en la labor educativa, ya que todo sujeto que participa en un sistema escolarizado va a reforzar o adquirir, mediante los trabajos que realiza fuera del horario de clase, algún conocimiento, hábito, habilidad o destreza, que son los objetivos que persigue el proceso enseñanza-aprendizaje. Por lo que las tareas escolares representan un magnifico recurso para que el docente logre los objetivos planteados en el programa escolar. Sin embargo, a pesar de ello, surgen muchas interrogantes en torno a esta actividad. Por ejemplo: ¿realmente el maestro utiliza las tareas escolares para apoyar el proceso enseñanza aprendizaje?, ¿resultan un refuerzo para el aprendizaje adquirido en clase?, ¿por qué los alumnos no ven con agrado el hecho de hacer la tarea?, etc.

De ahí que las tareas escolares, como un recurso



didáctico, no garantizan por sí solas la optimización del aprendizaje, por lo que se hacen necesarias una adecuada planeación y evaluación, adaptadas a las necesidades, intereses y posibilidades de los alumnos.

Para llegar a establecer ciertos principios que fundamenten la utilización de este recurso, es necesario partir por lo que de hecho se da en la práctica, es decir, no se puede negar que, ya sea de una manera sistemática o no sistemática, actualmente la mayoría de los docentes se apoyan en este recurso didáctico para lograr diferentes objetivos, sin embargo, esta utilización, no siempre se hace siguiendo ciertos criterios para garantizar su optimización. Por ejemplo: padres de familia han manifestado que las tareas escolares, lejos de ser una actividad enriquecedora, ésta se convierte en causante de conflictos familiares, ya sea porque el alumno no presenta el mínimo interés en su tarea, no encuentra una causa justificable para hacerla, o porque aún encontrando una razón para resolverla, esta actividad supera sus posibilidades, convirtiéndose así la tarea del alumno en una responsabilidad para los padres. Estos problemas, tienen una estrecha relación con la manera en que se planea, realiza y evalúa tal actividad.

Dos años de experiencia en la supervisión de tareas escolares en el nivel medio básico, han permitido observar que debido a planeaciones deficientes, las tareas no aportan al alumno experiencias significativas.

Es por ello que esta investigación adquiere importancia, ya que plantea un panorama general sobre la utilización de las tareas, con la finalidad de derivar propuestas de solución que

permitan optimizar el uso de este recurso.

Por otra parte, como ya se ha mencionado en el capítulo III, esta investigación se realizó en una secundaria técnica, y es por esta razón que las tareas escolares adquieren importancia, ya que en la educación técnica, la práctica del aprendizaje es indispensable, y las tareas escolares son un medio para lograr este objetivo.

#### 4.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION.

##### Objetivo general:

Determinar los aspectos de planeación, ejecución y verificación, que permitan optimizar la utilización del recurso didáctico: "tareas escolares".

##### Objetivos Específicos:

- Conocer los aportes teóricos en relación a las Tareas Escolares, como actividad de aprendizaje.
- Establecer el aporte de las tareas escolares en la adquisición del aprendizaje significativo.
- Conocer la opinión de los docentes y alumnos acerca de las Tareas Escolares como recurso didáctico.
- Conocer el marco conceptual que tienen alumnos y docentes acerca de las Tareas Escolares.
- Identificar los factores por los cuales las Tareas Escolares se convierten en un obstáculo para el aprendizaje.
- Conocer la importancia de las Tareas Escolares en la

Educación Técnica.

- Determinar la influencia de la situación de "alumno interno", en la ejecución de Tareas Escolares.
- Derivar propuestas de solución para optimizar la utilización de las Tareas Escolares.

#### 4.3. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION.

Es un estudio descriptivo y explicativo, sobre las características más importantes de las tareas escolares, en lo referente a su planeación, realización y evaluación.

##### 4.3.1. HIPOTESIS DE TRABAJO.

En la utilización de las Tareas Escolares no se consideran Aspectos Didácticos Básicos que coadyuven al aprendizaje.

Variable Independiente: Aspectos Didácticos Básicos que coadyuven al aprendizaje.

Variable Dependiente: Utilización de las Tareas Escolares.

Nexo Lógico: No consideran.

##### 4.3.2. ESCENARIO.

Colegio Agustín García Conde, ubicado en: Morelos R 11. Tlalpan 1400. Mexico, Distrito Federal.

##### 4.3.3. POBLACION.

Esta investigación incluye a los alumnos del Colegio

Agustín García Conde de 1o., 2o. y 3er. grados de la educación secundaria. La totalidad de la población está formada por 190 sujetos, distribuidos de la siguiente manera:

GRUPO	GRADO	No. DE SUJETOS	HOMBRES	MUJERES	INTERNOS	EXTERNOS
1o. 71	A	37	15	22	6	31
	B	34	6	28	9	25
2o. 62	A	31	10	21	6	25
	B	31	0	31	10	21
3o. 57	A	25	5	20	8	17
	B	32	4	28	6	26

190

190

40

150

45

145

21.06%      78.94%      23.69%      76.31%  
 $\frac{\quad}{190 = 100\%}$                        $\frac{\quad}{190 = 100\%}$

Se intentó incluir al 100% de la población en el estudio, sin embargo, se perdieron 19 sujetos en la aplicación del instrumento y 9 más por dificultades en la captura de los datos, por lo que quedaron un total de 162 sujetos, que representan el 85.26% de la población total.

La investigación incluye además a 13 profesores de los tres grados, que representan el 100% de la planta docente del colegio en este nivel educativo.

#### 4.3.4. INSTRUMENTOS.

Se aplicó un cuestionario de opinión a los profesores y otro a los alumnos, sobre la utilización de las tareas escolares con la finalidad de obtener datos que permitieron establecer un

diagnóstico general sobre este recurso didáctico, en cuanto a su planeación, ejecución y verificación.

#### 4.3.4.1. INSTRUMENTO DIRIGIDO A ALUMNOS.

Para la elaboración de este instrumento se partió de la elaboración de un banco de 60 preguntas, las cuales se clasificaron con base en cuatro áreas: conceptualización, planeación, realización y evaluación de las tareas. De este banco se seleccionaron 30 preguntas para conformar el instrumento piloto, el cual se aplicó a un grupo de tercer grado de la "Escuela Secundaria Técnica: Manuel M. Cerna Castelar. No. 25", constituido por 32 alumnos.

De las respuestas proporcionadas se efectuó una revisión y análisis que permitió eliminar aquellas preguntas a las cuales todos los sujetos proporcionaron el mismo contenido, y reestructurar las preguntas que no se entendieron.

Las preguntas del cuestionario son abiertas, para evitar que los alumnos proporcionaran únicamente respuestas socialmente aceptadas, ya que el objetivo era conocer la opinión del alumno con respecto a las tareas escolares, fuera esta socialmente aceptable o no.

Finalmente el cuestionario quedó constituido por 26 preguntas y 5 áreas, las cuales se describen a continuación: (Ver anexo no. 1).

#### AREA: Datos Generales.

**OBJETIVO DEL AREA:** Identificar datos generales sobre los alumnos.

No. DE PREGUNTA	PREGUNTAS	OBJETIVOS
1.1.	- Edad.	Observar la distribución de las edades de los alumnos.
1.2.	- Sexo.	Observar la distribución de hombres y mujeres.
1.3.	- Grado.	Ubicar el grado que cursan los alumnos.
1.4.	- Grupo.	Ubicar el grupo de cada alumno.
1.5.	- Especialidad: Secretariado, Contabilidad.	Ubicar a los alumnos en la especialidad que cursan.
1.6.	- Categoría: Interno, Externo.	Ubicar a los alumnos por la categoría de internos o externos.

AREA: Conceptualización.

OBJETIVO DEL AREA: Identificar el objetivo que el alumno atribuye a las tareas, y las causas que lo mueven a resolverlas.

No. DE PREGUNTA	PREGUNTAS	OBJETIVOS
1	- ¿Para qué crees que te sirven las Tareas Escolares?.	Conocer el tipo de objetivo que los alumnos atribuyen a las Tareas.
2	- ¿Por qué haces las Tareas que se te asignan?.	Determinar las causas que mueven al alumno a realizar sus Tareas.

AREA: Planeación.

OBJETIVO DEL AREA: Identificar los aspectos de planeación de tareas escolares, desde la perspectiva del alumno.

No. DE PREGUNTA	PREGUNTAS	OBJETIVOS
14 14.1.	- ¿Te gusta hacer tus Tareas? - ¿Por qué?.	Determinar las causas generales del agrado o desagrado de los alumnos, hacia las Tareas.
15 15.1. 15.2.	- ¿Qué tipo de Tareas te agradan más resolver? - Da algunos ejemplos de Tareas que te han gustado hacer. - Escoge un ejemplo de los anteriores y describe en qué consistió esta Tarea.	Identificar el tipo de Tareas que más agradan a los alumnos.
16 16.1. 16.2.	- ¿Qué tipo de Tareas te desagradan más resolver? - Da algunos ejemplos de Tareas que te han desagradado hacer. - Escoge un ejemplo de los anteriores y describe en qué consistió esta Tarea.	Identificar los tipos de tareas que más desagradan a los alumnos.
17 17.1.	- ¿De qué materia(s) son las Tareas que te agradan más? - ¿Qué tienen de especial las Tareas de esta(s) materia(s) para que te agraden?.	Identificar las materias de las Tareas que más agradan a los alumnos. Determinar las causas por las que estas Tareas agradan.
18 18.1.	- ¿De qué materia(s) son las Tareas que te desagradan más? - ¿Qué tienen de especial las Tareas de esta(s) materia(s) para que te desagraden?.	Identificar las materias de las Tareas que más desagradan a los alumnos. Determinar las causas del desagrado de estas Tareas.
19	- ¿Qué le recomendarías a tus maestros para que te dejen Tareas	Establecer las sugerencias del alumnado para la optimización de las Tareas Escolares.

	más provechosas para ti?	res.
24	- ¿Por qué crees que a veces las Tareas son un obstáculo más que un apoyo para ti?	Identificar los errores que se cometen en la utilización de las Tareas, y derivar las formas de solucionarlos.
24.1.	- ¿Qué se puede hacer para remediar lo anterior?	

AREA: Realización.

OBJETIVO DEL AREA: Identificar los aspectos de realización de las Tareas Escolares desde la perspectiva del alumno.

No. DE PREGUNTA	PREGUNTAS	OBJETIVOS
3	- ¿Cuántas horas dedicas diariamente para hacer tus Tareas?	Establecer el tiempo promedio al día, que el alumno invierte para hacer sus Tareas.
3.1.	- ¿En qué horario?	Identificar los horarios en que los alumnos resuelven sus Tareas.
3.2.	- ¿Es suficiente este tiempo?	Determinar las causas de la suficiencia o insuficiencia del tiempo disponible.
3.3.	- ¿Por qué?	
4	- ¿Cuál es el principal motivo por el cual a veces no resuelves tus Tareas?	Establecer las causas por las cuales, el alumno no realiza sus Tareas.
5	- ¿De qué forma resuelves tus Tareas?	Identificar los métodos más frecuentes que utilizan los alumnos para resolver sus Tareas.
6	- ¿Cuáles son las dificultades ajenas a ti que tienes para resolver adecuadamente tus Tareas?	Determinar las dificultades del alumno para resolver satisfactoriamente sus Tareas.



7	- ¿Qué piensas acerca de que tus padres u otras personas como: amigos, hermanos, tíos, compañeros, etc. resuelvan ocasionalmente por ti tus Tareas?.	Establecer la opinión del alumno, en relación a la influencia de otras personas al resolver las Tareas.
8	- ¿A qué tipo de persona recurres para que te explique cuando no entiendes cómo hacer tu Tarea?.	Determinar el tipo de personas que apoyan al alumno en las Tareas.
8.1.	- ¿Por qué?.	
9	- Cuando no entiendes cómo se tiene que hacer la Tarea: ¿A qué se debe que no entiendas?.	Determinar las causas por las cuales los alumnos no comprenden la actividad implícita en la Tarea.
9.1.	- ¿Qué haces en estos casos?.	Determinar las alternativas que toma el alumno cuando no entiende la actividad implícita en la Tarea.
10	- ¿En qué forma practicas o aplicas los conocimientos de tu especialidad (Secretariado o Contabilidad)?.	Establecer la importancia de las Tareas en las materias tecnológicas que cursa el alumno.
20	- ¿Cómo son las condiciones físicas del lugar en el que haces tus Tareas?.	Establecer las características físicas del lugar en donde el alumno hace sus Tareas.
21	- ¿Qué condiciones físicas crees que debe tener el lugar (casa, internado, cuarto, etc.) en el que haces tu Tarea para resolverla adecuadamente?.	Establecer las características ideales del lugar para resolver Tareas, según el punto de vista del alumno.
22	- ¿Qué condiciones o ambiente (familia, compañeros, amigos, etc.) se presenta cuando haces tus Tareas?.	Caracterizar el ambiente en el que el alumno hace su Tarea.

23	- ¿Qué ambiente crees que es el más adecuado para hacer tu Tarea?.	Caracterizar el ambiente ideal, desde el punto de vista del alumno, para hacer Tareas.
25	- ¿Por ser externo qué ventajas crees que tienes para entregar adecuadamente tus Tareas?.	Determinar las ventajas y desventajas, que tienen los alumnos por ser externos, para entregar adecuadamente sus Tareas.
25.1.	- ¿Por ser externo qué desventajas crees que tienes para entregar adecuadamente tus Tareas?.	
26	- ¿Por ser interna qué ventajas crees que tienes para entregar adecuadamente tus Tareas?.	Determinar las ventajas y desventajas, que tienen las alumnas por ser internas, para entregar adecuadamente sus Tareas.
26.1.	- ¿Por ser interna qué desventajas crees que tienes para entregar adecuadamente tus Tareas?.	

AREA: Evaluación.

OBJETIVO DEL AREA: Caracterizar la opinión del alumno, sobre la Evaluación de las Tareas Escolares.

No. DE PREGUNTA	PREGUNTAS	OBJETIVOS
11	- ¿Qué piensas acerca de que las Tareas, sean parte de tu calificación?.	Determinar la opinión del alumno, con respecto a la influencia de las Tareas en las calificaciones.
12	- ¿Consideras que la forma en que se te revisan las Tareas es adecuada?.	Determinar la eficiencia de los métodos de revisión de Tareas.
12.1.	- ¿Por qué?.	
13	- ¿De que manera crees que sean útiles los trabajos como maque-	Determinar la utilidad de los productos de algunas Tareas prácticas.

	tas, fichas, investigaciones, trabajos escritos, etc., después de que te los han calificado?.	
--	---	--

#### 4.3.4.2. INSTRUMENTO DIRIGIDO A PROFESORES.

Para la elaboración del cuestionario a docentes, se siguió el mismo procedimiento que el empleado para el cuestionario de los alumnos.

Se elaboró un banco de 80 preguntas, las cuales se clasificaron con base en cinco áreas: datos generales, conceptualización, planeación, realización y evaluación. De este banco se seleccionaron 53 preguntas para conformar el cuestionario piloto, el cual se aplicó a 10 profesores de la "Escuela Secundaria Técnica: Manuel M. Cerna Castelar. No. 25".

De las respuestas obtenidas, se realizó un análisis para eliminar las preguntas a las que todos los sujetos emitieron el mismo contenido y reestructurar las que no se entendieron.

Las preguntas que constituyen el cuestionario son también abiertas, para evitar que los profesores proporcionaran sólo respuestas socialmente aceptadas, y en lugar de ello emitieran su opinión libremente.

Finalmente el cuestionario quedó constituido por 41 preguntas y 5 áreas, las cuales se especifican a continuación. (Ver anexo no. 2).

##### AREA: Datos Generales.

**OBJETIVO DEL AREA:** Identificar datos generales sobre el docente.

No. DE PREGUNTA	PREGUNTAS	OBJETIVOS
1.1	- Edad.	Observar la distribución de edades del docente.
1.2	- Sexo.	Observar la distribución de hombres y mujeres.
1.3	- Profesión.	Identificar la profesión de los docentes.
1.4	- Es egresado de:	Identificar las escuelas de procedencia del docente.
1.5	- Año de egreso.	Determinar la experiencia profesional.
1.6	- Tiempo de experiencia docente.	Determinar la experiencia como docente.
1.7	- ¿Ha tomado algún curso de formación docente? ¿Cuáles?.	Establecer la actualización en el campo de la docencia.
1.8	- Materia(s) que imparte:	Identificar la materia que imparte cada docente.
1.9	- Tiempo de impartirla(s).	Determinar la experiencia del profesor en la materia que imparte, dentro de la institución.
1.10	- Grados y grupos en que la(s) imparte.	Ubicar al docente en los grados y grupos de la institución educativa.

**AREA: Conceptualización.**

**OBJETIVO DEL AREA:** Identificar el objetivo y la importancia que el docente atribuye a las tareas.

No. DE PREGUNTA	PREGUNTAS	OBJETIVOS
1	- ¿Cómo define a las tareas escolares?.	Ubicar el marco conceptual que tiene el docente acerca de las tareas escolares.
2	- ¿Cuál cree usted que	Conocer el tipo de objetivo

	debe ser el objetivo de las tareas escolares?.	que los docentes atribuyen a las tareas.
3	- ¿Cuál es la influencia de las tareas en el aprendizaje de los alumnos?.	Establecer la importancia de las tareas en el aprendizaje.
32	- ¿Cuál es la diferencia en el aprovechamiento, entre alumnos que sí cumplen oportuna y adecuadamente con sus tareas, y los alumnos que no cumplen oportuna y adecuadamente con estas?	

AREA: Planeación.

OBJETIVO DEL AREA: Identificar los aspectos de planeación considerados por el docente, en la utilización de las tareas escolares.

No. DE PREGUNTA	PREGUNTAS	OBJETIVOS
4	- ¿A través de las tareas aborda aspectos del programa, que no se revisaron por falta de tiempo?.	Establecer si las tareas son un apoyo didáctico para el abordaje de contenidos del programa, que no se tratan en clase.
4.1	- ¿Por qué?.	
5	- ¿En qué forma planea las tareas que asigna?.	Identificar las metodologías que sigue el docente al planear sus tareas.
6	- ¿En sus clases cotidianas de qué forma deriva las tareas por designar?.	Establecer los factores de la clase que determinan la necesidad de asignar tareas.
7	- ¿Qué criterios toma en cuenta al planear una tarea?.	Determinar los criterios generales en los que se basa el docente al asignar una tarea.
8	- ¿Cuál es la frecuen-	Establecer la frecuencia

	<p>cia con que asigna sus tareas?.</p>	<p>promedio con la que se utiliza este recurso, por materias.</p>
9	<p>- ¿Qué objetivos de aprendizaje predominan en las tareas que asigna?.</p>	<p>Identificar los objetivos de aprendizaje que los docentes asignan a las tareas.</p>
10	<p>- ¿Al diseñar una tarea en qué fuentes se basa, por ejemplo: libro de texto, experiencia propia, sugerencias del alumno etc.?.</p>	<p>Determinar las fuentes en las que se apoya el docente, para elegir los tipos de tareas.</p>
10.1	<p>- ¿Por qué?.</p>	
11	<p>- ¿Qué tipos de tareas asigna?.</p>	<p>Identificar los tipos de tareas que se asignan.</p>
12	<p>- ¿En qué consisten estas?.</p>	
13	<p>- ¿Qué aspectos considera para motivar a los alumnos a relizar las tareas que asigna?.</p>	<p>Conocer los recursos motivacionales, que el docente emplea para que los alumnos hagan tareas.</p>
14	<p>- ¿Sus alumnos participan en la planeación de las tareas que asigna en su materia?.</p>	<p>Establecer la participación de los alumnos en la planeación de tareas.</p>
14.1	<p>- ¿Por qué?.</p>	
15	<p>- ¿Qué opina de que los alumnos participen en la asignación de las tareas?.</p>	<p>Observar el papel que el docente atribuye al alumno, en la planeación de tareas.</p>
16	<p>- ¿Qué aspectos considera para que las tareas se adecúen a sus alumnos?.</p>	<p>Establecer los elementos de previsión que contempla el docente, para que sus alumnos puedan resolver de manera efectiva las tareas.</p>
17	<p>- ¿Influyen las características económicas y sociales de sus alumnos en el tipo de tarea que asigna?.</p>	<p>Conocer la influencia de las condiciones económicas y sociales, en la asignación de tareas.</p>
17.1	<p>- ¿Por qué?.</p>	
18	<p>- ¿Asigna la misma ta-</p>	<p>Observar la individualiza-</p>

18.1	rea a todos los alumnos de un grupo? - ¿Por qué?	ción en las asignaciones de tareas.
19	- ¿Qué aspectos considera para que las tareas se adecúen a los contenidos del programa?	Establecer los criterios que considera el docente para adecuar las tareas a los contenidos.
20	- ¿Cuánto tiempo promedio, destina usted al día extraescolarmente para la planeación de las tareas?	Establecer el tiempo promedio, que el docente consume para planear las tareas que asigna.
20.1	- ¿En qué horario?	Identificar los horarios en los que el docente planea las tareas.
20.2	- ¿Es suficiente este tiempo?	Determinar las causas de la suficiencia o insuficiencia, del tiempo disponible para planear tareas.
20.3	- ¿Por qué?	
37	- ¿Por qué cree, que en ocasiones las tareas se convierten en un obstáculo, más que en un apoyo tanto para maestros como alumnos?	Identificar los errores que se cometen en la utilización de las tareas, y derivar las formas de solucionarlos.
38	- ¿Qué se podría hacer para remediar lo anterior?	
41	- ¿Qué recomendaciones generales daría tanto a los alumnos como a los maestros, para que la utilización de las tareas en el ámbito escolar sea eficiente?	Establecer las sugerencias del docente para la optimización de las tareas escolares.

AREA: Realización.

OBJETIVO DEL AREA: Identificar, desde el punto de vista del docente los aspectos que se deben cubrir, para la optimización de las tareas.

No. DE PREGUNTA	PREGUNTAS	OBJETIVOS
21	- ¿Cómo cree que sus alumnos resuelven las tareas de su materia?.	Establecer la metodología que sigue el alumno para resolver tareas, desde el punto de vista del docente.
22	- ¿Qué opina en relación a que los padres de familia, u otras personas, participen en la resolución de las tareas?.	Establecer la importancia que tiene la participación de otras personas, en las tareas que asigna el docente.
23	- ¿Por qué cree que en algunas ocasiones los alumnos no entregan las tareas de su materia?.	Establecer los factores, por los cuales los alumnos no cumplen con sus tareas.
24	- ¿Cuánto tiempo promedio al día, deben destinar los alumnos extraescolarmente, para realizar las tareas de su materia?.	Establecer el tiempo promedio, que el docente considera deben invertir sus alumnos para resolver las tareas que asigna.
25	- ¿Considera que la categoría de "internas" de algunas alumnas constituye una limitante, o por el contrario favorece la óptima realización de sus tareas?.	Determinar la influencia de la situación de "alumna interna", en la ejecución de las tareas escolares.
25.1	¿Por qué?.	
36	- ¿Considera que las tareas son más importantes en una secundaria técnica, que en una no técnica?.	Establecer la importancia de las tareas en la educación técnica, desde la apreciación del docente.
36.1	- ¿Por qué?.	
39	- ¿Qué criterios considera que deben cubrir las tareas escolares en cuanto a su ejecución para que sean efectivas?.	Establecer los aspectos de ejecución, que el docente considera que deben cubrir las tareas, para que sean efectivas.



AREA: Evaluación.

OBJETIVO DEL AREA: Identificar los aspectos de evaluación, considerados por el docente.

No. DE PREGUNTA	PREGUNTAS	OBJETIVOS
26	- ¿Qué aspectos evalúa de una tarea entregada por el alumno?	Establecer los aspectos que el docente evalúa de las tareas.
27	- ¿Contempla los mismos criterios de evaluación para todos los tipos de tareas que asigna en su materia?	Establecer la diferenciación de criterios de evaluación, dependiendo del tipo de tarea.
27.1	- ¿Por qué?	
28	- ¿Cómo revisa las tareas que asigna?	Identificar las metodologías que se utilizan en la revisión de tareas.
29	- ¿Cuánto tiempo promedio dedica en su clase para revisar tareas?	Establecer el tiempo promedio de la clase, que el docente destina para revisar tareas.
29.1	- ¿En qué horario de su clase?	Identificar los horarios de las clases, en los que se revisan tareas.
29.2	- ¿Es suficiente este tiempo?	Determinar las causas de la suficiencia o insuficiencia, del tiempo disponible para revisar tareas.
29.3	- ¿Por qué?	
30	- ¿Cuánto tiempo promedio dedica fuera de su clase, para la revisión de tareas?	Establecer el tiempo promedio que se invierte extraescolarmente, para revisar tareas.
30.1	- ¿En qué horario?	Identificar los horarios extraescolares, en los que se revisan tareas.
30.2	- ¿Es suficiente este tiempo?	Determinar las causas de la suficiencia o insuficiencia del tiempo extraescolar disponible para revisar tareas.
30.3	- ¿Por qué?	
33	- En la materia que im-	Establecer el porcentaje que

	parte, ¿qué influencias tienen las tareas en las calificaciones de sus alumnos?.	ocupan las tareas en la calificación por unidad.
34	- ¿Cuáles son las medidas que toma con alumnos que si cumplen con las tareas que asigna?.	Identificar las medidas que se toman tanto con los alumnos que si cumplen con sus tareas, como con los que no cumplen.
35	- ¿Cuáles son las medidas que toma con alumnos que no cumplen con las tareas que asigna?.	
40	- ¿Qué criterios considera que deben cubrir las tareas escolares, en cuanto a su evaluación, para que sean efectivas?.	Establecer los aspectos de evaluación que debe cubrir este auxiliar didáctico, para que sea eficiente, desde la perspectiva del docente.

#### 4.3.5. PROCEDIMIENTO.

##### Cuestionario dirigido a alumnos.

La aplicación del cuestionario dirigido a alumnos se realizó de manera colectiva, abordando a cada grupo en sus respectivos salones.

Primeramente se mencionó a los alumnos que la contestación de este cuestionario los beneficiaría de alguna manera, ya que su objetivo era obtener información para mejorar el uso de las tareas escolares, por lo mismo, la veracidad de sus respuestas sería muy importante; y que además, podrían expresar libremente su opinión porque las respuestas serían totalmente anónimas.

Posteriormente se leyeron las instrucciones que vienen impresas en el cuestionario, (ver anexo no. 1), y se aclararon

dudas.

En general, el alumnado mostró interés y disposición para contestar.

#### Cuestionario dirigido a docentes.

La aplicación de este cuestionario se efectuó de manera individual. A cada profesor se le explicó que el objetivo del cuestionario era obtener información para mejorar la utilidad de las tareas escolares en el Colegio y que su información sería anónima. Se les indicó que el cuestionario tenía impresas las instrucciones. (Ver anexo no. 2).

Previendo que los profesores no disponían de mucho tiempo, y que sus horarios eran diferentes, se les dio la facilidad de quedarse con el cuestionario durante 3 semanas para que pudieran contestarlo en su tiempo libre. Sin embargo, a pesar de las concesiones otorgadas, los docentes manifestaron poco interés hacia el cuestionario y negligencia para entregarlo.

#### 4.4. PRESENTACION Y ANALISIS DE RESULTADOS.

La presentación y análisis de los resultados se divide en tres apartados: uno referido al cuestionario de alumnos, otro al cuestionario de docentes y finalmente uno dedicado al análisis de concordancias y divergencias entre ambos.

Los resultados de los dos cuestionarios a su vez se dividen en cinco áreas: datos generales, conceptualización, planeación, realización y evaluación.

El desarrollo de las áreas, con excepción de la de datos generales, incluye:

- Un cuadro sobre la frecuencia de las opciones de cada pregunta, y el porcentaje que representan. Debido a que las preguntas se estructuraron en forma abierta, el número de respuestas emitidas por pregunta varía, ya que no se restringió a los sujetos a que emitieran un número establecido de respuestas.

El orden en que aparecen las opciones en los cuadros, es de la mayor a la menor frecuencia registrada.

- Un análisis global de cada área, en donde se establecen relaciones con los aspectos teóricos desarrollados a lo largo de los capítulos I, II y III.

El análisis estadístico de los datos se realizó mediante el paquete "Statistics package for the social sciences" (SPSS), Versión 3.00 PC, utilizando rutina de frecuencias, porcentaje, porcentaje acumulado, media, moda y desviación standar.

#### 4.4.1. CUESTIONARIO DIRIGIDO A ALUMNOS.

##### AREA: Datos Generales.

Los 162 alumnos que participaron en la investigación se distribuyen por: grupos, grados, sexos, calidad de internos o externos, de la siguiente manera:

GRUPO	GRADO	No. DE SUJETOS	HOMBRES	MUJERES	INTERNOS	EXTERNOS
1o.	A	31	14	17	4	27
	B	31	5	26	9	22
2o.	A	28	7	21	6	22

54	B	26	0	26	9	17
30.	A	20	4	16	5	15
46	B	26	4	22	4	22
162		162	34 20.99%	128 79.01%	37 22.84%	125 77.16%
			162 = 100%		162 = 100%	

Los porcentajes que representan los 162 alumnos de la investigación, en relación a la población total, son los siguientes:

GRUPO	GRADO	No. DE SUJETOS	HOMBRES %	MUJERES %	INTERNOS %	EXTERNOS %
10. 87.32	A	83.78	95.33	77.27	66.66	87.09
	B	91.17	83.33	92.85	100.00	88.00
20. 87.09	A	90.32	70.00	100.00	100.00	88.00
	B	83.87		83.87	90.00	80.95
30. 80.70	A	80.00	80.00	80.00	62.50	88.23
	B	81.25	100.00	78.57	66.66	84.61

Distribución por edades de los 162 alumnos:

E D A D	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
11	1	0.60	0.60
12	25	15.40	16.00
13	50	30.90	46.90
14	47	29.00	75.90
15	32	19.80	95.70

16	3	1.90	97.50
17	4	2.50	100.00

T O T A L            162            100.00  
 Media: 13.673  
 Desviación Standar: 1.173  
 Edad mínima: 11  
 Edad máxima: 17

La distribución de los alumnos por la especialidad que cursan, es la siguiente:

ESPECIALIDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
1 Secretariado.	84	51.9	51.9
2 Contabilidad.	78	48.1	100.00
T O T A L	162	100.00	

AREA: Conceptualización.

PREGUNTA 1

¿Para qué crees que te sirven las Tareas Escolares?.

Se obtuvieron 223 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
01 Repasar, reafirmar, reforzar lo visto en clase.	91	40.83	40.83
02 Aprender, saber más.	34	15.24	56.07
04 Aprender, entender mejor el tema.	21	9.41	65.48
13 Practicar y aplicar.	16	7.17	72.65
03 Memorizar.	12	5.38	78.03

05 Entender lo visto en clase.	11	4.93	82.96
Opciones restantes 15	38	17.04	100.00

T O T A L            223            100.00

En total se identificaron 21 opciones diferentes.

En la mayoría de las respuestas si se reconoce una utilidad a las tareas, sólo tres respuestas (1.34%) establecieron que las tareas no aportan algún beneficio al alumno, que se encuentran contemplados en las opciones restantes.

Entre las opciones restantes, algunas se refieren a que las tareas le sirven al alumno para: aclarar dudas, inculcar el valor de responsabilidad, comprobar y complementar aprendizajes, estudiar, analizar lo aprendido, adelantar temas, comprobar si el alumno puso atención, investigar, etc.

#### PREGUNTA 2

¿Por qué haces las Tareas que se te asignan?

Se obtuvieron 245 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
		%	%
07 Para obtener buenas calificaciones.	84	34.31	34.31
04 Por obligación, compromiso, responsabilidad.	65	26.53	60.84
05 Aprender más.	30	12.24	73.08
03 Repasar lo visto en clase.	15	6.12	79.2
26 Gusta hacerlas.	11	4.48	83.68

Opciones restantes 14	40	16.32	100.00
T O T A L		245	100.00

En total se identificaron 19 opciones diferentes.

La respuesta con mayor frecuencia manifiesta que el principal móvil para realizar las tareas son las calificaciones, le sigue la opción que se refiere a que las tareas se realizan porque son una obligación para el alumno.

Una menor proporción de respuestas señalan que las tareas se hacen por aprender, repasar o por gusto.

Las 14 opciones restantes establecen, entre otros aspectos, que las tareas se realizan para: participar en clase, informarse de cuestiones que en clase no se consideraron, ampliar, aclarar y memorizar el contenido, para que los maestros comprueben el aprendizaje del alumno, estudiar, practicar, etc.

#### **ANALISIS GLOBAL DEL AREA CONCEPTUALIZACION.**

Se observa en esta área, que la mayoría de las respuestas atribuyen a las tareas objetivos, que se ubican en la clasificación de propósitos manifiestos, señalados en el capítulo II, como son: adquirir conocimientos, reforzar, retroalimentar lo aprendido, etc. En muy pocos casos, a las tareas se les relaciona con objetivos tales como: autoestima, perseverancia, iniciativa, etc., es decir, objetivos no manifiestos.

Sin embargo, a pesar de que los alumnos ven en la tarea una actividad provechosa, los motivos por los cuales las resuelven distan de estos objetivos, esto es, la mayoría de los alumnos resuelven la tarea por la calificación que se le asignará a ésta, o porque sencillamente es su "obligación", y no porque



les sirva para reforzar conocimientos o para aprender más.

Podría pensarse que se trata de un aprendizaje operante, ya que el docente espera que el alumno resuelva la tarea, y para que haya más probabilidades de que esta conducta ocurra, el docente presenta el estímulo "calificación".

Si se lograra que los alumnos hicieran la tarea, sabiendo con anterioridad que sólo se evaluará indicando sus avances en el aprendizaje, pero que ésto no repercutirá en su calificación, se estaría hablando de la motivación para el aprendizaje significativo, en la cual no es necesario valerse de estímulos externos, para lograr que el alumno se interese en esta actividad, ya que su realización en si misma producirá satisfacción.

AREA: Planeación.

PREGUNTA 14

¿Te gusta hacer tus Tareas?

Se obtuvieron 162 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
3 A veces.	97	59.89	59.89
1 Si.	42	25.92	85.81
2 No.	23	14.19	100.00

T O T A L            162            100.00

En total se identificaron 3 opciones diferentes.

Se observa que la mayor frecuencia de respuestas se refiere a que no siempre gusta al alumno resolver su tarea.

PREGUNTA 14.1.

¿Por qué?

Los que contestaron en la pregunta 14 "Si", suman un total de 42, de los cuales todos volvieron a contestar. De estos 42, 20 proporcionaron 2 respuestas y 22 sólo emitieron 1.

Las 62 respuestas se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
1 Son interesantes, divierten.	26	41.94	41.94
5 Ayudan al aprendizaje de los temas.	14	22.58	64.52
6 Proporcionan satisfacción al alumno.	7	11.29	75.81
3 Mediante ellas se practica algún conocimiento.	7	11.29	87.10
Opciones restantes 3	8	12.90	100.00

T O T A L                    62                    100.00

En total se identificaron 7 opciones diferentes.

Las respuestas que señalaron que sí les gusta hacer su tarea, plantean que es debido a que son interesantes y divertidas.

Las opciones restantes establecen que les gusta hacer la tarea porque: la materia en sí les agrada, porque suben de calificaciones, ayuda a estudiar, sirve para repasar los temas, etc.

Los que contestaron en la pregunta 14 "No" o "A veces", suman un total de 120. De los cuales 1 no emitió respuesta. De

los 119, 40 dieron 2 respuestas y 79 sólo 1.

Las 159 respuestas se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
04 Aburren, no son interesantes.	66	41.54	41.54
10 Por el grado de dificultad.	22	13.83	55.37
09 No agradan las materias.	21	13.20	68.57
08 No son entendibles.	15	9.43	78.00
07 No existe motivación para hacerlas.	14	8.80	86.80
Opciones restantes 8	21	13.20	100.00
T O T A L	159	100.00	

En total se identificaron 13 opciones diferentes.

La opción de mayor frecuencia apunta que las tareas no agradan porque son aburridas.

La opción 07 señala que al alumno no le surge interés por resolverlas y prefiere hacer otras actividades.

Algunas de las opciones restantes son: no es necesario hacerlas si ya se domina el tema, son muy extensas, etc.

#### PREGUNTA 15

¿Qué tipo de Tareas te agradan más resolver?

Se obtuvieron 294 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
		%	%
07 Trabajos manuales.	57	19.41	19.41
03 Investigaciones.	40	13.60	33.01
02 Ejercicios de aplicación de conocimientos.	31	10.54	43.55
12 Tareas mecanografiadas.	27	9.18	52.73
01 Maquetas.	26	8.84	61.57
15 Resúmenes.	20	6.8	68.37
Opciones restantes 21	93	31.63	100.00

T O T A L                    294                    100.00

En total se identificaron 27 opciones diferentes.

Se observa una gran variedad de tareas. Entre las opciones restantes se pueden mencionar: coleccionar fotos, consultar folletos, lecturas, preparar exposiciones, fichas, cuestionarios, experimentos, resolución de problemas, practicar un deporte, etc.

#### PREGUNTA 16

¿Qué tipo de Tareas te desagradan más resolver?

Se obtuvieron 255 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
		%	%
02 Investigaciones.	49	19.26	19.26
03 Resúmenes.	31	12.15	31.41
05 Traducciones a otro	31	12.15	43.56

Idioma.			
20 Ejercicios de aplicación de conocimientos.	20	7.84	51.40
22 Lecturas.	13	5.09	56.49
01 Ejercicios de repetición.	12	4.70	61.19
06 Tareas mecanografiadas.	12	4.70	65.89
32 Cálculos matemáticos	12	4.70	70.59
Opciones restantes 22	75	29.41	100.00

T O T A L            255            100.00

En total se identificaron 30 opciones diferentes.

La opción de mayor frecuencia señala que las investigaciones no les gustan por diversos motivos: no agrada el tema a investigar, no se entiende el contenido de la investigación, etc.

Algunas de las opciones restantes son: las de escritura excesiva, las que consisten en memorizar, cuestionarios, análisis, copias, dictados, fichas, etc.

PREGUNTA 17

¿De qué materia(s) son las Tareas que te agradan más?

Se obtuvieron 372 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
08. Educación Artística.	68	18.29	18.29
01 Matemáticas.	49	13.19	31.48

04 Ciencias Naturales.	47	12.65	44.13
05 Mecanografía.	41	11.02	55.15
03 Ciencias Sociales.	37	9.94	65.05
02 Español.	34	9.13	74.22
06 Taquigrafía.	26	6.98	81.2
11 Contabilidad.	18	4.83	86.03
10 Educación Física.	17	4.59	90.62
09 Inglés.	13	3.49	94.11
07 Lectura y Redacción.	11	2.95	97.06
12 Orientación Educativa.	6	1.61	98.67
14 Prácticas Secretariales.	3	0.8	99.47
13 Documentación y Correspondencia.	2	0.55	100.00
15 Prácticas Comerciales.	0	0.00	100.00

T O T A L            372            100.00

En total se identificaron 15 opciones diferentes.

Se observa que las tareas de Educación Artística, son las que agradan con mayor frecuencia.

PREGUNTA 17.1

¿Qué tienen de especial las Tareas de esta(s) materia(s) para que te agraden?

Se obtuvieron 241 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
01 Gusta la materia.	50	20.77	20.77
02 Son entendibles.	40	16.59	37.36
03 Son divertidas e interesantes.	37	15.35	52.71
06 Son artísticas y manuales.	26	10.78	63.49
Opciones restantes	22	88	36.51
T O T A L	241	100.00	

En total se identificaron 26 opciones diferentes.

Entre las opciones restantes se tienen: es fácil encontrar la información solicitada, es rápida su realización, señalan errores, se practica algún deporte, son prácticas, etc.

PREGUNTA 18

¿De qué materia(s) son las Tareas que te desagradan más?

Se obtuvieron 340 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
03 Ciencias Sociales.	77	22.71	22.71
04 Ciencias Naturales.	54	15.88	38.59
09 Inglés.	43	12.64	51.23
02 Español.	42	12.35	63.58
01 Matemáticas.	37	10.88	74.46
11 Contabilidad.	26	7.64	82.10
05 Mecanografía.	19	5.58	87.68

18 Taquigrafía.	18	5.29	92.97
07 Lectura y Redacción.	8	2.35	95.32
08 Educación Artística.	5	1.47	96.79
13 Documentación y Correspondencia.	4	1.17	97.96
10 Educación Física.	3	0.88	98.84
14 Prácticas Secretariales.	2	0.58	99.42
12 Ninguna	2	0.58	100.00
15 Orientación Educativa.	0	0.00	100.00
16 Prácticas Comerciales.	0	0.00	100.00

T O T A L            340            100.00

En total se identificaron 16 opciones diferentes.

Se observa que las tareas de Ciencias Sociales, son las que desagradan con mayor frecuencia.

#### PREGUNTA 10.1

¿Qué tienen de especial las tareas de esta(s) materia(s) para que te desagraden?

Se obtuvieron 228 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
		%	%
01 No se entienden.	48	21.08	21.08
02 No existe motivación para hacerlas, no hay interés.	46	20.17	41.25
03 Son extensas.	23	10.08	51.33



05 No agrada la materia	23	10.08	61.41
06 No son variadas.	21	9.21	70.62
Opciones restantes 22	67	29.38	100.00

T O T A L                    228                    100.00

En total se identificaron 27 opciones diferentes.

Entre las opciones restantes se pueden mencionar: son impuestas como castigo, son de memorizar, no se evalúan adecuadamente, etc.

PREGUNTA 19

¿Qué le recomendarías a tus maestros para que te dejen Tareas más provechosas para ti?

Se obtuvieron 204 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
10 Que los temas se expliquen adecuadamente.	23	11.30	11.30
02 Que las tareas sean divertidas, e interesantes.	22	10.78	22.08
03 Que se explique adecuadamente la asignación de tarea.	21	10.29	32.37
21 Que se modere la cantidad de tarea asignada.	20	9.80	42.17
05 Que las tareas sean variadas.	15	7.35	49.52
06 Que las tareas se relacionen directamente con el conte-	14	6.86	56.38

nido, con lo que se entendió.			
Opciones restantes 25	89	43.62	100.00

T O T A L            204            100.00

En total se identificaron 31 opciones diferentes.

Se obtuvo una gran variedad de recomendaciones, la de mayor frecuencia sugiere que los temas sean explicados adecuadamente, ello repercutirá en el desarrollo de tareas más provechosas para el alumno.

Algunas de las opciones restantes son: que se considere la opinión de los alumnos para asignar tareas, que se modere el grado de dificultad, que las tareas sean sustituidas por actividades en clase, que se asignen visitas a lugares de interés, que se modere la frecuencia de las asignaciones, etc.

#### PREGUNTA 24

¿Por qué crees que a veces las Tareas son un obstáculo más que un apoyo para ti?

Se obtuvieron 159 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
08 Limitan la realización de otras actividades.	39	24.54	24.54
01 No cree que sean un obstáculo.	37	23.27	47.81
04 No son entendibles, son difíciles para el alumno.	25	15.72	63.53

Opciones restantes 13	58	36.47	100.00
T O T A L	159	100.00	

En total se identificaron 16 opciones diferentes.

La opción de mayor frecuencia plantea que las tareas impiden que el alumno realice actividades de su agrado como: jugar, convivir con otras personas, visitar lugares, etc.

Algunas de las opciones restantes señalan: son aburridas, producen dudas confundiendo temas que en clase ya se habían estructurado, son muy extensas, no se relacionan directamente con la forma en que se abordó el contenido en la clase, son repetitivas, etc.

#### PREGUNTA 24.1

¿Qué se puede hacer para remediar lo anterior?

Se obtuvieron 121 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
01 Que el alumno ponga más de su parte (atención, interés, disposición).	27	22.33	22.33
05 Considerar la frecuencia y cantidad de las tareas.	25	20.66	42.99
28 Trabajar en clases para que las tareas no sean necesarias.	12	9.91	52.90
Opciones restantes 19	57	47.10	100.00
T O T A L	121	100.00	

En total se identificaron 22 opciones diferentes.

Algunas de las opciones restantes señalan: que las tareas traten sobre temas de interés y sean divertidas, que se asignen tareas de la misma forma como el alumno entendió, moderar la dificultad de las tareas, etc.

#### ANÁLISIS GLOBAL DEL ÁREA PLANEACIÓN.

En los resultados se observa que a la mayoría de los alumnos, sólo en ocasiones les ha gustado hacer su tarea, las razones de ello se pueden dividir en dos causas fundamentales. Por una parte porque la tarea asignada no es adecuada: su extensión, importancia, dificultad, etc., no se relacionan con las características de los alumnos, y dichos aspectos, podrían ajustarse desde su planeación. En este mismo sentido, desde la perspectiva de la teoría cognoscitiva, podría pensarse que si el alumno no presenta interés, se le hace difícil o no le entiende a la tarea, puede ser porque esta actividad no se relaciona directamente con su estructura cognoscitiva, esto es, el alumno no cuenta con ideas generales que permitan la incorporación de nuevos conocimientos en su estructura. El contenido es potencialmente significativo en sí mismo, pero no lo es para el alumno.

También en cuanto a la dificultad de la tarea, es algo sobre lo que se ha hecho gran hincapié, sobre todo en la instrucción programada, en donde se ha establecido, que para lograr el aprendizaje mediante una actividad, es importante la graduación de la dificultad.

La otra causa fundamental es porque algunas materias no agradan al alumno, en consecuencia, las tareas de dichas materias no agradarán, ello se relaciona con las características

individuales, pero, sería valioso analizar por que surge el "agrado" o "desagrado" hacia una Area determinada de conocimiento.

Por el contrario, a los que si les gusta hacer su tarea, se debe precisamente a que el alumno reconoce que la tarea es interesante, necesaria, entendible, etc.

Estas ideas se confirman a lo largo de todas las preguntas de esta área, por ejemplo, al cuestionar al alumno sobre que tenían de especial las tareas que agradaban o desagradan, nuevamente respondieron que el agrado se dá en función de que sea divertida, interesante, etc., o porque la materia en si gusta.

Además, se observa que un tipo de tareas que tienen gran aceptación son las prácticas, y en especial las de Educación Artística, ya que estas no se refieren a trabajos de escritura excesiva, memorización o búsqueda de definiciones, sino que el alumno ve materializado su esfuerzo en algo práctico, objetivo, tangible.

El alumno señala que las tareas se vuelven un obstáculo, porque limitan la realización de otras actividades, o debido a que no se comprenden; nuevamente se tratan de aspectos de planeación.

Las sugerencias o recomendaciones que el alumno aporta se dirigen a cambios en: la clase, las asignaciones y el alumno mismo.

Los cambios en la clase que se sugieren son: abordar el tema de manera sencilla, entendible; así el alumno no tendrá dificultades con la tarea.

En cuanto a los cambios en las asignaciones, sugieren que éstas se refieran a la realización de una actividad, cuyo procedimiento sea similar a lo que se manejó en clase; esto nuevamente hace referencia a la relación entre el significado de los nuevos contenidos y la estructura cognoscitiva de los alumnos, y los cambios en el alumno se encaminan a proponer modificaciones en la actitud hacia las tareas, realizables con dedicación y entusiasmo.

AREA: Realización.

PREGUNTA 3

¿Cuántas horas dedicas diariamente para hacer tus Tareas?

Se obtuvieron 162 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
01 Dos horas.	51	31.52	31.52
04 No. de horas variable.	38	23.45	54.97
02 De dos a tres horas.	15	9.25	64.22
08 Una hora.	15	9.25	73.47
05 Tres horas.	13	8.02	81.49
Opciones restantes 14	30	18.51	100.00

T O T A L            162            100.00

En total se identificaron 19 opciones diferentes.

El mayor número de horas dedicadas diariamente a las tareas es 6. Un sujeto manifestó dedicar de 5 a 6 horas y otro sujeto 6 horas, las dos respuestas representan el 1.23%, es decir, son pocos alumnos los que dedican mucho tiempo en tareas. El

menor tiempo registrado que se dedica a las tareas diariamente es 30 minutos, contestado por dos personas, que representan el 1.23%.

PREGUNTA 3.1

¿En que horario?

Se obtuvieron 161 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
01 De 4:00 a 6:00 p.m.	42	26.1	26.1
13 Sin horario definido	28	12.42	38.52
04 De 5:00 a 8:00 p.m.	14	8.69	47.21
10 De 5:00 a 7:00 p.m.	10	6.21	53.42
Opciones restantes 27	67	46.58	100.00
T O T A L			
	161	100.00	

En total se identificaron 27 opciones diferentes.

De los 133 que manifestaron llevar un horario, así se distribuyen las horas de inicio:

No. DE SUJETOS	HORA DE INICIO	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
63	4:00 p.m.	47.40	47.40
34	5:00 p.m.	25.56	72.96
19	6:00 p.m.	14.28	87.24
10	7:00 p.m.	7.51	94.75
3	3:00 p.m.	2.25	97.00
3	8:00 p.m.	2.25	99.25
1	9:00 p.m.	0.75	100.00

133

100.00

Así se distribuyen las horas en que terminan los horarios.

No. DE SUJETOS	HORA DE TERMINO	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
44	6:00 p.m.	32.12	33.12
35	8:00 p.m.	26.31	59.43
17	7:00 p.m.	12.78	72.21
15	Hora indefinida.	11.27	83.48
12	9:00 p.m.	9.02	92.5
3	5:00 p.m.	2.25	94.75
3	7:30 p.m.	2.25	97.00
2	10:00 p.m.	1.50	98.5
1	9:30 p.m.	0.75	99.25
1	12:00 p.m.	0.75	100.00

133

100.00

PREGUNTA 3.2

¿Es suficiente este tiempo?

Se obtuvieron 159 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
1 SI	74	46.56	46.56
3 NO	66	41.50	88.06
2 A VECES	19	11.94	100.00

T O T A L

159

100.00

En total se identificaron 3 opciones diferentes.



El menor porcentaje se refiere, a que en ocasiones el tiempo que dispone el alumno no es suficiente.

La mayor frecuencia señala que si le alcanza el tiempo, y sólo es un 5.06% más que la frecuencia que apunta que el tiempo disponible no es suficiente.

### PREGUNTA 3.3

¿Por qué?

Los que contestaron en la pregunta 3.2 "Si", suman un total de 74. Los cuales emitieron 1 respuesta al por qué.

Las 74 respuestas se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
		%	%
04 Alcanza	34	39.20	39.20
01 El alumno se apresura.	18	24.32	63.52
Opciones restantes 10	22	36.48	100.00

T O T A L            74            100.00

En total se identificaron 12 opciones diferentes.

Las 10 opciones restantes se refieren a algunas de las siguientes causas por las que el tiempo es suficiente: la tarea es fácil, la cantidad es mínima, por hábito se administra el tiempo adecuadamente, se realiza al terminar de ver televisión, etc.

Los que contestaron en la pregunta 3.2 "No" o "A veces", suman un total de 85, de los cuales 83 volvieron a contestar y 2 no emitieron respuesta.

Las 83 respuestas se distribuyen en las opciones de la

siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
		%	%
05 Cantidad excesiva.	68	81.94	81.94
08 Dificultad de la tarea.	5	6.01	87.96
Opciones restantes 6	10	12.04	100.00
T O T A L	83	100.00	

En total se identificaron 8 opciones diferentes.

La mayoría de las respuestas se refieren a la cantidad de las tareas asignadas, los alumnos señalan que el tiempo no es suficiente porque son 8 tareas de 8 materias para el día siguiente. Un porcentaje bajo, atribuye la insuficiencia del tiempo a la dificultad de las tareas.

Las 6 opciones restantes son: flojera, ver televisión, realizar otras actividades, no poner interés, dar calidad a la tarea consume más tiempo, no se tiene la habilidad para trabajar rápido.

PREGUNTA 4

¿Cuál es el principal motivo por el cual a veces no resuelves tus Tareas?

Se obtuvieron 243 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
		%	%
07 Flojera. No hay motivación, interés.	74	30.48	30.48

02 No se entiende la asignación de tarea.	48	19.75	50.23
06 Cantidad excesiva.	21	8.64	58.87
03 Olvido de la asignación.	15	6.17	65.04
17 Ocupación en otras actividades, juegos, quehaceres, etc.	14	5.76	70.80
18 Ver televisión.	18	7.40	78.40
Opciones restantes 20	53	21.80	100.00

T O T A L            243            100.00

En total se identificaron 26 opciones diferentes.

La respuesta de mayor frecuencia se refiere a que los alumnos no realizan la tarea porque no tienen interés en resolverla.

Algunas de las opciones restantes son: salir a alguna parte, no contar con el material bibliográfico necesario, enfermedad, problemas familiares, no sabe qué tarea se asignó, extravío de cuadernos, por el grado de dificultad de la tarea, estar seguro de conpiarla al día siguiente, distracción de personas, no asistir a la escuela, etc.

Con relación a las alumnas internas, dos respuestas afirman que las tareas no se resuelven por interrupciones en internado, en las horas designadas para tareas, dichas interrupciones son eventos que realiza la escuela; estas respuestas representan el 0.82%.

#### PREGUNTA 5

¿De qué forma resuelves tus Tareas?

Se obtuvieron 276 respuestas, que se distribuyen en las

opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
		%	%
09 Copiando a otro compañero.	81	29.39	29.39
12 Sin ayuda, con base en lo entendido.	60	21.73	51.12
03 Consultando libros.	31	11.23	62.35
02 Con dedicación, interés.	17	6.15	68.50
15 Investigando.	17	6.15	74.65
07 Revisando apuntes.	16	5.79	80.44
Opciones restantes 20	54	19.56	100.00
T O T A L	276	100.00	

En total se identificaron 26 opciones diferentes.

Se encontró una gran variedad de características que los alumnos atribuyen a su forma de hacer la tarea, entre las opciones restantes se tienen: distribuyendo el tiempo, por materias, asistiendo a la biblioteca, de lo difícil a lo fácil, con rapidez, limpieza, orden, auxiliándose de un compañero, con anticipación para preguntar si no se entiende, consultando a los padres de familia, siguiendo las instrucciones del profesor, etc.

La respuesta de mayor frecuencia se refiere a que los alumnos copian la tarea a otro compañero, sin embargo, con una diferencia de 7.66% la respuesta que le sigue en frecuencia es la que establece que el alumno resuelve la tarea valiéndose de sus propios recursos y con interés.

#### PREGUNTA 6

¿Cuáles son las dificultades ajenas a ti que tienes para

entregar adecuadamente tus tareas?

Se obtuvieron 159 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
03 Dificultades con el material bibliográfico.	33	20.79	20.79
01 Ruido.	26	16.35	37.14
11 Distracciones de otras personas.	23	14.46	51.60
02 Ninguna.	21	13.20	64.80
08 Falta de material de papelería.	10	6.28	71.08
09 Televisión.	10	6.28	77.36
Opciones restantes 10	36	22.64	100.00

T O T A L            159            100.00

En total se identificaron 16 opciones diferentes.

La respuesta de mayor frecuencia es que el alumno tiene problemas con el material bibliográfico, específicamente son 3:

1. No se dispone de bibliografía actualizada.
2. En la bibliografía disponible, el alumno no sabe cómo buscar los datos que se le piden.
3. No se cuenta con la información requerida.

Las 10 opciones restantes se refieren a algunas de las siguientes dificultades: problemas familiares, palabras en la tarea que el alumno no entiende, falta de material de papelería, el tiempo disponible para realizar tareas es muy reducido, quehaceres del hogar, etc.

PREGUNTA 7

¿Qué piensas acerca de que tus padres u otras personas como: amigos, hermanos, tíos, compañeros, etc., resuelvan ocasionalmente por ti tu Tarea?

Se obtuvieron 153 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
1 Está mal.	62	40.54	40.54
2 Está bien.	37	24.18	64.72
3 No opina, porque no se las resuelven ni ocasionalmente.	37	24.18	88.90
4 No sabe.	1	0.65	89.55
5 Está bien y mal.	16	10.45	100.00

T O T A L            153            100.00

En total se identificaron 5 opciones diferentes.

Las respuestas que señalan que "está mal", argumentan que de esta manera el alumno no aprende ni practica los conocimientos de la clase, se propicia "flojera", en algunos casos las personas que ayudan no están capacitadas para ello, señalan que la tarea es del alumno y de nadie más.

El 3.2% de estas respuestas, aunque señalan que "está mal", reconocen que si se las han resuelto.

Las respuestas que manifiestan que "está bien", mencionan: que así, otras personas demuestran interés en el alumno; si al resolverla van explicando el procedimiento esto es provechoso; está bien sólo ocasionalmente más no siempre; y

ahorra tiempo y trabajo al alumno.

Las respuestas que afirman que "está bien y mal", apuntan que es positivo porque el alumno siente apoyo pero no aprende.

#### PREGUNTA 8

¿A qué tipo de persona recurre para que te explique cuando no entiendes cómo hacer tu Tarea?

Se obtuvieron 258 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
01 Padres.	65	25.24	25.24
09 Compañeros.	44	17.05	42.29
02 Familiares.	39	15.11	57.40
13 Hermanos.	31	12.01	69.49
06 Prof. Est. Dirigido.	28	10.85	80.26
08 Prof. del Colegio.	25	9.68	89.94
03 Personas disponibles	17	6.58	96.52
Opciones restantes 3	9	3.48	100.00

T O T A L            258            100.00

En total se identificaron 10 opciones diferentes.

La respuesta de mayor frecuencia establece que, los alumnos recurren a sus padres cuando no entienden la tarea.

Las 3 opciones restantes son: asistentes educativas (personal de internado), vecinos, y un 2.32% (6 respuestas), no recurre a ninguna persona.

PREGUNTA 8.1

¿Por que?

Se obtuvieron 154 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
01 Conocen el tema.	77	50.00	50.00
05 Tienen habilidad para explicar.	28	18.20	68.20
02 Aportan soluciones, ideas.	22	14.28	82.48
06 No hay otra persona a quien recurrir.	13	8.44	90.92
Opciones restantes 6	14	9.09	100.00
T O T A L	154	100.00	

En total se identificaron 10 opciones diferentes.

La respuesta de mayor frecuencia se refiere a que el alumno, se dirige a las personas indicadas en la pregunta anterior, porque ellas conocen y entienden el tema mejor que el alumno, ya sea porque tienen más edad, experiencia, o porque ya cursaron la secundaria. En la opción que sigue en frecuencia, el alumno reconoce en estas personas una habilidad para explicar.

Las 6 opciones restantes presentan algunos argumentos como: son personas que disponen de tiempo, o se confía en ellas.

Las respuestas de la pregunta anterior que manifestaban no dirigirse a alguna persona, declaran que prefieren valerse de sus propios recursos, y otras respuestas señalan que las personas disponibles no tienen la habilidad para explicar. Ambas respuestas representan un 3.89%, ubicadas en las opciones



restantes.

PREGUNTA 9

Cuando no entiendes cómo se tiene que hacer la Tarea ¿A qué se debe que no entiendas?

Se obtuvieron 228 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
01 No puso atención en clase.	125	54.84	54.84
02 La asignación de tarea no es clara.	41	17.98	72.82
06 Problemas en el aprendizaje de los temas.	33	14.47	87.29
Opciones restantes 12	29	12.71	100.00

T O T A L            228            100.00

En total se identificaron 15 opciones diferentes.

La opción de mayor frecuencia establece que si la tarea no se entiende, es debido a que el alumno no puso atención en la clase por diversos motivos: platicar, ruido que se propicia por falta de orden en el salón de clases, hacer cosas de otra materia que no corresponden a la explicación que se escucha.

La opción 02 se refiere a que las instrucciones de la asignación no son claras o se dan incompletas. En algunos casos no se proporciona una información adicional, sólo se indica al alumno qué debe hacer pero no cómo.

En la opción 06, las respuestas señalan que los problemas en las Tareas surgen porque el contenido no se ha

entendido de tal manera que permita una adecuada realización de las tareas.

Algunas de las opciones restantes son: no le gusta la materia en sí, no asistió a la clase, no tiene los apuntes, no se entiende la terminología empleada en la tarea, el alumno no pregunta sus dudas, etc.

PREGUNTA 9.1

¿Qué haces en estos casos?

Se obtuvieron 221 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
01 Recurre a otras personas.	81	36.69	36.69
02 No la resuelve.	43	19.45	56.14
05 La copia.	34	15.38	71.52
06 Pregunta a los maestros lo que no entiende.	27	12.21	83.73
07 Consulta libros.	20	9.04	92.77
08 Intenta resolverla solo, repasando el tema, observando ejercicios, consultando libros.	14	6.33	99.10
Opciones restantes 2	2	0.90	100.00

T O T A L                    221                    100.00

En total se identificaron 8 opciones diferentes.

La opción 01 establece que el alumno recurre a otras personas que no son los maestros del alumno, entre éstas se incluyen: paderes de familia, compañeros, profesores de estudio

dirigido (personal del internado del colegio que supervisa la realización de tareas), familiares y hermanos.

Las 2 opciones restantes son: procura poner más atención, las resuelve en la clase.

PREGUNTA 10

¿En qué forma practicas o aplicas los conocimientos adquiridos de tu especialidad (Secretariado o Contabilidad)?

Se obtuvieron 175 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
3 Actividades en las que se aplican conocimientos.	79	45.16	45.16
2 Ejercicios de repetición.	44	25.14	70.30
5 Trabajos para otras materias.	27	15.42	85.72
7 No aplica ni practica los conocimientos	17	9.71	95.43
Opciones restantes 3	8	4.57	100.00

T O T A L            175            100.00

En total se identificaron 7 opciones diferentes.

En la opción 3 las actividades a las que se refieren son: prácticas contables, escribir canciones en taquigrafía y mecanografía y elaborar cartas.

En la opción 2 los ejercicios de repetición tratan de digitaciones, dictados, etc.

Las opciones restantes son: a través de juegos, comentando aspectos de la materia con compañeros, auxiliando a

familiares en aspectos de contabilidad.

PREGUNTA 20

¿Cómo son las condiciones físicas del lugar en el que haces tus Tareas?

Se obtuvieron 248 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
2 Adecuadas.	207	83.48	83.48
1 Inadecuadas.	35	14.11	97.59
3 Variables.	6	2.41	100.00

T O T A L                    248                    100.00

En total se identificaron 3 opciones diferentes.

Entre las características que se incluyen dentro de lo "adecuado" se tienen: sin ruido, tranquilo, limpio, sin distractores, con lo necesario para escribir y consultar, cómodo, ordenado, ventilación adecuada, amplio, iluminación adecuada, apartado, iluminación natural, con música.

Entre las características de lo "inadecuado" se tienen: iluminación inadecuada, espacio no aislado, ruido, encerrado, sin lo necesario para escribir y consultar, con distractores (televisión, radio), sucio.

La opción de condiciones "variables" se refiere a que el alumno no siempre realiza la tarea en el mismo espacio físico.

PREGUNTA 21

¿Qué condiciones físicas crees que debe tener el lugar (casa, internado, cuarto, etc.), en el que haces tu Tarea para

resolverla adecuadamente?

Se obtuvieron 265 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
		%	%
02 Sin ruido.	56	21.16	21.16
03 Iluminación adecuada	42	15.84	37.00
06 Tener a la mano lo necesario:cuadernos, libros, mesa, etc.	34	12.83	49.83
04 Amplio.	22	8.30	58.13
11 Ventilación adecuada	21	7.92	66.05
07 Lugar apartado.	16	6.03	72.08
Opciones restantes 16	74	27.92	100.00
T O T A L	265	100.00	

En total se identificaron 22 opciones diferentes.

La característica que con mayor frecuencia los alumnos atribuyen al espacio físico ideal para hacer la tarea es: sin ruido.

Algunas de las opciones restantes son: limpio, con orden, cómodo, agradable, sin distractores, con música, como el salón de clases, no considera importante las condiciones físicas, no sabe, etc.

#### PREGUNTA 22

¿Qué condiciones o ambiente (familia, compañeros, amigos, etc.), se presenta cuando haces tus Tareas?

Se obtuvieron 175 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
		%	%
1 Adecuadas.	119	68.00	68.00
2 Inadecuadas.	51	29.15	97.15
3 Variables.	5	2.85	100.00

T O T A L            175            100.00

En total se identificaron 3 opciones diferentes.

Entre las características que se incluyen dentro de lo "adecuado" se tienen: tranquilidad, estar solo, armónico, con respeto, divertido, agradable, con compañía, con música.

Lo "inadecuado" incluye: desorden, intranquilidad, presión, interrupciones.

Lo "variable" se refiere a que el alumno no siempre hace la tarea en el mismo ambiente.

#### PREGUNTA 23

¿Qué ambiente crees que es el más adecuado para hacer tu Tarea?

Se obtuvieron 196 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
		%	%
02 Tranquilidad.	78	39.82	39.82
09 Solitario.	41	20.91	60.73
01 Tener compañía (familiares, compañeros, amigos).	23	11.73	72.46
03 Con música.	17	8.67	81.13

06 Sin distractores.	13	6.63	87.76
Opciones restantes 7	24	12.24	100.00

T O T A L            196                    100.00

En total se identificaron 12 opciones diferentes.

La característica que con mayor frecuencia los alumnos atribuyen a un ambiente ideal, es la tranquilidad.

Entre algunas de las opciones restantes se tienen: sin conflictos, armonía, libertad, el que se presenta en la escuela, agradable, alegre, frío.

PREGUNTA 25

¿Por ser externo, qué ventajas crees que tienes para entregar adecuadamente tus Tareas?

Esta pregunta sólo la contestaron los alumnos externos.

Se obtuvieron 121 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
3 Se puede comprar el material de papelería que haga falta.	32	26.47	26.47
4 Se dispone de más tiempo y hay libertad de horario.	30	24.79	51.26
2 Se puede obtener más información en otras bibliotecas, módulos de información, etc.	26	21.48	72.74
5 Se pueden consultar a otras personas, familiares, amigos, etc.	17	14.04	86.78

Opciones restantes d	16	13.22	100.00
T O T A L	121	100.00	

En total se identificaron 8 opciones diferentes.

Algunas de las opciones restantes son: se está lejos de compañeros que pudieran distraer, no hay presión para el alumno, ni exigencia, no se tiene ventaja con relación a las internas, ninguna, etc.

PREGUNTA 25.1

¿Por ser externo, qué desventajas crees que tienes para entregar adecuadamente tus Tareas?

Esta pregunta sólo la contestaron los alumnos externos.

Se obtuvieron 121 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
03 Ninguna.	32	26.48	26.48
12 Distractores (personas, televisión, radio, etc.)	21	17.35	43.83
05 No cuenta con una biblioteca a su alcance.	13	10.74	54.57
04 No le alcanza el tiempo, porque vive retirado de la escuela.	11	9.09	63.66
09 No hay "presión" sobre el alumno para que realice la tarea	9	7.43	71.09
07 No puede consultar a otras personas (compañeros, maestros,	9	7.43	78.52



etc.)			
Opciones restantes 8	26	21.48	100.00
T O T A L	121	100.00	

En total se identificaron 14 opciones diferentes.

La mayor frecuencia de respuestas se inclinan por la idea de que no tienen desventajas por ser externos.

Algunas de las opciones restantes son: se puede mentir al decir que no se tiene tarea, no se cuenta con horario y lugares fijos para resolver las tareas, se olvida la asignación, por el trayecto de la escuela a la casa se llega cansado, no cuenta con personas capacitadas que puedan evaluar la tarea, surgen otras actividades que restan tiempo a la tarea, se dan más oportunidades a internas, por ejemplo: un plazo más amplio para resolverla, menos exigencia, etc.

PREGUNTA 26

¿Por ser interna, qué ventajas crees que tienes para entregar adecuadamente tus Tareas?

Esta pregunta sólo la contestaron las alumnas internas.

Se obtuvieron 35 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
2 Se tiene el apoyo de estudio dirigido.	16	45.73	45.73
4 Se tienen horario y lugar para realizar las tareas.	7	20.00	65.73
1 Hay "presión" sobre			

el alumno para que realice la tarea.	4	11.42	77.15
Opciones restantes 6	8	22.85	100.00

T O T A L                      35                      100.00

En total se identificaron 9 opciones diferentes.

Algunas de las opciones restantes se refieren a lo siguiente: se puede consultar a otras compañeras en caso de no copiar la asignación de tarea, se resuelve la tarea una vez que ya se ha comido, se tienen menos preocupaciones y ello permite una mayor concentración, no hay distractores como televisión, radio, etc., se tiene una biblioteca al alcance.

PREGUNTA 26.1

¿Por ser interna, qué desventajas crees que tienes para entregar adecuadamente tus Tareas?

Esta pregunta sólo la contestaron las alumnas internas.

Se obtuvieron 35 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
2 No se cuenta con el material de papelería necesario.	15	42.86	42.86
3 No es suficiente el tiempo disponible.	7	20.00	62.86
4 No se puede trabajar con otros compañeros externos.	5	14.28	77.14
Opciones restantes 5	8	22.86	100.00

T O T A L                      35                      100.00

En total se identificaron 8 opciones diferentes.

Las opciones restantes se refieren a lo siguiente: interrupciones en el internado por eventos que se realizan como: ceremonias, proyección de películas, etc., hay compañeras que pueden distraer, se presiona constantemente a las alumnas, no se puede salir a algún lugar para cambiar la rutina, ninguna.

#### **ANÁLISIS GLOBAL DEL ÁREA DE REALIZACIÓN.**

Esta área en el cuestionario, fue la que más se desarrolló, para obtener características acerca de la forma como los alumnos resuelven sus tareas y los problemas que enfrentan.

Los resultados señalan que los alumnos tienen una gran cantidad de métodos personales para resolver sus tareas, pero el que predomina es: "copiando a otro compañero", como se establece en el capítulo II, es necesario que el alumno aprenda a cooperar sin hacer trampa al resolver una tarea, ello es un aspecto formativo que debe fomentarse.

En relación a la forma de practicar los conocimientos de Secretariado y Contabilidad, se observa que las tareas son un medio para lograr este objetivo, ya que el alumno practica estos conocimientos en actividades, que bien podrían ser las tareas mismas, por ejemplo, algunos alumnos escriben canciones en taquigrafía, con esto practican sus conocimientos, se divierten y es algo que se relaciona con sus intereses.

En los resultados se observa que la causa principal por la que los alumnos no resuelven la tarea, es porque no se percibe algún beneficio al realizarla, no hay interés en lo que se asigna. Tanto en las teorías del aprendizaje, como en los modelos instruccionales se otorga importancia a la fase de activar la motivación, y lograr una expectativa para el aprendizaje.

También otro aspecto es que el alumno no entiende las instrucciones de la tarea, se ha mencionado en la "técnica de asignación" (capítulo II), que es básico que el alumno comprenda lo que tiene que hacer. En general, los problemas tienen relación con aspectos de planeación de las tareas.

Los alumnos manifestaron que la causa más frecuente por la que no se entienden las tareas, es porque no se puso atención en clase. Es necesario que en el aula se propicie un ambiente que capte la atención del alumno. El interés se relaciona con la atención, esto es, si el alumno observa que el tema a tratar es de su interés, hay más probabilidades de que ponga atención.

Cuando no se entiende la tarea, el alumno, recurre a diversas soluciones, por ejemplo: consulta a otras personas, o a libros, etc., pero esta consulta no está contemplada desde la planeación, es decir, si el alumno no puede resolver una tarea que fue planeada para resolverse sin apoyo, podría pensarse que el aprendizaje del alumno no se realizó de forma adecuada, o que la dificultad de la tarea supera sus posibilidades. Lo anterior no significa que la tarea deba ser sumamente fácil porque el interés disminuiría, lo ideal es moderar la dificultad, de tal manera que signifique un reto, pero dentro de las posibilidades del alumno.

En la mayoría de las respuestas se reconoce que es negativo, que otra persona haga la tarea por el alumno, a pesar de ello, a algunos alumnos sí se las han resuelto. Esto se evitaría si la tarea se plantea a la medida del alumno. Algunos autores hacen referencia a la individualización de las tareas, para que estén en función del nivel y los intereses individuales.

Lo adecuado sería que la tarea se adapte a las necesidades del alumno y no el alumno a las necesidades de esta. Sin embargo, un problema muy importante en la aplicación de este criterio sería la cantidad de alumnos que un sólo maestro atiende, lo cual dificultaría en cierta medida el uso de tareas individualizadas.

Los padres de familia son las personas a las que con mayor frecuencia recurre el alumno, lo anterior señala la importancia de la familia en la educación.

El alumno recurre a las personas en las que reconoce habilidades para explicar, y sobre todo en las que observa que conocen el tema o tienen experiencia.

Las dificultades ajenas al alumno en las tareas, tienen que ver, en cierta medida con la bibliografía disponible. La mayoría de las tareas se refieren a investigaciones bibliográficas, y el alumno no posee técnicas adecuadas para este tipo de investigación. Otras dificultades se refieren a distracciones ya sea de otras personas, la televisión o el radio. Sería importante analizar la influencia de distractores en las tareas escolares, como tema central de una investigación, ya que de alguna manera ésto condiciona el tiempo que el alumno invierte en tareas.

No hay algo establecido sobre el tiempo que los alumnos deben invertir en sus tareas ni el horario ideal. Los resultados indican que la mayoría de los alumnos invierten 2 horas diarias, si ésto se multiplica por el número de alumnos de una escuela, se puede observar que es una cantidad de tiempo considerable. Si a lo anterior se agregan los recursos económicos que los padres o tutores invierten en materiales de papelería para las tareas, se

puede establecer la necesidad de un análisis en el uso de las tareas para lograr una economía de recursos con un máximo de aprovechamiento.

Algunas respuestas señalan que el tiempo disponible si es suficiente porque el alumno se organiza o apresura, pero una frecuencia un poco más alta señala que no es suficiente, por la cantidad o por la dificultad de la tarea, entre otras cosas.

En relación a esto también se observa que las tareas no se reflexionan con anterioridad, es decir, la dificultad y cantidad no se cuestionan, y en algunos casos no tiene sentido que el alumno se dedique a una actividad repetitiva, que no le aportará beneficio alguno.

Con relación a los horarios en que se resuelven las tareas, la población interna es la que en su totalidad manifestó seguir un horario, ya que entre los alumnos externos, algunos señalaron no tener horario definido.

En la teoría no se ha establecido si se obtienen ventajas, al utilizar un horario en las tareas, sin embargo, es preferible que el propio alumno establezca tanto su hora de inicio como de término, ello contribuye a la formación de hábitos positivos de trabajo.

Con respecto a ventajas y desventajas de la categoría de internos o externos, los resultados indican que el hecho de ser externo no constituye una limitante decisiva, ya que sólo en ciertos aspectos se tiene desventaja, por ejemplo: en casa no se eliminan distractores, no se tiene una biblioteca al alcance, el tiempo se reduce por las distancias entre la escuela y los hogares, etc., pero éstas se compensan con las ventajas que se

tienen de facilidades para obtener material y más información, y poder consultar a otras personas.

Asimismo, la categoría de internas, no constituye una limitante decisiva, porque se tienen desventajas en ciertos aspectos como dificultad para conseguir material de papelería, limitaciones de tiempo, etc., pero se compensan con ciertas ventajas que se tienen como: el apoyo pedagógico que se les brinda, el establecimiento de horarios y lugares definidos, etc.

Al diseñar el cuestionario se pensó, que el ambiente físico y psicológico en los que el alumno desarrolla sus tareas, tenían una influencia determinante. Por esta razón se incluyeron preguntas sobre las condiciones en las que el alumno hace la tarea, y las condiciones ideales para realizar esta actividad, lógicamente todo ello desde la perspectiva del alumno. Los resultados señalan que existe cierta correspondencia entre las condiciones reales y las ideales, salvo algunas frecuencias muy bajas reconocen que el ambiente físico y psicológico no es el adecuado. Sin embargo, se considera que a partir de estas relaciones no se pueden emitir juicios determinantes. Lo anterior puede constituir sólo un antecedente para analizar más a fondo el ambiente físico y los posibles conflictos en los que se ven envueltas las familias por las tareas escolares.

Al referirse específicamente a la población interna, se observa que la mayor frecuencia de respuestas, se concentra en una correspondencia entre condiciones reales e ideales. Lo que significa que las alumnas internas reconocen en el Colegio condiciones, tanto físicas como de convivencia, adecuadas para el desarrollo de sus tareas.

AREA: Evaluación.

PREGUNTA 11

¿Qué piensas acerca de que las Tareas, sean parte de tu calificación?

Se obtuvieron 162 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
		%	%
1 Está bien.	135	83.34	83.34
2 Está mal.	16	9.87	93.21
3 Está bien en parte.	11	6.79	100.00
T O T A L	162	100.00	

En total se identificaron 3 opciones diferentes.

En la opción 1, algunas de las razones por las que "está bien", que las tareas sean parte de la calificación son: sirve para repasar y practicar la clase, se observa el cumplimiento, ayuda a subir calificaciones, se comprueba el aprendizaje del toma, se genera interés y superación, se adquieren conocimientos, de esta manera la tarea si se explica y todos la resuelven, se evita asignar tarea todos los días porque se invierte tiempo para revisarlas, es una manera de estudiar.

En la opción 2, algunas de las razones por las que "está mal" son: lo más importante no son las calificaciones de las tareas, sino lo que se comprenda de ellas y la participación de lo comprendido en clase, en caso de no entregarlas perjudica al alumno y más aún cuando se asignan en un día para entregarlas al siguiente, no son necesarias las tareas si ya se trabajó en



clase, las tareas son copiadas.

En la opción 3 "está bien en parte", los argumentos presentados son: se aprende pero en caso de no entregarla por X situación el alumno sale perjudicado en la calificación, a los conocimientos no puede atribuirseles una calificación, en algunas tareas se solicita material caro.

#### PREGUNTA 12

¿Consideras que la forma en que se te revisan las Tareas es adecuada?

Se obtuvieron 162 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
3 A veces.	69	42.60	42.60
1 Si.	66	40.70	83.30
2 No.	27	16.70	100.00

T O T A L            162            100.00

En total se identificaron 3 opciones diferentes.

#### PREGUNTA 12.1

¿Por qué?

Los que contestaron en la pregunta 12 "Si", suman un total de 66. De los cuales se obtuvieron 60 respuestas al por qué, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
		%	%
3 Señalan errores.	27	45.00	45.00
9 Es ordenada y rápida	13	21.70	66.70
8 Se consideran varios aspectos.	6	10.00	76.70
Opciones restantes 6	14	23.30	100.00

T O T A L            60            100.00

En total se identificaron 9 opciones diferentes.

En la opción 3 "señalan errores", trata acerca de que la evaluación sirve de retroalimentación al aprendizaje.

La opción 8 "se consideran varios aspectos", se refiere a que en la evaluación se toma en cuenta no sólo el contenido, sino también ortografía y presentación.

Algunas de las opciones restantes son: la evaluación es individual, es justa, comprueba el aprendizaje, ayuda a ser responsable.

Los que contestaron en la pregunta 12 "No" o "A veces", suman un total de 96. De los cuales se obtuvieron 93 respuestas al por qué, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
		%	%
1 No se revisa contenido.	56	60.22	60.22
5 Es injusta.	31	33.33	93.55
Opciones restantes 3	6	6.45	100.00

T O T A L            93            100.00

En total se identificaron 5 opciones diferentes.

En la opción 5 se establece que la evaluación es injusta por los siguientes motivos: no se otorga otra oportunidad en caso de que la tarea haya sido mal resuelta, no se está de acuerdo con la calificación otorgada, es demasiado rápida y no se señalan errores, sólo se acepta con el procedimiento que el maestro indica, no se aplica un criterio imparcial en la revisión.

En las opciones restantes se argumenta que no se revisan adecuadamente, sólo toman en cuenta la entrega o cantidad de la tarea pero no su contenido.

#### PREGUNTA 13

¿De qué manera crees que sean útiles los trabajos como maquetas, fichas, investigaciones, trabajos escritos, etc., después de que te los han calificado?

Se obtuvieron 153 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
04 Para consulta.	58	37.93	37.93
03 No se observa utilidad posterior.	25	16.33	54.26
01 Utilidad para otras personas.	20	13.07	67.33
Opciones restantes 8	50	32.67	100.00

T O T A L            153            100.00

En total se identificaron 11 opciones diferentes.

Algunas de las utilidades que se mencionan en las

opciones restantes son: para cuando otros maestros lo soliciten, únicamente sirven para la calificación, para adornos decorativos, para exposiciones, para evaluar lo aprendido durante un ciclo escolar, de experiencia, para aprender cosas nuevas, etc.

#### **ANALISIS GLOBAL DEL AREA EVALUACION.**

Sin duda, un aspecto importante en el proceso enseñanza-aprendizaje, lo constituye la evaluación, ya que esta permite realizar ajustes con vistas a mejorar dicho proceso.

La evaluación de la asignación de tarea como tal, (indicada en el capítulo II), es un mecanismo poco usual en la práctica, ya que los docentes tal vez reflexionen sobre la tarea que asignan, pero de una manera informal, no valiéndose de instrumentos o indicadores rigurosos, ya que ello significaría emplear más tiempo y una carga de trabajo extra.

La evaluación de la tarea presentada por el alumno, es algo que en la práctica es más común, en relación a ella, los resultados indican que, en general para el alumno ésta es inadecuada, por diversas razones, por ejemplo: que es injusta, o que no se revisa el contenido, sólo otros aspectos tales como presentación, cantidad, limpieza, etc., o simplemente que se entregue. Por lo que se podría estar hablando de un tipo de evaluación con referencia a la norma, en la cual se compara al alumno con el desempeño de los demás compañeros "la norma", y se otorga una calificación.

Sin embargo, faltaría un complemento: la evaluación con referencia al criterio o dominio, que en este caso sería el objetivo de aprendizaje. Es decir, esta evaluación no fijaría su interés en la limpieza, orden, cantidad, etc., sino en la medida

en que la actividad contribuyó al logro de los objetivos de aprendizaje.

Se manifiesta la necesidad de practicar otros mecanismos de evaluación que permitan, en grupos numerosos proporcionar tanto al alumno como al docente una retroalimentación de los resultados de la tarea. Abarcando aspectos de presentación y contenido, pero que al mismo tiempo sea funcional, y no consuma mucho tiempo, dada la cantidad de alumnos que por lo regular conforman un grupo.

Una solución al respecto podría ser, involucrar al alumno en su evaluación, que incluya no sólo las tareas sino todo el proceso enseñanza-aprendizaje.

En relación a que las tareas sean parte de la calificación, la mayoría de los alumnos está de acuerdo, por la razón de que constituye el móvil, para que tanto alumnos como docentes manifiesten interés hacia la actividad.

Finalmente, en esta área, se observa que las tareas son actividades que consumen muchos recursos humanos, económicos, y de tiempo, y sin embargo, de ellas sólo se derivan escasas utilidades prácticas, por ejemplo: algunos productos de las tareas finalizan en trabajos escritos, que tal vez servirán de consulta, pero es necesario reflexionar sobre este aspecto, para encauzar de una manera más productiva el empleo de estos recursos, y obtener un máximo de aprovechamiento en primera instancia y para un futuro posible.

#### 4.4.2. CUESTIONARIO DIRIGIDO A DOCENTES.

##### AREA: Datos Generales.

Distribución por edades de los 13 docentes:

E D A D	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
26	3	23.10	23.10
28	3	23.10	46.20
32	2	15.40	61.50
34	1	7.70	69.20
36	2	15.40	84.60
41	1	7.70	92.30
48	1	7.70	100.00
T O T A L	13	100.00	

Media: 32.385  
Desviación Standar: 6.627  
Edad mínima: 26  
Edad máxima: 48

Distribución por sexos:

S E X O	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
1 Femenino.	6	46.20	46.20
2 Masculino.	7	53.80	100.00
T O T A L	13	100.00	

De los 13 docentes, 10 tienen estudios a nivel licenciatura (76.9%) y 3 tienen estudios a nivel técnico (23.1%).

Distribución por profesiones:

PROFESIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
1 Lic. en Relaciones Internacionales.	1	7.70	7.70
2 Lic. en Literatura y Letras Hispánicas.	1	7.70	15.40
3 Lic. en Educación Física.	1	7.70	23.10
4 Lic. en Q.F.B.	1	7.70	30.80
5 Lic. en Biología.	1	7.70	38.50
6 Lic. en Psicología.	1	7.70	46.20
7 Lic. en Economía.	1	7.70	53.80
8 Lic. en Contaduría Pública.	2	15.40	69.20
9 Lic. en Geofísica.	1	7.70	76.90
10 Profesor en Lenguas Adicionales.	1	7.70	84.60
11 Profesor en Artes Plásticas y Pintura.	1	7.70	92.30
12 Comercio.	1	7.70	100.00

T O T A L                    13                    100.00

Sus escuelas de egreso son:

ESCUELAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
1 Universidad Nacional Autónoma de México. (U.N.A.M.)	6	46.20	46.20
2 Escuela Superior de Educación Física. (E.S.E.F.)	1	7.70	53.80
3 Universidad Autónoma Metropolitana.	1	7.70	61.50

(U.A.M. Xoch.)				
4	Universidad Veracruzana.	1	7.70	69.20
5	Instituto Politécnico Nacional. (I.P.N.)	1	7.70	76.90
6	Escuela México City Center.	1	7.70	84.60
7	Academia de San Carlos. (Escuela de Pintura).	1	7.70	92.30
8	Instituto Superior de Estudios Subprofesionales(Comercio)	1	7.70	100.00
T O T A L		13	100.00	

Distribución de años de egreso:

A Ñ O	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
1970	1	7.70	7.70
1980	2	15.40	23.10
1983	2	15.40	38.50
1985	1	7.70	46.20
1986	1	7.70	53.80
1987	1	7.70	61.50
1989	4	30.08	92.30
1992	1	7.70	100.00
T O T A L		13	100.00



Distribución de años de experiencia docente:

No de AÑOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
2	3	23.10	23.10
3	2	15.40	38.50
4	2	15.40	53.80
5	1	7.70	61.50
6	1	7.70	69.20
12	1	7.70	76.90
16	1	7.70	84.60
17	1	7.70	92.30
22	1	7.70	100.00
TOTAL		13	100.00

De los 13 profesores 9 si han tomado cursos de formación docente (69.2%), cuyos temas se refieren a: didáctica general, métodos de enseñanza, técnicas grupales, evaluación del aprendizaje, elaboración de programas y características de la infancia y adolescencia.

Distribución por materias que imparten:

MATERIA	No. DE PROFESORES QUE LA IMPARTEN	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
1 Matemáticas.	1	7.70	7.70
2 Español.	1	7.70	15.40
3 Ciencias Sociales.	2	15.35	30.75
4 Ciencias Naturales.	2	15.35	46.10

5 Lectura y Redacción.	1	7.70	53.80
6 Educación Física.	1	7.70	61.50
7 Orientación Educativa.	1	7.70	69.20
8 Inglés.	1	7.70	76.90
9 Educación Artística.	1	7.70	84.60
10 Contabilidad. 11 Documentación y Correspondencia. 12 Prácticas Comerciales.	1	7.70	92.30
13 Taquiografía. 14 Mecnografía. 15 Prácticas Secretariales.	1	7.70	100.00

T O T A L                      13                      100.00

El tiempo de impartir las materias en el Colegio Agustín García Conde, es el siguiente:

TIEMPO	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
5 Meses.	8	61.60	61.60
3 Años.	3	23.00	84.60
2 Años.	1	7.70	92.30
1 Año.	1	7.70	100.00

T O T A L                      13                      100.00

Area: Conceptualización:

PREGUNTA 1

¿Cómo define a las Tareas?

Se obtuvieron 22 respuestas, que se distribuyen en las

opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
2 Actividad para reforzar, retroalimentar conocimientos.	9	40.93	40.93
1 Es un auxiliar o apoyo didáctico en el proceso e-a.	7	31.81	72.74
3 Actividad extraclase.	2	9.09	81.83
4 Actividad para desarrollar habilidades.	2	9.09	90.92
5 Actividad para practicar conocimientos.	1	4.54	95.46
6 Es un medio para evaluar el conocimiento.	1	4.54	100.00

T O T A L                    22                    100.00

En total se identificaron 6 opciones diferentes.

Se observa que todos los docentes consideran a las tareas escolares como una actividad necesaria en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya sea como apoyo, refuerzo, práctica, etc.

PREGUNTA 2

¿Cuál cree usted que debe ser el objetivo de las Tareas?

Se obtuvieron 18 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
1 Reforzar, retroali-			

mentar conocimientos.	10	55.57	55.57
2 Comprobar el aprendizaje, el entendimiento de los temas.	4	22.22	77.79
5 Aplicar y practicar lo aprendido.	2	11.11	88.90
3 Detectar dudas.	1	5.55	94.45
4 Aprender a investigar.	1	5.55	100.00

T O T A L            18            100.00

En total se identificaron 5 opciones diferentes.

Para los docentes las tareas cumplen diversos objetivos.

Una mayoría de respuestas se inclinan por la opinión de que las tareas son ideales para el reforzamiento de conocimientos.

#### PREGUNTA 3

¿Cuál es la influencia de las Tareas en el aprendizaje de los alumnos?

Se obtuvieron 21 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
1 Reforzar, repasar conocimientos.	7	33.35	33.35
3 Practicar conocimientos.	6	28.57	61.92
4 Contribuyen en la formación de hábitos. Inculcar responsabilidad, puntualidad, cumplimiento.	4	19.04	80.96

5 Motivan el aprendizaje.	3	14.28	95.24
2 Adquirir conocimientos.	1	4.76	100.00

T O T A L                      21                      100.00

En total se identificaron 5 opciones diferentes.

Las tareas, según los docentes, influyen en el aprendizaje, de diversas maneras: como reforzamiento, práctica, motivación, adquisición de conocimientos y formación de hábitos.

#### PREGUNTA 32

¿Cuál es la diferencia en el aprovechamiento, entre alumnos que sí cumplen oportuna y adecuadamente con sus tareas, y los alumnos que no cumplen oportuna y adecuadamente con éstas?

Se obtuvieron 20 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
5 Mejora su aprendizaje, se refuerza.	7	35	35
7 Mejora su rendimiento en exámenes.	5	25	60
1 Fija y amplía conocimientos.	2	10	70
2 Propicia dudas que motivan soluciones.	2	10	80
3 Comprenden y son más destacados.	1	5	85
4 Tienen más argumentos al preguntarles.	1	5	90
6 Son más disciplinados.	1	5	95

8 Aprenden a investi- gar.	1	5	100
T O T A L	20	100	

En total se identificaron 8 opciones diferentes.

Por las respuestas obtenidas, se deduce que los docentes sí establecen una distinción entre alumnos que sí cumplen con sus tareas y los que no. La diferencia se señala en: rendimiento, aprendizaje, comprensión, criterio y disciplina.

#### ANÁLISIS GLOBAL DEL ÁREA CONCEPTUALIZACIÓN.

A través de las respuestas obtenidas en esta área, se puede observar que el docente define a las tareas como actividades necesarias en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya sea como reforzadoras, retroalimentadoras, apoyo, práctica, evaluación, desarrollo de habilidades, etc.

Los objetivos que les atribuyen a las tareas, se refieren a los señalados en el capítulo II como obvios, inmediatos, los cuales son por ejemplo: reforzar, retroalimentar, ampliar, comprobar, aplicar, etc., el aprendizaje. Y no se refieren a los no manifiestos como son: desarrollo de autoestima, perseverancia, iniciativa, etc.

Asimismo, para los docentes las tareas son importantes, ya que influyen en el aprendizaje de los alumnos, para reforzar, y practicar los conocimientos adquiridos, además de inculcar hábitos de responsabilidad, etc.

La idea anterior se confirma, al manifestar que los alumnos que sí cumplen con tareas tienen ciertas diferencias en relación a los que no cumplen con éstas. Las diferencias se reflejan básicamente en el aprendizaje, motivación, criterio y

disciplina.

AREA: Planeación.

PREGUNTA 4

¿A través de las Tareas aborda aspectos del programa, que no se revisaron por falta de tiempo?

Se obtuvieron 13 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
2 No.	11	84.62	84.62
1 Si.	2	15.38	100.00
T O T A L	13	100.00	

En total se identificaron 2 opciones diferentes. Predomina la tendencia que no utiliza las tareas para abordar temas que no se ven en clase por falta de tiempo.

PREGUNTA 4.1

¿Por qué?

Los que contestaron en la pregunta 4 "No", suman un total de 11, los cuales volvieron a contestar la pregunta al por qué.

Se obtuvieron 11 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
4 Crea confusión al alumno y el conocimiento queda incompleto.	6	54.55	54.55

2 La tarea estaría aislada del conocimiento del alumno.	2	18.18	72.73
3 Dar tiempo de terminar los programas.	1	9.09	81.82
1 Al alumno se le legaría toda la responsabilidad de su aprendizaje.	1	9.09	90.91
5 Se asignan tareas para anticipar temas, para estudiar, pero luego se retoman en clase.	1	9.09	100.00

T O T A L 11 100.00

En total se identificaron 5 opciones diferentes.

Los docentes argumentan que no utilizan las tareas para abordar temas, porque ello puede crear confusión al alumno. Además, de que es indispensable tratar los temas en clase y no sólo mediante las tareas, para que el aprendizaje quede completo; por lo que las tareas se utilizan sólo como apoyo, y así alumno y docente asumen la responsabilidad del aprendizaje.

Los que contestaron en la pregunta 4 "Si" son 2, que volvieron a contestar al por qué.

Se obtuvieron 2 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
1 A través de la investigación, se pueden abordar temas.	1	50	50
2 Al alumno le permite crear y desarrollar nuevos trabajos.	1	50	100

T O T A L 2 100



En total se identificaron 2 opciones diferentes.

Sólo 2 maestros respondieron que si es posible mediante las tareas abordar temas, porque al alumno se le permite desarrollar trabajos en los que manifieste sus capacidades para: analizar, sintetizar e investigar.

#### PREGUNTA 5

¿En qué forma planea las Tareas por asignar?

Se obtuvieron 24 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
1 Con base en el programa.	11	45.86	45.86
3 De acuerdo con el contenido de los objetivos de aprendizaje.	7	29.16	75.02
6 Con base en lo abordado en cada clase.	2	8.33	83.35
2 Dependiendo del grado de análisis y motivación de cada grupo.	2	8.33	91.68
4 Con base en la parte teórica del programa.	1	4.16	95.84
5 Tratando de que sean sencillas, e interesantes.	1	4.16	100.00

T O T A L                    24                    100.00

En total se identificaron 6 opciones diferentes.

En las respuestas obtenidas, se observa que la planeación de las tareas se realiza mediante: el programa, lo

visto en clase y las características del grupo.

#### PREGUNTA 6

¿En sus clases cotidianas de qué forma deriva las Tareas por asignar?

Se obtuvieron 24 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

OPCION	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
3 Con base en características de los alumnos: edad, inquietudes, intereses, medio, situación vivencial, grado de conocimiento, motivación al tema, y no de la clase.	12	50.00	50.00
2 No se derivan de la clase, sino del tema, ya sea al inició o a la culminación de éste.	11	45.84	95.84
1 No se derivan de la clase sino de los objetivos de aprendizaje.	1	4.16	100.00
TOTAL	24	100.00	

En total se identificaron 3 opciones diferentes.

La totalidad de los maestros manifestaron que las tareas no se derivan del desarrollo de la clase en sí, sino de las características del alumno, del desarrollo de los temas o de los objetivos de aprendizaje.

#### PREGUNTA 7

¿Qué criterios toma en cuenta al planear una Tarea?

Se obtuvieron 31 respuestas, que se distribuyen en las

opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
1 Características del alumno: capacidad intelectual, situación económica y social, edad, interés, entusiasmo, tiempo disponible, creatividad, grado de entendimiento del tema.	14	45.18	45.18
3 Objetivos y contenido del programa, grado de complejidad de los temas, que sea un repaso del tema.	11	35.48	80.66
2 Categoría del alumno en el colegio: interno, externo.	4	12.90	93.56
4 Que sea sencilla y atractiva.	1	3.22	96.78
5 Que aporte un beneficio al alumno.	1	3.22	100.00

T O T A L                    31                    100.00

En total se identificaron 5 opciones diferentes.

Los docentes manifestaron basarse en muy diversos criterios al planear sus tareas. Sin embargo, las características del alumno son las que se consideran con mayor frecuencia.

#### PREGUNTA 8

¿Cuál es la frecuencia con que asigna sus Tareas?

Se obtuvieron 13 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
		%	%
1 La frecuencia depende del tema.	7	53.86	53.86
3 Dos tareas por unidad o mes.	2	15.38	69.24
2 Diariamente.	1	7.69	76.93
4 Una tarea cada semana.	1	7.69	84.62
5 Una tarea por tema mínimo.	1	7.69	92.31
6 Dos tareas a la semana.	1	7.69	100.00
T O T A L	13	100.00	

En total se identificaron 6 opciones diferentes.

La frecuencia con que se asignan tareas es muy variada. Sólo un maestro señala que asigna tarea diariamente, porque en las materias que imparte (taquigrafía y mecanografía), se requiere que el alumno desarrolle habilidades a través de la práctica constante.

La opción que más se repite, señala que la frecuencia de las tareas depende del tema.

La mayor frecuencia de asignaciones es: diariamente y la menor: 2 tareas mensuales.

#### PREGUNTA 9

¿Qué objetivos de aprendizaje predominan en las Tareas que asigna?

Se obtuvieron 25 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
04 Reflexionar, razonar, analizar, comprender.	9	36	36
03 Observar.	4	16	52
02 Ampliar conocimientos.	3	12	64
01 Practicar conocimientos.	2	8	72
07 Memorizar.	2	8	80
05 Desarrollar aspectos teóricos.	1	4	84
06 Experimentar.	1	4	88
08 Reafirmar.	1	4	92
09 Adquirir conocimientos.	1	4	96
10 Introducir al alumno en el arte.	1	4	100

T O T A L            25                            100

En total se identificaron 10 opciones diferentes.

La mayor frecuencia de respuestas se concentra en los objetivos que se refieren al manejo de: conceptos, categorías, definiciones, etc.

Se observa en las opciones, el predominio de objetivos intelectuales, sobre los de aplicación.

#### PREGUNTA 10

¿Al diseñar una Tarea en qué fuentes se basa, por ejemplo: libro de texto, experiencia propia, sugerencias del alumno, etc.?

Se obtuvieron 29 respuestas, que se distribuyen en las

opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
		%	%
1 Experiencia propia.	10	34.51	34.51
3 Dudas del grupo y sugerencias del alumno.	9	31.03	65.54
2 Libro de texto.	8	27.58	93.12
4 Cuaderno de trabajo del docente.	1	3.44	96.56
5 Plan de unidad.	1	3.44	100.00
T O T A L		29	100.00

En total se identificaron 5 opciones diferentes.

Se observa que con mayor frecuencia, los docentes se apoyan en su experiencia o en las dudas, intereses y sugerencias, del grupo, para plantear las tareas.

#### PREGUNTA 10.1

¿Por qué?

Se obtuvieron 13 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
		%	%
3 Es necesario considerar varias fuentes para enriquecer y variar las actividades, además, porque hay que basarse en algo.	8	61.55	61.55
1 Se basa únicamente en la experiencia porque no hay libro			

de texto y el programa no señala actividades, o porque se ha trabajado abundantemente en algo relacionado con la materia.	3	23.07	84.62
2 Se basa en las dudas del grupo o sugerencias del alumno porque: así se detectan carencias o fallas en el aprendizaje.	2	15.38	100.00

T O T A L                    13                    100.00

En total se identificaron 3 opciones diferentes.

En la opción 3 se incluyen a docentes que indicaron en la pregunta anterior (10), que retoman varias fuentes para asignar tareas.

#### PREGUNTA 11

¿Qué tipos de Tarea asigna?

Se obtuvieron 23 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
3 Investigaciones documentales y de campo.	13	56.55	56.55
4 De análisis, reflexión, razonamiento.	4	17.39	73.94
1 Prácticas.	2	8.69	82.63
6 Trabajos manuales.	2	8.69	91.32
2 Ejercicios de temas específicos.	1	4.34	95.66
5 Redacciones.	1	4.34	100.00

T O T A L                    23                    100.00

En total se identificaron 6 opciones diferentes.

Se observa un predominio de tareas de investigación.

PREGUNTA 12

¿En qué consisten éstas?

Se obtuvieron 23 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
05 Investigaciones en equipo, individuales, del entorno del alumno.	8	34.85	34.85
08 Desarrollo de aptitudes intelectuales.	5	21.73	56.58
06 Trabajos manuales.	2	8.69	65.27
01 Escritura y lectura.	2	8.69	73.96
03 Cuestionarios.	1	4.34	78.30
04 Exposiciones.	1	4.34	82.64
09 Sobre experiencias.	1	4.34	86.98
10 Sobre lo visto en clase.	1	4.34	91.32
02 Análisis.	1	4.34	95.66
07 En aplicación de lo aprendido.	1	4.34	100.00
T O T A L	23	100.00	

En total se identificaron 10 opciones diferentes.

La mayoría de los docentes asignan investigaciones y pocos son los que recurren a tareas que consisten en aplicación de conocimientos.



PREGUNTA 13

¿Qué aspectos considera para motivar a los alumnos a realizar las Tareas que asigna?

Se obtuvieron 23 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
4 Darle a la tarea un alto porcentaje en la evaluación, y pueden exentar.	12	52.19	52.19
3 Convencer al alumno de su utilidad y beneficio.	4	17.39	69.58
2 Manifestar que al resolverla se aclararán dudas que hayan quedado en clase.	3	13.04	82.62
1 Señalar el desempeño y mejoramiento individual.	3	13.04	95.66
5 Plantear la tarea con anticipación.	1	4.34	100.00
T O T A L	23	100.00	

En total se identificaron 5 opciones diferentes.

Los docentes recurren a diversos mecanismos para lograr la motivación, entre los cuales la calificación es el más frecuente.

PREGUNTA 14

¿Sus alumnos participan en la planeación de las Tareas que asigna en su materia?

Se obtuvieron 13 respuestas, que se distribuyen en las

opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
1 Si.	10	76.93	76.93
3 A veces.	2	15.38	92.31
2 No.	1	7.69	100.00

T O T A L            13            100.00

En total se identificaron 3 opciones diferentes. La opción que predomina, es la que señala que los alumnos sí participan en la planeación de tareas.

PREGUNTA 14.1

¿por qué?

Los que contestaron "Si", en la pregunta 14 volvieron a contestar al por qué.

Se obtuvieron 10 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
2 Para prever con el alumno el tiempo, costo, calidad y objetivo de la tarea.	6	60	60
1 Es importante considerar los gustos del alumno.	1	10	70
3 Para mantener una buena relación docente-alumno.	1	10	80
4 Para que el alumno determine si son necesarias o no.	1	10	90

5 Para despertar la sensibilidad y el interés en el alumno.	1	10	100
---	---	----	-----

T O T A L            10            100

En total se identificaron 5 opciones diferentes.

La opción de mayor frecuencia apunta, que es importante la participación del alumno en la planeación, porque así se establece un convenio y el alumno se compromete o involucra más en la actividad.

Los que contestaron en la pregunta 14 "No" o "A veces", contestaron nuevamente al por qué.

Se obtuvieron 3 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
1 El alumno aún no está capacitado para proponer o criticar.	1	33.33	33.33
2 Hay temas en los que no se presta la participación del alumno en la planeación.	1	33.33	66.66
3 Sólo se permite en terceros años, donde el alumno ya tiene un criterio más desarrollado.	1	33.33	99.99

T O T A L            3            99.99

En total se identificaron 3 opciones diferentes.

Las opciones 1 y 3 identifican en el alumno ciertas carencias que lo imposibilitan a participar en la planeación. Dichas carencias se refieren a falta de criterio o de

conocimientos.

PREGUNTA 15

¿Qué opina de que los alumnos participen en la asignación de las Tareas?

Se obtuvieron 13 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
3 Es adecuado.	5	38.48	38.48
2 Es adecuado para que los alumnos cumplan y manifiesten interés.	3	23.07	61.55
1 La participación depende de la motivación del grupo.	1	7.69	69.24
4 Es adecuado para que el alumno organice su tiempo y el desarrollo de la tarea.	1	7.69	76.93
6 Es adecuado porque el docente se da cuenta de inquietudes y dudas del alumno.	1	7.69	84.62
7 Es adecuado, porque el alumno es activo y no pasivo.	1	7.69	92.31
5 Sería idóneo, pero esto consume tiempo y el alumno no tiene las bases para participar.	1	7.69	100.00

T O T A L                    13                    100.00

En total se identificaron 7 opciones diferentes.

La totalidad de los maestros considera que es adecuado

que los alumnos participen en la asignación de tarea, indicando las ventajas que se obtienen de ello.

PREGUNTA 16

¿Qué aspectos considera para que las Tareas se adecúen a los alumnos?

Se obtuvieron 30 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
03 Nivel social, cultural y económico.	8	26.70	26.70
07 Tiempo que dispone el alumno.	5	16.66	43.36
04 Material didáctico disponible.	4	13.33	56.69
01 Capacidades individuales: intelecto, destrezas.	3	10.00	66.69
10 Categoría de "interno" o "externo".	3	10.00	76.69
09 Que sea una retroalimentación o evaluación de lo que se entendió en clase.	2	6.66	83.35
02 La extensión de la tarea.	1	3.33	86.68
05 La edad de los alumnos.	1	3.33	90.01
06 Características del grupo: motivación, integración.	1	3.33	93.34
08 Objetivos de aprendizaje.	1	3.33	96.67
11 Que se basen en bi-			

biografía adecuada para el alumno.	1	3.33	100.00
T O T A L	30	100.00	

En total se identificaron 11 opciones diferentes.

La opción de mayor frecuencia apunta que las características sociales, económicas y culturales de los alumnos, son decisivas para elegir el tipo de tarea que se asigna.

#### PREGUNTA 17

¿Influyen las características económicas y sociales de sus alumnos en el tipo de Tareas que asigna?

Se obtuvieron 13 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
1 Sí.	11	84.62	84.62
2 No.	2	15.38	100.00

T O T A L            13            100.00

En total se identificaron 2 opciones diferentes. La opción de más frecuencia señala que las características sociales y económicas de los alumnos sí influyen en los tipos de tareas que se asignan.

#### PREGUNTA 17.1

¿Por qué?

Los que contestaron "Si", en la pregunta 17, volvieron a responder al por qué.

Se obtuvieron 11 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
1 Porque no todos los alumnos cuentan con las mismas condiciones: sociales, económicas y familiares.	7	63.64	63.64
3 No todos pueden contar con el mismo material didáctico.	3	27.27	90.91
2 La motivación de los alumnos se reduce si no hay recursos económicos.	1	9.09	100.00

T O T A L 11 100.00

En total se identificaron 3 opciones diferentes.

Las opciones 1 y 3 se refieren a que las características sociales y económicas de los alumnos difieren sustancialmente.

La opción 2, establece que las carencias económicas, tienen repercusiones en la motivación del alumno.

Los que contestaron en la pregunta 17 "No", volvieron a contestar al porqué.

Se obtuvieron 2 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
1 Porque el objetivo de aprendizaje es el mismo para todos los alumnos.	1	50	50
2 Se asignan tareas que no implican conflictos sociales y económicos.	1	50	100

T O T A L 2 100

En total se identificaron 2 opciones diferentes.

Ambas respuestas se refieren a que el tipo de tarea asignado, no tiene implicaciones en las características económicas y sociales del alumno.

PREGUNTA 18

¿Asigna la misma Tarea a todos los alumnos de un grupo?

Se obtuvieron 13 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
1 Sí.	5	38.46	38.46
2 No.	5	38.46	76.92
3 A veces.	3	23.08	100.00
T O T A L	13	100.00	

En total se identificaron 3 opciones diferentes.

Se observan opiniones divididas en cuanto a la generalización de las tareas, sólo 2 maestros manifestaron que en ocasiones individualizan las tareas.

PREGUNTA 18.1

¿Por qué?

De los que contestaron "Si" en la pregunta 18, se obtuvieron 5 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
1 Porque así se detectan habilidades y	1	20	20



defectos.			
2 Porque todos los alumnos tienen los mismos derechos y obligaciones.	1	20	40
3 Porque todo depende de una misma planeación.	1	20	60
4 Porque a todos se aplica una misma forma de evaluación.	1	20	80
5 Porque la tarea asignada depende del gusto del grupo en general.	1	20	100

T O T A L                    5                    100

En total se identificaron 5 opciones diferentes.

Se observa que los argumentos para generalizar las tareas al interior de un grupo son básicamente: diferenciar a los alumnos bajo un mismo criterio, generalizar gustos, para dar un trato igual a todos los alumnos, aplicar los mismos criterios de evaluación, y para hacer una sola planeación.

De los que contestaron "No" en la pregunta 18, se obtuvieron 5 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
1 Porque depende de la categoría de alumno: "interno" o "externo".	4	80	80
2 Porque depende de los recursos materiales, económicos y	1	20	100

tiempo de los alumnos.			
------------------------	--	--	--

T O T A L                    5                    100

En total se identificaron 2 opciones diferentes.

La individualización de las tareas se basa en función de que el alumno sea interno o externo y de sus recursos.

De los que respondieron "A veces" en la pregunta 18, se obtuvieron 3 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
2 Para que no se copien la tarea entre los alumnos.	2	66.66	66.66
1 Depende de los objetivos de aprendizaje.	1	33.34	100.00

T O T A L                    3                    100.00

En total se identificaron 2 opciones diferentes.

Estas respuestas señalan que en ocasiones se asignan tareas diferenciadas, para evitar la copia entre los alumnos, o porque los objetivos de aprendizaje lo requieren.

#### PREGUNTA 19

¿Qué aspectos considera para que las Tareas se adecúen a los contenidos del programa?

Se obtuvieron 13 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
1 Se retoma el programa, estableciendo una relación directa: tarea-contenido.	5	38.48	38.48
2 Se realiza una jerarquización de objetivos.	4	30.76	69.24
4 A las inquietudes del grupo, se les relaciona con el programa.	2	15.38	84.62
3 Se realiza una programación propia, previendo las tareas que se asignarán.	1	7.69	92.31
5 Se hace un apareamiento cronológico de lo visto con lo asignado.	1	7.69	100.00

T O T A L                    13                    100.00

En total se identificaron 5 opciones diferentes.

La totalidad de los profesores establece una relación de las tareas con el contenido del programa.

#### PREGUNTA 20

¿Cuánto tiempo promedio, destina usted al día extraescolarmente para la planeación de las Tareas?

Se obtuvieron 13 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
4. 1 hora diaria.	5	38.48	38.48

1. De 2 a 3 horas diarias.	2	15.38	53.86
2. 30 min. diarios.	2	15.38	69.24
6. 2 horas diarias.	2	15.38	84.62
5. De 1 a 2 horas diarias.	1	7.69	92.31
3. 1 hora a la semana.	1	7.69	100.00

T O T A L                    13                    100.00

En total se identificaron 6 opciones diferentes.

El mayor tiempo dedicado a la planeación de tareas es de 2 a 3 horas diarias, y el menor es 1 hora a la semana.

PREGUNTA 20.1

¿En que horario?

Se obtuvieron 13 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
4 Nocturno.	6	46.17	46.17
1 Variable.	2	15.38	61.55
2 Tardes.	2	15.38	76.93
3 Los fines de semana.	1	7.69	84.62
5 En la jornada laboral del colegio.	1	7.69	92.31
6 En las mañanas.	1	7.69	100.00

T O T A L                    13                    100.00

En total se identificaron 6 opciones diferentes.

La mayoría de los docentes planea sus tareas en las noches.

PREGUNTA 20.2

¿Es suficiente este tiempo?

Se obtuvieron 13 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
1 Sí.	10	76.93	76.93
2 No.	3	23.07	100.00
T O T A L		13	100.00

En total se identificaron 2 opciones diferentes. La opción que predomina apunta que el tiempo extraescolar disponible para la planeación de tareas es suficiente.

PREGUNTA 20.3

¿Por qué?

De los que contestaron "Sí" en la pregunta 20.2, se obtuvieron 13 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
4 Se conoce el tema, entonces la planeación es rápida.	5	38.48	38.48
2 Se tiene experiencia en la docencia, y ello agiliza la planeación.	3	23.07	61.55
3 Si se planea con base en lo que ya se dio, no se consume mucho tiempo.	1	7.69	69.24

5 El tiempo disponible se organiza.	1	7.69	76.93
6 No se asignan tareas complicadas.	1	7.69	84.62
7 Se dispone del material adecuado para planear.	1	7.69	92.31
1 Se establece una programación con anterioridad.	1	7.69	100.00

T O T A L                    13                    100.00

En total se identificaron 7 opciones diferentes.

La mayoría de los docentes reconocen que la rapidez de la planeación de tareas, se dá en función del conocimiento del tema.

De los que contestaron "No" en la pregunta 20.2, se obtuvieron 4 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
3 Se dispone de poco tiempo, para tantos grupos que se atienden.	2	50	50
1 Se planea para cubrir requisitos administrativos, y ello resta tiempo.	1	25	75
2 Se resta tiempo a la convivencia familiar.	1	25	100.00

T O T A L                    4                    100.00

En total se identificaron 3 opciones diferentes.

Las causas de la insuficiencia del tiempo es la cantidad

de grupos, y el tiempo invertido en planeaciones para cubrir requisitos administrativos. Lo anterior resta tiempo a la convivencia familiar.

PREGUNTA 37

¿Por qué cree, que en ocasiones las Tareas se convierten en un obstáculo, más que en un apoyo tanto para maestros como alumnos?

Se obtuvieron 29 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
02 Es poco el tiempo que disponen tanto alumnos como maestros.	7	24.25	24.23
04 Por la actitud de padres de familia, no apoyan al alumno.	5	17.24	41.47
03 Por dificultades económicas.	4	13.79	55.26
01 Porque no se hace una dosificación adecuada, y la cantidad es excesiva.	2	6.89	62.15
10 Las tareas asignadas son aburridas.	2	6.89	69.04
Opciones restantes 9	9	30.96	100.00

T O T A L                    29                    100.00

En total se identificaron 14 opciones diferentes. La opción que predomina, señala que es reducido el tiempo que disponen tanto alumnos como docentes para invertirlo en tareas.

Las opciones restantes son: no se dispone de recursos

didácticos adecuados, falta de organización a nivel escuela, planeaciones inadecuadas, la tarea se utiliza para abordar el tema y no como reforzador, el alumno realiza su tarea por cumplir y no por aprender, por el grado de dificultad de la tarea, porque el interés del alumno no es considerado en las asignaciones de tarea, las clases no son adecuadas a los grupos y, el docente de este nivel por lo general, no tiene una formación normalista y ello lo limita en conocimientos de didáctica.

PREGUNTA 38

¿Qué se podría hacer para remediar lo anterior?

Se obtuvieron 20 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
07 Establecer un diálogo alumnos-padres- maestros.	4	20	20
02 Incentivar a los grupos.	3	15	35
05 Proporcionar cursos de planeación a ma- estros y de hábitos de estudio a alum- nos.	2	10	45
10 Propiciar una clase atractiva, ello de- rivará en tareas a- tractivas, dinámi- cas.	2	10	55
08 Establecer una orga- nización docente-a- lumno.	2	10	65



Opciones restantes 7	7	35	100
TOTAL	20	100	

En total se identificaron 12 opciones diferentes.

Se observa que el docente aporta significativas soluciones para que las tareas no sean un obstáculo, por ejemplo: establecer un diálogo entre alumnos padres y maestros, incentivar a los grupos, establecer cursos de planeación a docentes y de hábitos de estudio a alumnos.

Las opciones restantes son: organizar las tareas a nivel de todas las materias, proveer al alumno de los medios necesarios para que realice su tarea sin problemas, dosificar las tareas y no concebirlas como castigos, recurrir a las tareas sólo en los temas complejos, que el alumno haga un uso adecuado de su tiempo, otorgar más tiempo de clase en las materias para hacer uso de las tareas lo menos posible.

#### PREGUNTA 41

¿Qué recomendaciones generales daría tanto a los alumnos como a los maestros, para que la utilización de las Tareas en el ámbito escolar sea eficiente?

Se obtuvieron 38 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
03 Que los maestros lleven una planeación sistemática.	6	15.82	15.82
01 Que el docente seleccione cantidad,	4	10.52	26.34

calidad y frecuencia de las tareas.			
09 Que las tareas sean un reforzamiento, retroalimentación de los temas y aclaren dudas.	3	7.89	34.23
06 Que el alumno participe directamente en su aprendizaje.	2	5.26	39.49
05 Que alumnos y maestros organicen su tiempo.	2	5.26	44.75
07 Que el docente asigne tareas dinámicas, agradables, no complicadas.	2	5.26	50.01
11 Que el alumno resuelva por sí mismo su tarea y con entusiasmo.	2	5.26	55.27
12 Que las tareas vayan de acuerdo a los objetivos del programa.	2	5.26	60.53
Opciones restantes 12	15	39.47	100.00

T O T A L                    38                    100.00

En total se identificaron 20 opciones diferentes.

Las recomendaciones que aportan los docentes se dirigen a cambios en: el alumno (por ejemplo: que participe activamente en su aprendizaje), el docente (por ejemplo: que tenga una planeación sistemática), y en las asignaciones de tarea (por ejemplo: que sean dinámicas, agradables, no complicadas, etc.).

Las opciones restantes son: que el maestro conciba a la tarea como parte del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que por sí solas no tienen valor. Que se programen cursos de hábitos de

estudio para alumnos. Que se establezca una comunicación más estrecha con los padres de familia. Se haga uso adecuado de la televisión. Moderar la carga de quehaceres en el hogar para el alumno. Adecuar las tareas a los grupos. Que el docente tenga en cuenta que puede asignar tareas antes o después de un tema, ello proporcionará dinamismo. Que se asignen más tareas de análisis que de memorización. Proveer al alumno de las herramientas adecuadas para realizar la tarea. Efectuar evaluaciones y no sólo calificaciones de las tareas. No asignar tareas los fines de semana para no interferir en la convivencia familiar.

Sólo un docente señaló que un estudio acerca de las tareas es necesario, pero que además existen otros factores como: la capacitación y remuneración de los maestros, que de alguna manera influirán en el planteamiento de mejores tareas. Un estudio desde esta perspectiva permitirá derivar soluciones, que repercutirán de manera más consistente en el mejoramiento del uso de las tareas.

#### **ANALISIS GLOBAL DEL AREA PLANEACION.**

Esta área en el cuestionario de docentes fue la más desarrollada, ya que el objetivo planteado consistía en caracterizar la manera como el docente planea las tareas que asigna y los factores que intervienen en ésta.

Al preguntarle al docente cómo planea las tareas que asigna, se identificaron diversas metodologías, por ejemplo: considerando el programa, lo visto en clase y las características del grupo. Todos los maestros manifestaron que planean con anticipación sus tareas. Los criterios que toman en cuenta básicamente son: las características del alumno, el tema,

y que la tarea aporte algún beneficio.

Se considera que son los criterios mínimos indispensables, ya que, como se ha señalado en el capítulo II, existen otros también de importancia, como son: la graduación de la dificultad, funcionalidad, objetivo, frecuencia, previsión de recursos, instrucciones claras, interés, etc. Los cuales de alguna manera, se resumen en las variables situacionales del aprendizaje señaladas por Ausubel: la práctica, el material de enseñanza y los factores del grupo.

Una característica de la planeación de los docentes cuestionados, es que las asignaciones de tarea, no derivan directamente del desarrollo de la clase en sí, sino de las características de los alumnos, el desarrollo del tema o los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, las tareas deben extraerse de todos los factores en conjunto, porque no se puede negar que con frecuencia, formidables planeaciones deben ajustarse a situaciones inesperadas de la clase.

La mayoría de los docentes utilizan las tareas sólo para reforzar conocimientos, ya que no las consideran un medio adecuado para abordar temas sin retomarlos en clase. La tarea tendría que ser sumamente detallada para que mediante ella se pudieran abordar temas, como sucede en el caso de la educación a distancia o los sistemas abiertos.

Pero en un sistema escolarizado, la tarea por sí sola no garantiza la obtención de resultados positivos en el aprendizaje, debe concebirse como un medio dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Con relación a la frecuencia de las asignaciones,

algunos autores han señalado que no debe abusarse de ellas. En los resultados obtenidos se refleja que la frecuencia de las tareas varía en función del tema.

Sería conveniente coordinar la frecuencia de las asignaciones de todas las materias, así la tarea conservaría su valor al no caer en lo monótono y repetitivo, además de que el alumno no tendría una carga excesiva de trabajo.

Los maestros cuestionados mencionaron que, a través de las tareas pretenden alcanzar objetivos de aprendizaje muy variados, predominando: la reflexión, el razonamiento, análisis, etc., por parte del alumno. Para que la tarea contribuya a lograr estos objetivos, primeramente es necesario que el alumno posea las bases que le permitan enfrentar esta actividad (estructura cognoscitiva), de no ser así, el alumno enfrenta un problema difícil, que afecta su interés y propicia que se opte por el camino fácil de copiarla, o que se realice siguiendo otras directrices que no corresponden a la actividad solicitada previamente, por ejemplo: al solicitarle en una tarea la síntesis de un contenido, en lugar de ello se copian textualmente pequeños fragmentos que posiblemente no se comprenden. Por ello en la tarea debe solicitarse el seguimiento de una metodología similar a la practicada en clases, es decir, si se le pide al alumno que "relacione", es porque ya se ha practicado con anterioridad la forma de establecer relaciones.

Lo antes mencionado, se aplica a los requerimientos del aprendizaje significativo, señalados por Ausubel. Esto es, para propiciar el aprendizaje significativo, es necesario que el nuevo contenido se relacione significativamente con ideas ya existentes

en la estructura cognoscitiva, lo que marca la diferencia con el aprendizaje sin sentido o de memoria.

Al cuestionar al docente acerca de las fuentes en las que se basa, para obtener propuestas de actividades de aprendizaje, la mayoría contestó que se basa en la experiencia o en las sugerencias del grupo, porque el libro de texto no aporta sugerencias idóneas, o porque no existe un apoyo bibliográfico en la materia, como es el caso de Educación Física.

Los docentes señalaron que se deben tomar en cuenta diversas fuentes, para variar las tareas.

En este nivel educativo, podrían proponerse materiales didácticos que incluyeran actividades de aprendizaje planteadas a manera de tareas escolares. Con este apoyo, el docente tendría a la mano sugerencias didácticamente planeadas para aplicarlas en las tareas.

La variedad de las tareas es un factor importante para mantener el interés del alumno. Por ello se preguntó al docente qué tipos de tareas asigna. Se encontró que las tareas de investigación son las más usuales, con lo que se pretende fomentar, el aprendizaje por descubrimiento. Este tipo de tarea implica varias consideraciones: asegurarse de que el alumno posee el manejo de las herramientas necesarias, para investigar de manera efectiva, además, que el tema de la investigación sea para el alumno interesante, despierte su curiosidad y constituya un desafío.

Por ser la institución donde se efectuó el estudio, una secundaria con un plan de estudios tecnológicos, podría pensarse que el tipo de tareas predominante sería de aplicación de

conocimientos, o de tipo práctico, sin embargo, las de investigación son las más frecuentes.

Cuando se preguntó en qué consistían estas tareas, se mencionó que: en investigaciones bibliográficas, resúmenes, cuestionarios, relatos, análisis, etc. Estos tipos de tareas se manifiestan a través de la escritura y lectura primordialmente, salvo en pocas excepciones, se encontró que las tareas consistieran en algo diferente a escribir y leer, como los casos de los trabajos manuales. Existe una gran variedad de actividades diferentes (como las señaladas en el capítulo II), que bien pueden plantearse como tareas.

En la teoría se ha recalcado la importancia de la motivación para el aprendizaje. En las asignaciones de tarea, asimismo, se plantea lo importante de prever que la tarea lleve implícita una razón para realizarla.

En los resultados se observa, que el mecanismo usado más comúnmente para motivar al alumno a hacer su tarea, es la influencia que tienen en las calificaciones, o liberar al alumno de presentar examen. Se podría estar hablando de un tipo de motivación extrínseca, es decir, la tarea en sí misma no constituye el punto de atracción, como lo sería en la motivación para el aprendizaje significativo.

Otra manera de propiciar el interés en la actividad propuesta, es involucrando al alumno en la planeación. En los resultados se obtuvo, que la mayoría de los docentes sí consideran la opinión del alumno, sobre todo para definir el costo, calidad, objetivo, y tiempo de las tareas.

Son múltiples las ventajas que se obtienen al realizar

una planeación conjuntamente con alumnos y docentes, (ver capítulo II), ya que ambos se comprometen en la actividad.

Un bajo porcentaje de docentes conciben al alumno como incapaz de participar en la planeación.

Al planearse una tarea, se deben considerar varios aspectos para adecuarla a los alumnos y a los contenidos programáticos.

Según los maestros, al planear una tarea, retoman las características del grupo y del alumno como: edad, tiempo que dispone, si es interno o externo, capacidad intelectual, habilidades, etc., a su vez manteniendo una relación estrecha con el contenido.

La mayoría de los docentes contempla como importantes, las características sociales y económicas de los alumnos. Lo cual es muy acertado, ya que no se puede separar la educación del alumno de su realidad social y económica.

En la teoría se indica la necesidad de asignar tareas individualizadas, planteadas conforme a las necesidades del alumno. Al respecto, en los resultados se encontraron opiniones divididas: unos si recurren a la diferenciación de tareas, para apegarse a las características individuales; y un número igual de docentes, no utiliza esta modalidad porque conciben al grupo como una unidad homogénea. En relación a esto se observa cierta incongruencia en las respuestas de los docentes, porque señalan que consideran las características de los alumnos para asignar una tarea y sin embargo, asignan tareas generales en un grupo. En este sentido cabe mencionar también, lo difícil que resulta para el docente asignar tareas diferenciadas, por la cantidad de



alumnos y el tiempo que implica planear y evaluar de forma individual.

Según los datos obtenidos, el docente consume un tiempo extraclase considerable, en la preparación de tareas. En horarios variables, pero más frecuentemente por las noches. Para la mayoría este tiempo es suficiente. Por el tiempo invertido en la planeación, las tareas deberían aportar resultados positivos, ya que se analiza con anticipación la forma de proceder, evitando la improvisación y el hecho de "asignar por asignar".

Cuando se le preguntó al docente, por qué a veces las tareas se convierten en un obstáculo, contrariamente a lo antes señalado, la respuesta de mayor frecuencia indica que el factor que impide una adecuada utilización de las tareas, es el poco tiempo que disponen tanto alumnos como maestros para esta actividad. Otro factor manifestado por los docentes, es la participación de la familia, que no siempre es adecuada en las tareas. Sería de gran valor, investigar a las tareas escolares, pero desde el ámbito de la familia, para establecer explicaciones, que deriven en propuestas del manejo apropiado de las tareas en la familia.

Otros factores indicados por el docente, se refieren a planeaciones inoperantes y a actitudes en el alumno hacia las tareas, cuando son concebidas como una obligación.

Ante estos planteamientos, los maestros sugieren cambios en: las clases, las asignaciones de tarea, en los hábitos de estudio del alumno, etc.

Area: Realización.

PREGUNTA 21

¿Cómo cree que sus alumnos resuelven las Tareas de su materia?

Se obtuvieron 22 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
05 Su desempeño es deficiente por vicios en hábitos de estudio.	7	31.86	31.86
09 Con agrado, dedicación y responsabilidad.	4	18.18	50.04
06 Sin motivación porque no tienen las bases necesarias.	3	13.63	63.67
02 Depende del agrado de la materia.	2	9.09	72.76
Opciones restantes 6	6	27.24	100.00

T O T A L                    22                    100

En total se identificaron 10 opciones diferentes.

La opción de mayor frecuencia indica poca calidad en el desempeño del alumno en sus tareas.

Las opciones restantes son: su contenido es adecuado, pero su presentación es deficiente. Las tareas se resuelven con motivación inducida por el docente. Se resuelven por obligación. Se resuelven sin apoyo familiar. Se realizan copiando a otros compañeros. Se hace con cierto grado de dificultad por la materia en sí.

#### PREGUNTA 22

¿Qué opina en relación a que los padres de familia, u

otras personas, participen en la resolución de las Tareas?

Se obtuvieron 13 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
1 Es adecuado: ayudar, proporcionar medios, aclarar dudas, guiar; asesorar, sin embargo, hacerlas por ellos es incorrecto.	10	76.93	76.93
2 Es positivo porque se propicia un acercamiento con los padres.	1	7.69	84.62
3 No es adecuado que los padres participen, en lugar de ello tienen que enseñarles a ser responsables.	1	7.69	92.31
4 Es adecuado que los padres participen, para inculcarles el valor de la responsabilidad.	1	7.69	100.00

T O T A L            13            100.00

En total se identificaron 4 opciones diferentes.

Sólo un docente manifestó que es inadecuada cualquier participación de los padres en las tareas, en lugar de ello deben participar en la formación de responsabilidades. El resto de los docentes está de acuerdo en que la participación de otras personas, a manera de asesoría, es adecuada.

PREGUNTA 23

¿Por qué cree que en algunas ocasiones los alumnos no

entregan las Tareas de su materia?

Se obtuvieron 24 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
01 Por falta de interés, flojera.	6	25.00	25.00
03 Falta de organización del tiempo que dispone el alumno.	4	16.68	41.68
02 Los padres de familia no se interesan en el alumno.	4	16.68	58.36
08 Por distractores como: televisión, quehaceres en el hogar.	4	16.68	75.04
05 No sabe cómo hacerlas.	1	4.16	79.20
06 Por falta de recursos económicos.	1	4.16	83.36
07 Por malos hábitos de estudio.	1	4.16	87.52
09 Porque la tarea es demasiado sencilla.	1	4.16	91.68
10 Porque se usan mecanismos represivos.	1	4.16	95.84
04 Irresponsabilidad.	1	4.16	100.00

T O T A L                    24                    100.00

En total se identificaron 10 opciones diferentes.

La opción de mayor frecuencia señala que un factor importante por el cual los alumnos no entregan la tarea, es por el poco interés que el alumno deposita en esta actividad, pero, no señalan las causas que originan esta apatía hacia las tareas.

La opción 10 se refiere a que si el alumno percibe que la tarea no contará para su calificación, esta no tiene interés.

PREGUNTA 24

¿Cuánto tiempo promedio al día deben destinar los alumnos extraescolarmente, para realizar las Tareas de su materia?

Se obtuvieron 13 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
1. 30 minutos.	6	46.17	46.17
3. 50 minutos.	2	15.38	61.55
6. 1 hora.	2	15.38	76.93
2. 40 minutos.	1	7.69	84.62
4. De 1 a 2 horas.	1	7.69	92.31
5. 2 horas.	1	7.69	100.00
T O T A L	13	100.00	

En total se identificaron 6 opciones diferentes.

Las tareas que 9 docentes asignan, consumen menos de una hora para ser realizadas. El resto se lleva de 1 a 2 horas.

El tiempo mínimo reportado para hacer una tarea son 30 minutos y el máximo son 2 horas.

PREGUNTA 25

¿Considera que la categoría de internas, de algunas alumnas constituye una limitante, o por el contrario favorece la óptima realización de sus Tareas?

Se obtuvieron 13 respuestas, que se distribuyen en las

opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
		%	%
1 Favorece.	7	53.85	53.85
2 A veces limita y a veces favorece.	6	46.15	100.00

T O T A L            13            100.00

En total se identificaron 2 opciones diferentes.

Existen opiniones divididas en cuanto a la influencia de la categoría de "internas", en la realización de tareas.

PREGUNTA 25.1

¿Por qué?

De los que contestaron "Favorece" en la pregunta 25, se obtuvieron 9 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
		%	%
1 Porque tienen condiciones adecuadas: horario y lugar fijos para hacer tareas.	3	33.33	33.33
4 Tienen apoyo pedagógico de maestros de estudio dirigido.	3	33.33	66.66
3 No tienen distractores como: televisión, radio, etc.	2	22.22	88.88
2 Tienen apoyo de biblioteca.	1	11.12	100.00

T O T A L            9            100.00

En total se identificaron 4 opciones diferentes.

Estos maestros consideran que el internado brinda el apoyo necesario a las alumnas, por lo que no existe inconveniente para que las tareas se realicen adecuadamente.

De los que contestaron que "A veces limita y a veces favorece" en la pregunta 25, se obtuvieron 12 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
1 A veces no cuentan con el material de papelería necesario.	6	50.00	50.00
2 No pueden salir a visitar lugares de interés.	3	25.00	75.00
3 A veces el internado les sirve de pretexto para no entregar tareas, y esto las perjudica.	2	16.67	91.67
4 Disponen sólo de 1 hora con las máquinas de escribir.	1	8.33	100.00
T O T A L	12	100.00	

En total se identificaron 4 opciones diferentes.

Estos docentes señalan que a veces las alumnas internas se ven limitadas, porque no tienen el material de papelería requerido, no pueden visitar lugares, etc.

#### PREGUNTA 36

¿Considera que las Tareas, son más importantes en una secundaria técnica, que en una no técnica?

Se obtuvieron 13 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

OPCION	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
1 No.	10	76.93	76.93
2 Depende de la materia.	3	23.07	100.00

T O T A L                    13                    100.00

En total se identificaron 2 opciones diferentes.

Para la mayoría de los docentes, no hay diferencias en el uso de las tareas, trátase de una secundaria técnica o no técnica.

#### PREGUNTA 36.1

¿Por qué?

Los que contestaron "No" en la pregunta 36, señalan que en ambos tipos de secundarias las tareas son importantes, porque su utilidad debe ser la misma: reforzar conocimientos. Se obtuvo sólo esta opción.

Los que contestaron "Depende de la materia", establecen que las tareas son más importantes en las materias prácticas de las secundarias técnicas, para el desarrollo de habilidades. Sólo se obtuvo esta opción.

#### PREGUNTA 39

¿Qué criterios considera que deben cubrir las Tareas en cuanto a su ejecución, para que sean efectivas?

Se obtuvieron 30 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:



O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
04 Que el alumno resuelva la tarea con disposición, motivación, agrado, interés.	6	20.00	20.00
02 Que el alumno la resuelva por sí solo.	6	20.00	40.00
05 Que al realizarias se reafirme, retroalmente el aprendizaje.	3	10.00	50.00
14 Que en su realización, se utilice el material adecuado.	2	6.67	56.67
06 Que se realice con limpieza.	2	6.67	63.34
Opciones restantes 11	11	36.66	100.00

T O T A L                    30                    100.00

En total se identificaron 16 opciones diferentes.

La mayoría de los docentes opinan que la realización de una tarea es adecuada cuando se pone interés, y cuando el alumno la hace valiéndose sólo de sus propios medios.

Las opciones restantes son: los criterios varían dependiendo del tipo de tarea, que se realice en el lugar adecuado, que se realice con el apoyo de los padres de familia, aplicando el sentido común, que a través de la tarea se realice un análisis del tema, que refleje el criterio del alumno, que su resolución no consuma mucho tiempo, que durante la realización, se puedan comprobar los resultados, que al realizarla se apliquen conocimientos, que se realice con precisión y creatividad.

## ANALISIS GLOBAL DEL AREA REALIZACION.

Esta área se desarrolló para analizar la opinión del docente con respecto a la forma en que los alumnos resuelven las tareas.

En la teoría poco se dice acerca de los criterios sobre realización de tareas. La mayoría de los autores hacen hincapié únicamente en la planeación.

Con mayor frecuencia los docentes opinaron que la realización de tareas es deficiente, entre otras cosas porque los alumnos tienen vicios en hábitos de estudio, la tarea es concebida como una obligación y no como una actividad formativa, falta de apoyo de familiares, el manejo del contenido es complicado y ello reduce el interés.

Al cuestionar al docente sobre por qué el alumno en ocasiones no entrega tareas, se obtuvieron respuestas similares, por ejemplo: no hay interés en las tareas, no se organiza el tiempo adecuadamente, etc.

Algunos de los factores, identificados en la investigación, que influyen en la pérdida de interés hacia las tareas son: falta de bases en el alumno para entenderla, exceso de sencillez y dificultad, falta de recursos económicos, realización de evaluaciones inapropiadas, etc.

Otro factor importante señalado por los maestros, en la realización de las tareas, es la influencia de la familia. Los docentes consideran que el apoyo de los padres de familia es fundamental, tanto para el aprendizaje del alumno, como para la convivencia, y sin embargo, la generalidad de los alumnos carecen de este apoyo. Por el contrario, en el hogar se propicia

la presencia de distractores, que impiden que el alumno se dedique adecuadamente a sus tareas.

Sería necesario analizar, cuáles de los factores enumerados tienen relación directa con una planeación inadecuada, y cuáles en realidad se refieren a características individuales del alumno o de su ambiente familiar, para que de esta manera se encaucen cambios positivos desde la raíz de las causas.

Si bien es cierto que no se pueden establecer relaciones causales determinantes, lo que sí es factible, es detectar los factores que tienen mayor influencia en el desempeño deficiente del alumno en la tarea.

Desde la perspectiva del docente, la tarea es una actividad en la que el alumno debe consumir mínimamente 30 minutos por materia al día. Si se diera el caso de que el alumno tuviera una tarea por cada materia para el día siguiente, tendría que estar sentado ante una mesa por lo menos 4 horas más. Debido a lo anterior se manifiesta la necesidad de elaborar planeaciones más acertadas y prácticas, para que el tiempo empleado en tareas, que en realidad es considerable, sea provechoso. Por otra parte, la cantidad excesiva de tareas impide que el alumno pueda dedicarse a otras actividades que enriquezcan su formación.

Una solución al respecto podría ser, que las asignaciones de tarea se coordinen en función de todas las materias, así se evitaría que el alumno tuviera una carga excesiva de trabajo, que propicia la baja calidad del desempeño, o la "copia" sin reflexión.

En relación a la influencia del internado en la realización de tareas, se encontraron opiniones divididas. Unos

consideran que el internado aporta lo necesario para que las alumnas realicen sus tareas. Otros establecen que el internado no siempre favorece, ya que se limitan recursos materiales. Pero, no se hace referencia a que la condición de "interna", significa la separación de la familia del alumno de lunes a viernes durante todo el ciclo escolar. Lo cual influye en las alumnas, en su disposición de desarrollo, capacidad intelectual, factores de motivación y actitud, factores de personalidad, etc.; es decir, las variables intrapersonales del aprendizaje, que menciona Ausubel.

Es importante que tanto autoridades del colegio, como docentes, y personal de internado en general, consideren la influencia de las variables intrapersonales en el aprendizaje, para que de alguna manera el internado contribuya a formar en las alumnas disposiciones adecuadas para el aprendizaje.

Pasando a otro punto, se encontró que para los docentes no hay una diferencia entre el uso de las tareas en una secundaria técnica, y en una no técnica, salvo en ciertas materias relacionadas con las especialidades de secretariado y contabilidad, en las que se requiere que el alumno practique habilidades. Es decir, las tareas cumplen una función similar en materias comunes a ambos tipos de secundarias, pero desempeñan un papel más importante en las materias prácticas del plan de estudios tecnológico.

Para concluir esta área, se observa que el docente considera que el alumno debe asumir la reponsabilidad de su tarea, y resolverla con interés, dedicación, entusiasmo, etc. Sólo así la tarea en realidad será un apoyo para el aprendizaje.

Sin embargo, ¿cómo lograr que el alumno se interese en la tarea?. En esta empresa, tanto al alumno como al docente les corresponde participar.

Desde el punto de vista del aprendizaje operante, al docente le correspondería establecer los programas de reforzamiento adecuados. Desde la perspectiva del campo cognoscitivista, para lograr el interés, sería necesario prever los elementos del aprendizaje significativo, estos son: la existencia de ideas en la estructura cognoscitiva pertinentes para abordar los nuevos contenidos, y el planteamiento de una tarea lógicamente significativa. También se podría recurrir al aprendizaje por descubrimiento, que según Bruner, constituye una fuente de motivación.

Al alumno le correspondería, asumir una actitud que permita la disposición para el desarrollo. En ésta se incluyen: atención, capacidad intelectual, etc.

Sin embargo, en realidad no se puede hablar de actividades separadas para docentes y alumnos, ya que las actividades de uno u otro tienen repercusiones en todo el proceso, y en la medida que un factor cambie, producirá cambios a nivel proceso. Esto es, la totalidad tiene un mayor significado que la suma de las partes (principio de la gestalt).

AREA: Evaluación.

PREGUNTA 26

¿Qué aspectos evalúa de una Tarea entregada por el alumno?

Se obtuvieron 38 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
08 Creatividad, iniciativa.	5	13.16	13.16
04 Puntualidad en la entrega.	5	13.16	26.32
05 Contenido.	5	13.16	39.48
06 Coherencia y organización.	4	10.52	50.00
02 Limpieza.	4	10.52	60.52
09 Presentación.	3	7.89	68.41
10 Bibliografía consultada.	2	5.27	73.68
12 Aportación del criterio del alumno.	2	5.27	78.95
14 Resultados presentados.	2	5.27	84.22
Opciones restantes 6	6	15.78	100.00

T O T A L            38            100.00

En total se identificaron 15 opciones diferentes.

Se obtuvo una gran variedad de criterios de evaluación, predominando: la creatividad, iniciativa, puntualidad en la entrega y contenido.

Las opciones restantes son: ortografía, legibilidad, el procedimiento empleado, las conclusiones obtenidas, la destreza manifestada, los criterios dependen del objetivo de la tarea.

PREGUNTA 27

¿Contempla los mismos criterios de evaluación para todos los tipos de Tareas que asigna en su materia?

Se obtuvieron 13 respuestas, que se distribuyen en las

opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
		%	%
2 No.	12	92.30	92.30
1 Sí.	1	7.70	100.00
T O T A L	13	100.00	

En total se identificaron 2 opciones diferentes. La opción de mayor frecuencia indica que no se contemplan los mismos criterios de evaluación para los tipos de tareas asignados.

PREGUNTA 27.1

¿Por qué?

De los que contestaron "No" en la pregunta 27, se obtuvieron 12 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
		%	%
4 Dependiendo del tipo de tarea.	8	66.68	66.68
3 Varían según el tema.	2	16.66	83.34
2 Dependen del aspecto que se desarrolle en la materia.	1	8.33	91.67
1 Varían según las aptitudes del alumno.	1	8.33	100.00
T O T A L	12	100.00	

En total se identificaron 4 opciones diferentes.

Básicamente la diferenciación de criterios evaluatorios, depende del tema, tipo de tarea y aptitudes del alumno.

El docente que emplea los mismos criterios, señaló que es debido a que de esta manera el alumno no se confunde.

PREGUNTA 28

¿Cómo revisa las Tareas que asigna?

Se obtuvieron 13 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
1 Individual y estadísticamente.	10	76.93	76.93
3 La tarea se expone y el grupo evalúa.	2	15.38	92.31
2 Por filas al azar, a alguien se le revisa.	1	7.69	100.00
T O T A L	13	100.00	

En total se identificaron 3 opciones diferentes.

Se emplean tres metodologías para la revisión de tareas. Las opciones 1 y 2 se basan en la individualidad de la tarea, la opción 3 se refiere a un tipo de evaluación grupal.

PREGUNTA 29

¿Cuánto tiempo promedio dedica en su clase para revisar Tareas?

Se obtuvieron 13 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
3. Toda la clase cuando hay revisión.	3	23.08	23.08



4. De 10 a 15 minutos.	3	23.08	46.16
5. 10 minutos.	3	23.08	69.24
1. Ninguno, no se revisan en clase.	2	15.38	84.62
2. 20 minutos.	1	7.69	92.31
6. 15 minutos.	1	7.69	100.00

T O T A L            13            100.00

En total se identificaron 6 opciones diferentes.

El tiempo mínimo de una clase destinado a la revisión de tareas es 10 minutos, y el máximo es toda la clase. Sólo 2 maestros no emplean tiempo de la clase para la revisión de tareas.

PREGUNTA 29.1

¿En qué horario?

De los que señalaron ocupar parte del tiempo de la clase para revisar tareas, se obtuvieron 8 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
1 Al inicio de la clase.	5	62.50	62.50
3 Variable.	2	25.00	87.50
2 Al final.	1	12.50	100.00

T O T A L            8            100.00

En total se identificaron 3 opciones diferentes.

Con mayor frecuencia las revisiones de tarea se hacen al inicio de la clase.

PREGUNTA 29.2

¿Es suficiente este tiempo?

De los docentes que invierten tiempo de la clase para revisar tareas, se obtuvieron 11 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
1 Sí.	10	90.91	90.91
2 No.	1	9.09	100.00

T O T A L            11            100.00

En total se identificaron 2 opciones diferentes.

A la mayoría de los docentes, les es suficiente el tiempo de la clase para revisar tareas.

PREGUNTA 29.3

¿Por qué?

De los docentes que señalaron que el tiempo es suficiente, se obtuvieron 10 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
4 Porque se hace estadística y acumulativamente.	3	30	30
2 Se comparan respuestas.	2	20	50
6 Sólo se aclaran dudas.	2	20	70
1 Como no todos cumplen, no hay muchas	1	10	80

tareas que revisar.			
3 La evaluación se organiza, de tal forma que alcance el tiempo.	1	10	90
5 En clase sólo se revisan tareas cortas, la revisión de trabajos más extensos, se hace en casa.	1	10	100
T O T A L	10	100	

En total se identificaron 6 opciones diferentes.

El tiempo alcanza a los docentes, porque: la revisión es sencilla, se organiza de tal manera que sea rápida y eficiente, o porque a veces no todos los alumnos entregan tareas, y por lo mismo la cantidad por revisar es menor.

El docente que señaló que el tiempo no es suficiente, apunta que es debido a la cantidad de alumnos y a la extensión de la tarea.

#### PREGUNTA 30

¿Cuánto tiempo promedio dedica fuera de su clase, para la revisión de Tareas?

Se obtuvieron 13 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
1. 2 horas diarias.	7	53.86	53.86
5. De 2 a 3 horas diarias.	2	15.38	69.24
2. 6 horas al mes.	1	7.69	76.93

3. De 1 a 2 horas.	1	7.69	84.62
4. 1 hora diaria.	1	7.69	92.31
6. Ninguna, la revisión se hace en clase.	1	7.69	100.00
<b>T O T A L</b>	<b>13</b>	<b>100.00</b>	

En total se identificaron 6 opciones diferentes.

El 92.31% de los docentes emplea tiempo extraclase para la revisión de tareas.

El tiempo máximo empleado es 3 horas diarias, y el mínimo es 1 hora y media a la semana (6 horas al mes).

#### PREGUNTA 30.1

¿En qué horario?

De los maestros que indicaron emplear tiempo fuera del aula para revisar tareas, se obtuvieron 12 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
3 Horario variable.	6	50.00	50.00
1 Nocturno.	3	25.00	75.00
2 Tardes.	2	16.67	91.67
4 En la jornada laboral.	1	8.33	100.00
<b>T O T A L</b>	<b>12</b>	<b>100.00</b>	

En total se identificaron 4 opciones diferentes.

La mayoría de los docentes tiene un horario variable.

#### PREGUNTA 30.2

¿Es suficiente este tiempo?

De los que emplean tiempo fuera de clase en la revisión,

se obtuvieron 12 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
		%	%
1 Si.	6	50.00	50.00
2 No.	4	33.34	83.34
3 A veces.	2	16.66	100.00
T O T A L	12	100.00	

En total se identificaron 3 opciones diferentes. La opción predominante señala que sí es suficiente el tiempo extraclase disponible para revisar tareas.

#### PREGUNTA 30.3

¿Por qué?

Los que contestaron que es suficiente, señalan que es debido a que el tiempo disponible se dedica de lleno a esta actividad. Se obtuvo sólo esta opción.

Por otra parte, los que indicaron que "No" o "A veces" en la pregunta 30.2, proporcionan los siguientes motivos: la revisión es muy detallada, es tardado revisar tareas numericas, son muchos alumnos por grupo y en consecuencia muchos trabajos que revisar. Estas son las tres opciones identificadas.

#### PREGUNTA 31

¿Qué participación tienen los alumnos en la revisión de Tareas?

Se obtuvieron 13 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
		%	%
2 Participación ocasional.	8	61.55	61.55
1 Ninguna.	2	15.38	76.93
3 Participan con su opinión.	1	7.69	84.62
4 Con los alumnos se discuten resultados.	1	7.69	92.31
5 Los alumnos resuelven la tarea ante el grupo.	1	7.69	100.00

T O T A L                    13                    100.00

En total se identificaron 5 opciones diferentes.

La participación de los alumnos en la evaluación de las tareas no es muy consistente. Dos docentes señalaron que el alumno no cuenta aún con un criterio apropiado, que le permita participar objetivamente.

#### PREGUNTA 33

En la materia que imparte, ¿qué influencia tienen las Tareas en las calificaciones de sus alumnos?

Se obtuvieron 13 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
		%	%
4. 15%	5	38.48	38.48
1. 40%	2	15.38	53.86
2. 20%	2	15.38	69.24
3. 25%	1	7.69	76.93

6. 30%	1	7.69	84.62
7. 10%	1	7.69	92.31
5. 50%	1	7.69	100.00

T O T A L                    13                    100.00

En total se identificaron 7 opciones diferentes.

La totalidad de maestros consideran a las tareas en las calificaciones. El máximo porcentaje de la calificación otorgado a las tareas es 50%, y el mínimo es 10%.

PREGUNTA 3d

¿Cuáles son las medidas que toma con alumnos que si cumplen con las Tareas que asigna?

Se obtuvieron 18 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
2 Se motiva al alumno, se le felicita.	9	50.00	50.00
1 Se le otorga puntos extra en la calificación.	7	38.89	88.89
3 Se le exenta de hacer examen.	2	11.11	100.00

T O T A L                    18                    100.00

En total se identificaron 3 opciones diferentes.

Como parte de la evaluación, la mayoría de los docentes hacen distinciones entre los alumnos que si cumplen con tareas y los que no cumplen, dichas diferencias se manifiestan a través de: felicitaciones, beneficios en la calificación o liberarlos de hacer examen.

PREGUNTA 35

¿Cuáles son las medidas que toma con alumnos que no cumplen con sus Tareas?

Se obtuvieron 13 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:

O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
2 Dialogar con el alumno, para motivarlo y convencerlo del valor de la tarea.	6	46.15	46.15
3 Pierden los puntos en la calificación correspondientes a la tarea.	6	46.15	92.30
1 Se les asigna el doble de tarea.	1	7.70	100.00

T O T A L            13            100.00

En total se identificaron 3 opciones diferentes.

Los mecanismos usados más frecuentemente, para lograr que el alumno entregue sus tareas son: el diálogo, y perjuicios en las calificaciones.

Sólo un docente señaló recurrir al castigo, por ejemplo: doblar la cantidad de tarea.

PREGUNTA 40

¿Qué criterios considera que deben cubrir las Tareas en cuanto a la evaluación, para que sean efectivas?

Se obtuvieron 13 respuestas, que se distribuyen en las opciones de la siguiente manera:



O P C I O N	FRECUENCIA	PORCENTAJE %	PORCENTAJE ACUMULADO %
2 La evaluación debe ser global, abarcando diversos aspectos.	8	61.55	61.55
3 Que la evaluación sea una retroalimentación para el alumno.	2	15.38	76.93
1 Los criterios de evaluación dependen del tipo de tarea.	1	7.69	84.62
4 Al evaluar se debe asignar una calificación para motivar al alumno.	1	7.69	92.31
5 La evaluación de la tarea puede efectuarse con comentarios o conclusiones que aporte el alumno sobre lo que hizo.	1	7.69	100.00

T O T A L                    13                    100.00

En total se identificaron 5 opciones diferentes.

En la opción 2, que se refiere a una evaluación global, se incluyen algunos de los siguientes aspectos: limpieza, puntualidad, coherencia, ortografía, procedimiento empleado, resultados obtenidos, presentación, contenido, calidad, organización, distribución, bibliografía utilizada, lógica, precisión, etc.

#### ANALISIS GLOBAL DEL AREA EVALUACION.

La evaluación de las tareas se realiza siguiendo diversas metodologías, que se han estructurado de forma personal, con base en: el estilo propio del docente, necesidades de la

materia o del grupo.

Por ello se identificaron, no sólo una forma de evaluar sino varias; pero la mayoría coinciden en evaluar el desempeño del alumno en las tareas de manera individual. A pesar de que se asignen tareas en equipo, la evaluación es individual.

Al alumno poco se le involucra en la evaluación de sus tareas, podría pensarse que debido a ello el alumno pocas veces tiene la oportunidad de autoevaluarse, más aún, cuando se enfrenta a esta situación no puede ser objetivo, y prefiere que sea otra persona ajena a él quien aprecie su avance en el aprendizaje. La evaluación de tareas, bien podría emplearse para que el alumno se inicie en la difícil actividad del autoexamen, obviamente que habrá casos en los que los alumnos no cuenten con las bases para emitir juicios acertados, pero es importante introducir poco a poco esta actitud en el alumno.

En la teoría no se menciona explícitamente, cuáles son los criterios a evaluar de una tarea, lo que si se establece es la revisión obligada de las tareas que se asignan, de lo contrario el alumno pierde interés y retroalimentación.

Los resultados señalan que los docentes revisan una gran variedad de aspectos, desde presentación hasta contenido, aportaciones, etc.

La mayoría de los maestros cambian los criterios de evaluación dependiendo del tipo de tarea, el tema y aptitudes del alumno.

Sin embargo, para la mayoría de los docentes, la evaluación no debe enfocarse al predominio de un criterio sobre otros, sino que debe ser globalizadora, analizando en la medida

de lo posible, todos los factores implicados.

Una menor proporción de maestros, si remarcán la importancia de algún criterio sobre otros, por ejemplo: las conclusiones a las que el alumno llegue, la calificación otorgada, o que aporte en verdad una retroalimentación.

Con base en los resultados, se puede deducir que los docentes recurren a la evaluación con referencia a la norma. En este tipo de evaluación las calificaciones son importantes. Las tareas ocupan desde un 10% en la calificación de unidad. Esto constituye el mejor mecanismo para interesar al alumno.

La idea anterior se confirma, con las respuestas obtenidas, cuando se cuestionó al docente acerca de las medidas que se toman con alumnos que si cumplen con tareas y los que no cumplen. Los beneficios que obtiene el alumno por cumplir con sus tareas son: felicitaciones, puntos extra en la calificación, o exentar al alumno de presentar exámenes. Y las medidas que se toman con los que no cumplen son: pierden los puntos que corresponden a la tarea en la calificación, se asigna el doble de tarea como castigo, o se dialoga con el alumno.

En relación al tiempo invertido en la evaluación de tareas, los resultados señalan que se invierte tiempo tanto fuera de la clase como en ella.

La teoría no señala un tiempo definido, ó momento ideal para la evaluación de tareas. Los resultados indican que gran parte de las clases se dedican a revisión de tareas, en algunos casos la evaluación consume la clase completa o a lo sumo 10 minutos. El horario más común es al inicio de las sesiones, pero también se evalúan al final o en el horario que las

circunstancias lo reclamen.

La mayoría de los docentes considera que el tiempo en clases es suficiente, porque la evaluación se organiza de tal manera que sea rápida y eficiente.

La cantidad de tiempo extraclase invertido en la evaluación de tareas también es considerable. Se encontraron opiniones divididas en cuanto a si es suficiente o no. Pero de todas formas se plantea la necesidad de implementar nuevas formas de evaluación, prácticas y eficientes.

Mediante las respuestas proporcionadas se observa un descuido en la evaluación de la parte retroalimentadora del aprendizaje, que va más allá de la mera revisión de tareas.

#### 4.4.3. COMPARACION DE AMBOS CUESTIONARIOS.

Aspecto Comparativo: Objetivo que se le atribuye a las tareas escolares.

En este sentido se cuestionó a los alumnos para qué les sirven las tareas, y a los docentes se les preguntó cuál creían que debería ser el objetivo de las tareas. Tanto para docentes como alumnos, las tareas son concebidas como aspectos importantes en el proceso enseñanza-aprendizaje, y ambos atribuyen a las tareas objetivos relacionados con la retroalimentación y reforzamiento de conocimientos.

Se observa que objetivos no manifiestos como perseverancia, autoestima, iniciativa, etc., son poco considerados por alumnos y docentes.

Aspecto Comparativo: Motivación hacia las tareas escolares.

Al respecto los alumnos contestaron por que hacen sus

tareas, y los docentes manifestaron los aspectos de que se valen para motivar a los estudiantes a realizar sus tareas.

Con mayor frecuencia el alumno hace las tareas por su calificación y es precisamente el mecanismo más usado por el docente, al otorgarle a las tareas un alto porcentaje en la calificación.

Lo ideal desde la teoría del campo cognoscitivista, sería recurrir menos a este tipo de motivación extrínseca y lograr convencer al alumno de la utilidad y beneficio de las tareas, independientemente de las calificaciones.

Aspecto Comparativo: Criterios que se consideran al planear tareas escolares.

El docente señaló que considera los siguientes aspectos al planear una tarea:

- El programa.
- Las clases.
- Las características del grupo.
- Las características del alumno como: nivel social, económico, cultural, tiempo que dispone, intelecto, destrezas, material disponible, etc.
- Variabilidad.
- Frecuencia.
- Sencillez.
- Atracción.
- Utilidad.
- El tema de la tarea se refiere a algo que ya tiene un antecedente.

Contrariamente a lo manifestado por el docente, el alumno

señaló que en ocasiones no le gusta hacer la tarea porque a veces son poco interesantes, aburridas, difíciles, no se entienden, no sienten interés en hacerlas, o no agrada la materia.

Además que, la mayoría de los alumnos apuntaron que no siempre el tiempo disponible para tareas es suficiente, y que a veces no entienden las tareas porque la asignación no es clara o tienen problemas con el aprendizaje de los temas, aunque en este punto, la opción de mayor frecuencia señala que la tarea no se entiende porque el alumno no puso atención en clase.

Al manifestarse esta incongruencia entre lo señalado por alumnos y por docentes, puede pensarse en dos cuestiones: primera, que aunque el docente tome en cuenta diversos criterios para planear una tarea, no logra reflejarlos en ésta.

Segunda, que el docente emitió respuestas que reflejan una postura adecuada, (por sentirse cuestionado en su desempeño profesional), pero que no corresponde a la realidad, ya que se cuenta con el testimonio de alumnos, de los cuales es más probable que se hayan obtenido respuestas reales por no sentir presión al ser cuestionados.

Aspecto Comparativo: Tipos de tareas.

En relación a este punto, al alumno se le preguntó los tipos de tareas que más le agradan y los que más le desagradan resolver. Al docente se le cuestionó sobre los tipos de tareas que asigna.

Comparando ambas respuestas, también se observa cierta discrepancia, ya que por lo general los docentes asignan tareas de investigación, y sin embargo, este tipo de tareas no es el que más agrada a los alumnos, sino las prácticas que contrariamente

son menos asignadas.

Los trabajos manuales tienen gran aceptación por parte del alumno, pero este tipo de tareas es asignado con menos frecuencia. Podría hablarse de que no existe un conocimiento real de las inclinaciones del alumno, aunque éste participe en la planeación. O que, a pesar de conocer las inclinaciones del alumno, el docente no puede adaptar el contenido de su materia a cuestiones prácticas.

Aspecto Comparativo: Motivos por los que los alumnos no hacen tareas.

Se observa concordancia entre los motivos por los cuales no se realizan tareas, ya que los alumnos y docentes están de acuerdo que es debido a la falta de interés en el alumno, por flojera o por distractores como el radio, televisión o los quehaceres del hogar. Pero, el docente a su vez agrega que es por falta de apoyo de la familia o porque el alumno no organiza su tiempo. Por su parte, el alumno agrega que en ocasiones es porque no se entienden, o por la cantidad excesiva.

Habría que analizar cuáles son los factores que propician que el alumno no se interese en las tareas, e investigar las características de los ambientes en que se realizan, para eliminar los distractores, y lograr que la familia se interese en el alumno y lo apoye adecuadamente.

También sería necesario apoyar al alumno en cuanto a hábitos de estudio, para que organice mejor su tiempo.

En otro sentido, habría que analizar las supuestas planeaciones de tareas que realiza el docente, ya que si el alumno manifiesta que la cantidad es excesiva, o que no entiende

la tarea, se debe a que estos aspectos no han sido considerados desde la planeación, o que aún teniéndolos en cuenta no se logra manifestarlos en las asignaciones de tareas.

Aspecto Comparativo: Caracterización de las formas como los alumnos resuelven las tareas.

Entre los docentes existen diferencias de las opiniones sobre cómo los alumnos hacen sus tareas, unos señalan que con agrado y dedicación, pero otros manifiestan lo contrario, es decir, sin motivación, ni interés. Unos más señalaron que, dependiendo del agrado o desagrado del alumno hacia la materia, es como este resolverá la tarea. Pero, la mayoría considera que el alumno realiza la tarea deficientemente, porque no cuenta con adecuados hábitos de estudio, lo cual coincide con la opinión del alumno, ya que la mayoría de los alumnos reconocen que copian a otros compañeros, esto podría considerarse como una forma inapropiada de resolver la tarea.

En este punto, sería oportuno indagar cuáles son los factores que orillan al alumno a copiar la tarea a otro compañero, para deducir si es por:

- Malos hábitos de estudio.
- Porque la generalidad del grupo no entiende la tarea, salvo contados alumnos.
- Porque aunque el alumno sepa lo que tiene que hacer, no se interesa en ello, y opta por el camino más fácil, para librarse lo más rápido posible de esa obligación.
- Por formación de valores éticos, etc. Aunado a que si no se entrega la tarea, por no entenderla se eleva el riesgo de perder una calificación.



Aspecto Comparativo: Participación de otras personas en las tareas.

En este punto no se encontraron marcadas discrepancias, ya que la mayoría de los docentes y la mayoría de los alumnos están de acuerdo en que la participación de otras personas es adecuada, siempre y cuando sea en forma de asesoría únicamente y no para resolverlas en lugar del alumno.

Aspecto Comparativo: El internado como favorecedor o limitante para la resolución de tareas.

Entre los docentes se observaron opiniones divididas, ya que un 53.05% señala que favorece y un 46.15%, manifiesta que en ciertos aspectos favorece a las alumnas, pero en otros las limita. Esto último, coincide con la opinión de las alumnas quienes señalaron que las favorece por el apoyo de estudio dirigido, y servicio de biblioteca, los horarios y lugares establecidos para hacer tarea, eliminación de distractores, etc. Y son precisamente los factores que el docente señala como favorecedores.

Por otra parte, las alumnas mencionaron que las desventajas por ser internas son: no pueden adquirir material de papelería, no disponen de mucho tiempo, no pueden visitar otros lugares, etc., factores igualmente considerados por los docentes como limitantes.

Al respecto podrían tomarse las medidas necesarias en internado, para eliminar en lo posible los factores que limitan a las alumnas, por ejemplo: instaurar un servicio de papelería en el interior del internado, organizar de mejor manera el tiempo, establecer visitas frecuentes a lugares de interés etc.

Aspecto Comparativo: Influencia de las tareas en las calificaciones.

En este punto no se observaron contradicciones, porque la mayoría de los alumnos opinan que "está bien", que las tareas sean parte de la calificación, y todos los docentes las incluyen, con diferentes porcentajes, en las calificaciones de unidad.

Aspecto Comparativo: Caracterización de la forma de evaluar las tareas.

En este punto se reflejaron varias contradicciones. Porque la mayoría de los alumnos señaló que la forma en que se les revisan las tareas no siempre es adecuada, entre otras cosas, porque: no se revisa contenido sólo presentación o cantidad; es injusta, al otorgarles calificaciones que el alumno considera que no corresponden a su desempeño; es rápida y no señalan errores; etc.

Y sin embargo, los docentes manifestaron que la evaluación de tareas se realiza:

- Considerando diversos aspectos, incluyendo contenido, tratando de globalizarla.
- Retomando criterios diferenciales según el tipo de tarea, el tema, aptitudes del alumno, etc.
- Individualizando.
- Invirtiendo tiempo de la clase, que es suficiente.
- Participando los alumnos en ella aunque no constantemente, etc.

Con tales contradicciones, se puede pensar en la necesidad de plantear mecanismos evaluatorios eficaces, que proporcionen tanto a alumnos como a docentes una verdadera retroalimentación, y no sólo una calificación.

Al alumno se le podría consultar los puntos que quiere que se evalúen de su tarea, tratando de explicarle la diferencia entre ponerle una calificación y proporcionarle una retroalimentación.

Aspecto Comparativo: Factores que propician que las tareas sean un obstáculo más que un apoyo.

El factor en el que coinciden tanto alumnos como docentes, es el tiempo.

Los docentes indicaron que es poco el tiempo que disponen tanto alumnos como docentes para dedicarlo en tareas, por su parte los alumnos manifestaron que el tiempo en las tareas limita la realización de otras actividades dada la cantidad.

Además, los docentes agregaron los siguientes factores:

- El poco interés que ponen los padres de familia en las tareas de sus hijos..
- Por dificultades económicas.
- Porque lo asignado no es interesante.

El alumno agrega que son un obstáculo, porque no se entienden.

Las soluciones que aportan para superar lo anterior son algunas similares entre docentes y alumnos.

Los docentes proponen:

- Planeaciones sistemáticas.
- Seleccionar cuidadosamente la cantidad, calidad, frecuencia y dificultad de las tareas.
- Que las tareas tengan el objetivo de reforzar, retroalimentar y aclarar dudas, vinculándose con los objetivos del programa.
- Que el alumno participe en su aprendizaje.

- Que alumno y docente organicen mejor su tiempo.

Por su parte los alumnos proponen que:

- El alumno debe poner mayor dedicación, interés y disposición en las tareas.
- Que se considere la frecuencia y cantidad de las asignaciones.
- Trabajar en clases para que las tareas sean empleadas lo menos posible.
- Que las tareas asignadas sean interesantes, divertidas, fáciles, etc.
- Que las tareas traten sobre algo ya manejado en clase.

Las soluciones que aportan se pueden resumir en dos aspectos. Planeaciones más adecuadas, es decir, acordes con la realidad de los alumnos, su estructura cognoscitiva, intereses, tiempo, etc. El segundo aspecto, se resume en cambios de actitud de los alumnos hacia las tareas, que se les conciba como una actividad enriquecedora y necesaria en el aprendizaje.

Aspecto Comparativo: Recomendaciones alumno-maestro y maestro-alumno, para optimizar el uso de las tareas escolares.

Los docentes recomiendan a los alumnos que: organicen mejor su tiempo, realicen la tarea por sí mismos, mejoren sus hábitos de estudio, hagan uso moderado de la televisión, etc.

Los alumnos recomiendan a los maestros que: los temas sean explicados mejor, que se asignen tareas divertidas, interesantes, que las instrucciones de la tarea sean adecuadas, que se considere de las tareas: su cantidad, dificultad, variabilidad, frecuencia, relación con lo entendido, que se sustituya la tarea en lo posible por trabajo en clase, que se

asignen tareas diferentes, como visitas a lugares de interés, etc. Las recomendaciones de los maestros se refieren principalmente a hábitos en los alumnos. Las recomendaciones de los alumnos a docentes se dirigen a aspectos de la metodología de las clases, y de las asignaciones de tarea.

En el siguiente apartado se resumen las conclusiones más sobresalientes derivadas de este estudio, retomando los objetivos de la investigación y la hipótesis de trabajo.

CONCLUSIONES.



## CONCLUSIONES.

Las conclusiones derivadas de la realización de este trabajo, se resumen en los siguientes puntos:

Con base en informaciones obtenidas de alumnos y docentes se observa que:

- Uno de los objetivos específicos de la investigación, consistía en conocer el marco conceptual que tienen alumnos y docentes acerca de las tareas escolares, y se encontró que tanto alumnos como docentes, conciben a las tareas escolares como actividades que sirven para reafirmar conocimientos.
- La principal causa de la motivación hacia las tareas escolares, son las calificaciones que se le otorgan a éstas.
- Algunas de las causas que originan que el alumno no se interese en las tareas escolares, o no le agraden, son: no se percibe la obtención de algún beneficio al realizarlas, no son entendibles, son aburridas, etc, es decir, no se hace una adecuada planeación al asignarlas.
- El tipo de tareas más asignado en el Colegio Agustín García Conde, son las investigaciones, sin embargo, el tipo de tareas que más agradan a los alumnos son las prácticas.
- Las tareas que más agradan a los alumnos del Colegio Agustín García Conde, son de la materia de Educación Física, y las que menos agradan son de Ciencias Sociales. Algunos factores que dividen el agrado del desagrado son: la motivación, la extensión de la tarea, la variabilidad, el sentido práctico, el agrado hacia la materia, etc.
- Los alumnos sugieren que los métodos de enseñanza utilizados en clase, deben ser adecuados, así las tareas que se deriven darán



mejores resultados. Asimismo los alumnos opinan que las tareas deben tener estrecha relación con lo que se ha entendido. Esta relación es una de las condiciones del aprendizaje significativo, es decir, para que el aprendizaje significativo se manifieste, es necesario que el contenido se relacione de manera sustantiva con ideas ya establecidas en la estructura cognoscitiva.

- Otro de los objetivos específicos de la investigación era identificar los factores por los cuales las tareas se convierten en un obstáculo para el alumno. Al respecto, los alumnos contestaron que se debe a que limitan la realización de otras actividades. El docente también considera este factor y además agrega, que las tareas son un obstáculo porque: los padres de familia no apoyan al alumno en tareas y por planeaciones deficientes. Las recomendaciones de los alumnos para solucionar lo anterior, es que el alumno ponga más dedicación y el maestro mejore las asignaciones. Las recomendaciones de los docentes también sugieren mejorar las asignaciones y proponer cursos de planeación a docentes y de hábitos de estudio a alumnos.
- El alumno señaló que en ocasiones no entrega tareas, porque no tiene interés en ello, los docentes señalaron que es precisamente la falta de interés lo que influye en que el alumno no entregue tareas.
- Se observa que las tareas consumen un tiempo considerable desde su planeación, realización y evaluación.
- Los alumnos reconocen hacer "trampa" en la realización de sus tareas, ya que la copian a otro compañero. Los docentes

- mostraron opiniones divididas en cuanto a la forma de realizar tareas por parte del alumno, para algunos su desempeño es adecuado y para otros es deficiente.
- Algunos distractores que impiden una realización óptima de las tareas son: el radio y la televisión.
  - Unas de las dificultades, ajenas al alumno, para hacer tareas es la falta de material bibliográfico actualizado y accesible.
  - Tanto alumnos como docentes coinciden en que la participación de otras personas en las tareas es adecuado, si sólo es a manera de guía.
  - Los alumnos recurren primeramente a sus padres, cuando no entienden las tareas.
  - La causa más frecuente por la que el alumno no comprende las asignaciones de tarea, es porque no puso atención en clase.
  - Los alumnos consideran que el ambiente físico y psicológico en el que hacen sus tareas es adecuado, y no constituye un impedimento para hacerlas.
  - Otro de los objetivos específicos de la investigación pretendía determinar la influencia de la situación "alumno interno" en la realización de tareas. En este punto se encontro que, la mayoría de la población externa, manifestó no tener desventaja para entregar adecuadamente sus tareas con relación a la población interna, y la ventaja más frecuente, es que pueden obtener el material de papelería que les haga falta.
- La población interna por su parte, tiene como ventaja el apoyo de estudio dirigido, y como desventaja no contar con el material de papelería roquerido.
- La mayoría de los alumnos opino que no siempre la evaluación

que se hace a las tareas es adecuada, porque no se revisa contenido, y es injusta. Contrariamente a esto, los docentes señalaron que para la evaluación consideran varios criterios, incluyendo el contenido.

- La mayoría de los productos derivados de las tareas, tienen una utilidad posterior muy reducida, encontrándose que en la mayor parte de los casos, sólo sirven para consulta.
- Las tareas son utilizadas por el docente, principalmente para reafirmar conocimientos, y no para abordar aspectos del programa que no se han visto en clase.
- Al planear las asignaciones de tareas, el docente señala que considera diversos criterios, como cantidad, interés, frecuencia, dificultad, características de los alumnos, etc. Y contrariamente a ello los alumnos señalan deficiencias en aspectos de planeación, lo cual provoca que no se interesen en las tareas.
- Los docentes señalaron que, derivan las tareas principalmente de las características del alumno, el desarrollo de los temas, y objetivos de aprendizaje, pero no de la clase en sí.
- Los objetivos de aprendizaje que predominan en las tareas asignadas por el docente son: la reflexión, análisis, razonamiento, comprensión. Los objetivos de aplicación son menos frecuentes.
- El docente se basa en varias fuentes, para obtener propuestas de tareas como: experiencia, libro de texto, sugerencias del alumno, etc.
- La mayoría de los docentes señaló que sus alumnos participan en las asignaciones de tareas, para juntos delimitar calidad,

fecha de entrega, extensión, forma de desarrollo, etc.

- Los docentes manifestaron que al asignar una tarea, consideran las características del alumno, como su nivel social y económico, y sin embargo, la asignación es generalizada al interior de un grupo.
- Otro de los objetivos específicos de la investigación era conocer la importancia de las tareas escolares en la educación técnica, a través de la teoría se observa que adquieren importancia para el desarrollo de destrezas. En las opiniones de los docentes, sólo los de las materias prácticas (Secretariado y Contabilidad), reconocen que son más importantes las tareas en las secundarias técnicas, por el desarrollo de habilidades a través de la práctica. Y los restantes no conciben que las tareas sean más importantes en una secundaria técnica que en una no técnica, en ambas, cumplen finalidades similares. Las respuestas de los alumnos señalan, en su mayoría, que a través de las tareas sí pueden practicar los conocimientos de las materias de Contabilidad y Secretariado.
- El docente considera que una realización de tarea es adecuada, si el alumno la efectúa con entusiasmo y por sí solo. Una evaluación será idónea si considera los diversos aspectos implicados (globalizadora).
- La participación de los alumnos en la revisión de tareas es inconstante.
- En la evaluación de tareas se hace hincapié en la revisión, y poco en la retroalimentación.
- Las tareas tienen influencia en las calificaciones, docentes y

- alumnos están de acuerdo en ello, porque propicia interés de alumnos y maestros.
- El sustento teórico de la investigación se conformó por aspectos de la didáctica, teorías del aprendizaje y modelos de instrucción, porque no se encontró una teoría específica sobre tareas escolares. A través de este contenido se pretendió cubrir los objetivos específicos de la investigación, que consistían en conocer los aportes teóricos en relación a las tareas escolares.
  - Retomando la hipótesis que se planteó al inicio de esta investigación, se observa que, ésta no se comprueba en su totalidad, ya que, a través de las opiniones emitidas por alumnos y docentes, se observa que algunas respuestas (que son la minoría), manifiestan que en la utilización de las tareas escolares sí se consideran aspectos didácticos de planeación (frecuencia, extensión, dificultad, etc.), de realización (interés, entusiasmo, dedicación, etc), y de evaluación (retroalimentación, señalamiento de errores, etc.). Pero además, otras respuestas (que son la mayoría), señalan que la utilización de tareas se realiza sin considerar aspectos didácticos.
  - El objetivo general de la investigación se cubrió en su totalidad, porque se ha proporcionado un diagnóstico muy detallado sobre la utilización de las tareas, con las correspondientes limitantes que se derivan del hecho de que se haya empleado un cuestionario abierto. Ya que tanto alumnos como docentes pudieron haber emitido respuestas socialmente aceptadas, por sentirse cuestionados en su desempeño como

alumnos y docentes respectivamente.

- Otro de los objetivos específicos de la investigación consistió en derivar propuestas de solución para optimizar la utilización de las tareas escolares, dicho objetivo se cubrió, a través de las recomendaciones que aportan alumnos y docentes, y a través de algunas aportaciones que se incluyen en el apartado de sugerencias. Sin embargo, el tiempo para la realización de este trabajo impidió, derivar propuestas más estructuradas y elaboradas.

En los siguientes apartados se plantean las limitaciones que se tuvieron en la realización de este trabajo, y algunas sugerencias que se derivaron.



**LIMITACIONES.**

327





### LIMITACIONES.

Las limitaciones que se tuvieron al realizar esta investigación se resumen en los siguientes puntos:

- Los resultados obtenidos no son generalizables a todas las secundarias técnicas, sino sólo al Colegio Agustín García Conde.
- Para la obtención de datos, se utilizaron 2 cuestionarios abiertos, lo que pudo ocasionar cierta divergencia en las respuestas.
- El tiempo disponible para realizar el trabajo, no permitió interpretar los resultados mediante cruces de variables, que pudieran haber reflejado ciertas relaciones interesantes, como por ejemplo: las causas por las que el alumno no hace la tarea, diferenciando estas respuestas en función del grado que cursan los alumnos, el sexo o la edad, etc.; y así derivar diferencias significativas mediante un análisis estadístico.
- En el cuestionario a los docentes, posiblemente pudieron emitir opiniones que favorecen su status, por sentirse cuestionados en su desempeño profesional.
- No se encontró bibliografía especializada sobre el tema: "tareas escolares", por lo que tuvieron que retomarse otras que trataran indirectamente el objeto de estudio de la investigación.



**SUGERENCIAS.**



## SUGERENCIAS.

Con base en los resultados obtenidos se sugieren las siguientes acciones:

- Proponer un manual didáctico dirigido a docentes, que contenga los requisitos básicos para la asignación de tareas en los que se expliquen: frecuencia, graduación de dificultad, cantidad apropiada, etc., y sobre todo, las formas más efectivas para activar el interés de los alumnos hacia las tareas.
- Asimismo proponer un folleto dirigido a los alumnos, en el que se induzca a la reflexión de actitudes hacia las tareas y sugiera metodologías para su realización. Marcando los hábitos que mejoran el aprendizaje a través de las tareas y los hábitos que lo obstaculizan.
- Incluir en los programas y talleres de actualización docente, el tema específico de las "tareas escolares", en donde se discutan y analicen experiencias y principios relacionados con este asunto, desde diferentes enfoques, derivando alternativas para un uso adecuado de este recurso didáctico.
- Organizar en las instituciones educativas, la utilización de las tareas, no sólo en función de una materia de estudio, sino en relación a todo el plan de materias.
- Proponer cursos, talleres, conferencias, etc., dirigidos a los padres de familia, mediante los cuales se les oriente sobre su participación o apoyo en las tareas escolares de sus hijos.
- En las instituciones educativas, tratar de fomentar la comunicación entre alumno-docente-familia, que permita el uso adecuado de las tareas escolares.
- Proponer apoyos bibliográficos de enseñanza programada en las

diversas materias, que contengan actividades de aprendizaje, planteadas en forma de tareas escolares, para que el docente haga uso de propuestas didácticas ya estructuradas adecuadamente.

- Fomentar tanto en los alumnos, como docentes y familiares, una actitud diferente hacia las tareas en la que se entienda que esta actividad es importante en la formación del alumno y en la retroalimentación de sus aprendizajes, para que éstos sean significativos.

Para la realización de estudios posteriores sobre el tema en cuestión, se sugiere lo siguiente:

- Enfocar estudios similares en otros niveles educativos, ya que la utilización de las tareas puede y debe mejorarse desde los primeros años académicos.
- Involucrar a la familia en posibles investigaciones sobre "tareas escolares", ya que esta constituye un factor de gran influencia, no sólo de la familia hacia las tareas, sino de las tareas hacia la organización familiar.
- Valerse de técnicas de investigación prácticas y efectivas, para la obtención de datos acerca del tema como: entrevistas, observaciones, etc., que eviten que los sujetos investigados se resistan a dar información, y se les cause el mínimo de molestias.
- Proponer con base en diferentes modelos de enseñanza, tareas escolares, para que sean llevadas a la práctica, y posteriormente analizar los resultados comparativamente, elaborando una evaluación directa del aprendizaje, es decir, estableciendo el grado en que las diferentes tareas propuestas

contribuyeron a reafirmar conocimientos. Ello con la finalidad de derivar modelos de estructuras de tareas, que permitan al docente el mejoramiento de este recurso.





**BIBLIOGRAFIA.**

338

## BIBLIOGRAFIA.

- ACUÑA ESCOBAR, Carlos. El Colegio Agustín García Conde. México. 1990, 3pp.
- ALVES DE MATTOS, Luiz. Compendio de Didáctica General. Barcelona, Kapelusz. 1963, 324pp.
- APAHIO. CHADWICK. Tecnología Educativa. Teorías de Instrucción. Barcelona, Paidós. 1966, 211pp.
- AUSUBEL, David Paul. Psicología Educativa: Un Punto de Vista Cognoscitivo. 2a. Ed. México, Trillas. 1983, 623 pp.
- BALLESTEROS, Antonio. Organización de la Escuela Primaria. 6a. Ed., México, Patria, 1968, 342 pp.
- BIEHLER, SNOWMAN. Psicología Aplicada a la Enseñanza. México, Limusa. 1990, 793 pp.
- BIGGE, Morris L., HUNT, M. P. Bases Psicológicas de la Educación. 2a. Ed. México, Trillas. 1984, 736 pp.
- BIGGE, Morris L. Teorías de Aprendizaje para maestros. 2a. Ed. México, Trillas. 1975, 416 pp.
- BLOOM, Benjamin. Taxonomía de los objetivos de la educación. Buenos Aires, Ateneo. 1973, 143pp.
- BOSSING L., Nelson. La Pedagogía de la Segunda Enseñanza. México, Pax. 1965, 396pp.
- BOWER, Gordon H., HILGARD, Ernest R. Teorías del Aprendizaje. 2a. Ed. México, Trillas. 1989, 790 pp.
- BURTON, William H. Guía de actividades de enseñanza. Nueva York, Appleton Century Comp. 1944, 290pp.
- CABRERA, Esperanza. Excelsior Magazine Internacional. "El Nacional Monte de Piedad, a 215 años de su fundación". Año 2. No. 69. México. 25 de feb. de 1990. 5pp.
- CARR, WAAGE. Lección y Asignación. Stanford, University Press. 1931, 72 pp.
- COLEGIO AGUSTIN GARCIA CONDE. Sumario. México. 1990, 15 pp.
- CONTRERAS, OGALDE. Principios de Tecnología Educativa. 2a. Ed. México, Edicol. 1984, 87 pp.
- CHADWICK. Tecnología educativa para el docente. 2a. Ed. Barcelona, Paidós. 1987, 177pp.
- DICKISON. Contemporary Animal Learning Theory. Cambridge, Press. 1980, 378pp.

- EDUCACION MEDIA BASICA. Resoluciones de Chetumal. Mexico, SEP. 1974, 96pp.
- FLEMING. Teachers Collage Record. "Problemas en la dirección de estudiantes de preparatoria". Nueva York. 1928. 29pp.
- GAGNE. Principios básicos del aprendizaje para la instrucción. Mexico, Diana. 1967, 134pp.
- GALLO MARTINEZ, Victor. Organización y Administración Escolares. 2a. Ed. México, SEP. 1963, 96 pp.
- GINOTT, Haim. Maestro Alumno. El ambiente emocional para el aprendizaje. México, Pax, 1974, 110pp.
- HERMOSO NAJERA, Salvador. Las Tareas a Domicilio. México, UPN. 1983, 60pp.
- JIMENEZ Y CORIA, Laureano. Conocimiento del Educando Psicotécnica Pedagógica y Organización Escolar. México, Porrúa. 1967, 293pp.
- MCKEAN, Robert C. Principios y Métodos de la Educación Secundaria. Buenos Aires, Troquel. 1965, 396pp.
- MAREULI. Guía de trabajo cotidiano en el aula. 2a. Ed. México, Kapelusz. 1970, 210pp.
- MARX, HILLIX. Sistemas y Teorías Psicológicas Contemporáneas. Buenos Aires, Paidós. 1976, 159 pp.
- NERICI, G. Imideo. Hacia Una Didáctica General Dinámica. Buenos Aires, Kapelusz. 1973. 367pp.
- OJEDA CABRERA, Jaime. Las Tareas a Domicilio. México, UPN. 1983, 66pp.
- RACHLIN, Howard. Comportamiento y aprendizaje. Barcelona, Omega. 1979, 648pp.
- RISK, Thomas. Seminario Interamericano de Educación. La Educación Secundaria en América. "Métodos y Técnicas de Enseñanza". Washington D.C., División de Educación. Unión Panamericana. 1955, 539pp.
- ROSEMOND, John. Hacer la Tarea. México, Selector. 1991, 187 pp.
- SEP. Programa para la Modernización Educativa (1989-1994). México, SEP. 1989, 61 pp.
- SEP. Reseña de la Educación Secundaria en México. Dir. Gral. de Educ. Tec. Subdirección de Desarrollo Educativo. Depto. de Estudios Normativos Pedagógicos. México, SEP. 1986, 50 pp.

- SKINNER. Tecnología de la Enseñanza. Nueva York, Appleton Century Crofts. 1986, 348pp.
- SOLANA, BOLAÑOS. Historia de la Educación Pública en México. México, SEP. 1982, 96pp.
- SOREN H., JESPER J. El pequeño libro rojo de la escuela. 13a. Ed. México, Extemporáneos. 1984, 90pp.
- VILLAREAL CANSECO, Tomás. Didáctica General. 3a. Ed. México, Oasis, 1963, 398 pp.
- YOAKMAN. Migramiento de la Asignación. Nueva York, Macmillan Company. 1932, 91pp.

242

A N E X O No. 1



1165

CUESTIONARIO SOBRE LA UTILIZACION DEL RECURSO

DIDACTICO: "TAREAS ESCOLARES". DIRIGIDO A ALUMNOS.

---

**INSTRUCCIONES:** Contesta las preguntas que se te presentan a continuación. En algunos casos se te dan opciones, pon una cruz en el paréntesis de la opción que concuerde con tu criterio.

La veracidad de tus respuestas es muy importante, por favor contesta con sinceridad. Tus respuestas sólo serán usadas en una investigación de tesis.

---

**DATOS GENERALES:**

- 1.1. Edad: \_\_\_\_\_
- 1.2. Sexo:       (    ) Femenino.                               (    ) Masculino.
- 1.3. Grados:    (    ) 1o.           (    ) 2o.           (    ) 3o.
- 1.4. Grupos:    (    ) "A"           (    ) "B"
- 1.5. La especialidad que cursas es:
- (    ) Secretariado.                               (    ) Contabilidad.
- 1.6. Tu categoría en el Colegio es: (    ) Interno.           (    ) Externo.
- 

**TAREAS ESCOLARES.**

1. ¿Para qué crees que te sirven las Tareas Escolares? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. ¿Por qué haces las Tareas que se te asignan? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
-

3. ¿Cuántas horas dedicas diariamente para hacer tus Tareas? \_\_\_\_\_

3.1. ¿En qué horario? \_\_\_\_\_

3.2. ¿Es suficiente este tiempo? \_\_\_\_\_

3.3. ¿Por qué? \_\_\_\_\_

4. ¿Cuál es el principal motivo por el cual a veces no resuelves tus Tareas? \_\_\_\_\_

5. ¿De qué forma resuelves tus Tareas? \_\_\_\_\_

6. ¿Cuáles son las dificultades más frecuentes, ajenas a ti, que tienes para resolver adecuadamente tus Tareas? \_\_\_\_\_

7. ¿Qué piensas acerca de que tus padres u otras personas como: amigos, hermanos, tíos, compañeros, etc. resuelvan ocasionalmente por ti tus Tareas? \_\_\_\_\_

8. ¿A qué tipo de persona recurre para que te explique cuando no entiendes cómo hacer tu Tarea? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8.1. ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Cuando no entiendes cómo se tiene que hacer la Tarea: ¿A qué se debe que no entiendas? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9.1. ¿Que haces en estos casos? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. ¿En qué forma practicas o aplicas los conocimientos adquiridos de tu especialidad (Secretariado o Contabilidad)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. ¿Que piensas acerca de que las Tareas, sean parte de tu calificación? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. ¿Consideras que la forma en que se te revisan las Tareas es adecuada? \_\_\_\_\_

12.1. ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13. ¿De qué manera crees que sean útiles los trabajos como maquetas, fichas, investigaciones, trabajos escritos, etc., después de que te los han calificado? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

14. ¿Te gusta hacer tus Tareas? \_\_\_\_\_

14.1. ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15. ¿Qué tipo de Tareas te agradan más resolver? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15.1. Da algunos ejemplos de Tareas que te han gustado hacer. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15.2. Escoge un ejemplo de los anteriores y describe en qué consistió esta Tarea.

---

---

---

---

16. ¿Qué tipo de Tareas te desagradan más resolver?

---

---

---

---

16.1. Da algunos ejemplos de Tareas que te han desagradado hacer.

---

---

---

---

16.2. Escoge un ejemplo de los anteriores y describe en qué consistió esta Tarea.

---

---

---

---

17. ¿De qué materia(s) son las Tareas que te agradan más?

---

---

---

---

17.1. ¿Qué tienen de especial las Tareas de esta(s) materia(s) para que te agraden?

---

---

---

---

---

---

---

---

18. ¿De qué materia(s) son las Tareas que te desagradan más? \_\_\_\_\_

18.1 ¿Qué bien(es) de especial las Tareas de esta(s) materia(s) para que te desagraden? \_\_\_\_\_

19. ¿Qué le recomendarías a tus maestros para que te dejen Tareas más provechosas para ti? \_\_\_\_\_

20. ¿Cómo son las condiciones físicas del lugar en el que haces tus Tareas? \_\_\_\_\_

21. ¿Qué condiciones físicas crees que debe tener el lugar (casa, internado, cuarto, etc.) en el que haces tu Tarea para resolverla adecuadamente? \_\_\_\_\_

22. ¿Qué condiciones o ambiente (familia, compañeros, amigos, etc.) se presenta cuando haces tus Tareas? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

23. ¿Qué ambiente crees que es el más adecuado para hacer tu Tarea? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

24. ¿Por qué crees que a veces las Tareas son un obstáculo más que un apoyo para ti? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

24.1. ¿Qué se puede hacer para remediar lo anterior? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

25. PREGUNTA EXCLUSIVA PARA ALUMNOS EXTERNOS.

¿Por ser externo, qué ventajas crees que tienes para entregar adecuadamente tus Tareas? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



25.1. PREGUNTA EXCLUSIVA PARA ALUMNOS EXTERNOS.

¿Por ser externo, qué desventajas crees que tienes para entregar adecuadamente tus Tareas? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

26. PREGUNTA EXCLUSIVA PARA ALUMNAS INTERNAS.

¿Por ser interna, qué ventajas crees que tienes para entregar adecuadamente tus Tareas? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

26.1. PREGUNTA EXCLUSIVA PARA ALUMNAS INTERNAS.

¿Por ser interna, qué desventajas crees que tienes para entregar adecuadamente tus Tareas? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Observaciones o comentarios adicionales. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

GRACIAS POR TU COOPERACION.

A N E X O No. 2

254

**CUESTIONARIO SOBRE LA UTILIZACION DEL RECURSO  
DIDACTICO: "TAREAS ESCOLARES". DIRIGIDO A DOCENTES.**

---

**INSTRUCCIONES:** Conteste las preguntas que se le presentan a continuación. En algunos casos se le dan opciones, ponga una cruz en el paréntesis de la opción que concuerde con su criterio.

La veracidad de sus respuestas es muy importante. Por favor conteste con objetividad y sinceridad. Sus respuestas sólo serán usadas en una investigación de tesis.

---

**I DATOS GENERALES:**

1.1. Edad: \_\_\_\_\_

1.2. Sexo:        (    ) Femenino.                                (    ) Masculino.

1.3. Profesión: \_\_\_\_\_

1.4. Es egresado de: \_\_\_\_\_

1.5. Año de egreso: \_\_\_\_\_

1.6. Tiempo de experiencia docente: \_\_\_\_\_

1.7. ¿Ha tomado algún curso de formación docente?        (SI)                                (NO)

¿Cuáles? \_\_\_\_\_

---

1.8. Materia(s) que imparte: \_\_\_\_\_

1.9. Tiempo de impartirla(s): \_\_\_\_\_

1.10. Grados y grupos en que la(s) imparte: \_\_\_\_\_

---

**II TAREAS ESCOLARES.**

1. ¿Cómo define a las Tareas Escolares? \_\_\_\_\_

---

2. ¿Cuál cree usted que debe ser el objetivo de las Tareas Escolares? \_\_\_\_\_

3. ¿Cuál es la influencia de las Tareas en el aprendizaje de los alumnos? \_\_\_\_\_

4. ¿A través de las Tareas aborda aspectos del programa, que no se revisaron por falta de tiempo? \_\_\_\_\_

4.1. ¿Por qué? \_\_\_\_\_

5. ¿En qué forma planea las Tareas que asigna? \_\_\_\_\_

6. ¿En sus clases cotidianas de qué forma deriva las Tareas por asignar? \_\_\_\_\_

7. ¿Qué criterios toma en cuenta al planear una Tarea? \_\_\_\_\_

---

---

---

8. ¿Cuál es la frecuencia con que asigna sus Tareas? \_\_\_\_\_

---

---

---

9. ¿Qué objetivos de aprendizaje predominan en las Tareas que asigna? \_\_\_\_\_

---

---

---

10. ¿Al diseñar una Tarea en qué fuentes se basa, por ejemplo: libro de texto, experiencia propia, sugerencias del alumno, etc.? \_\_\_\_\_

---

---

---

10.1. ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

---

11. ¿Qué tipos de Tareas asigna? \_\_\_\_\_

---

---

---

12. ¿En qué consisten estas? \_\_\_\_\_

---

---

---

13. ¿Que aspectos considera para motivar a los alumnos a realizar las Tareas que asigna? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

14. ¿Sus alumnos participan en la planeación de las Tareas que asigna en su materia? \_\_\_\_\_

14.1. ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

15. ¿Qué opina de que los alumnos participen en la asignación de las Tareas? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

16. ¿Que aspectos considera para que las Tareas se adecúen a sus alumnos? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

17. ¿Influyen las características económicas y sociales de sus alumnos en el tipo de Tarea que asigna? \_\_\_\_\_

17.1. ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

29. ¿Cuánto tiempo promedio dedica en su clase, para revisar Tareas?

29.1. ¿En qué horario de su clase? \_\_\_\_\_

29.2. ¿Es suficiente este tiempo? \_\_\_\_\_

29.3. ¿Por qué? \_\_\_\_\_

30. ¿Cuánto tiempo promedio dedica fuera de su clase, para la revisión de Tareas? \_\_\_\_\_

30.1. ¿En qué horario? \_\_\_\_\_

30.2. ¿Es suficiente este tiempo? \_\_\_\_\_

30.3. ¿Por qué? \_\_\_\_\_

31. ¿Qué participación tienen los alumnos en la revisión de Tareas? \_\_\_\_\_

32. ¿Cuál es la diferencia en el aprovechamiento, entre alumnos que si cumplen oportuna y adecuadamente con sus Tareas, y los alumnos que no cumplen oportuna y adecuadamente con éstas? \_\_\_\_\_



23. ¿Por que cree que en algunas ocasiones los alumnos no entregan las Tareas de su materia? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

24. ¿Cuanto tiempo promedio al día, deben destinar los alumnos extraescolarmente, para realizar las Tareas de su materia? \_\_\_\_\_

25. ¿Considera que la categoría de "internas", de algunas alumnas, constituye una limitante, o por el contrario favorece la óptima realización de sus Tareas? \_\_\_\_\_

25.1. ¿Por qué? \_\_\_\_\_

26. ¿Qué aspectos evalúa de una Tarea entregada por el alumno? \_\_\_\_\_

27. ¿Contempla los mismos criterios de evaluación para todos los tipos de Tareas que asigna en su materia? \_\_\_\_\_

27.1. ¿Por qué? \_\_\_\_\_

28. ¿Cómo revisa las Tareas que asigna? \_\_\_\_\_

18. ¿Asigna la misma Tarea a todos los alumnos de un grupo?\_\_\_\_\_

18.1. ¿Por qué?\_\_\_\_\_

19. ¿Que aspectos considera para que las Tareas se adecúen a los contenidos del programa?\_\_\_\_\_

20. ¿Cuanto tiempo promedio, destina usted al día extraescolarmente para la planeación de las Tareas?\_\_\_\_\_

20.1. ¿En qué horario?\_\_\_\_\_

20.2. ¿Es suficiente este tiempo?\_\_\_\_\_

20.3. ¿Por qué?\_\_\_\_\_

21. ¿Cómo cree que sus alumnos resuelven las Tareas de su materia?\_\_\_\_\_

22. ¿Qué opina en relacion a que los padres de familia, u otras personas, participen en la resolución de las Tareas?\_\_\_\_\_

33. En la materia que imparte, ¿qué influencia tienen las Tareas en las calificaciones de sus alumnos? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

34. ¿Cuáles son las medidas que toma con alumnos que si cumplen con las Tareas que asigna? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

35. ¿Cuáles son las medidas que toma con alumnos que no cumplen con sus Tareas? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

36. ¿Considera que las Tareas, son más importantes en una Secundaria Técnica, que en una no Técnica? \_\_\_\_\_

36.1. ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

37. ¿Por que cree, que en ocasiones las Tareas se convierten en un obstáculo, más que en un apoyo tanto para maestros como alumnos? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

38. ¿Que se podría hacer para remediar lo anterior? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

39. ¿Qué criterios considera que deben cubrir las Tareas Escolares, en cuanto a su ejecución, para que sean efectivas? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

40. ¿Que criterios considera que deben cubrir las Tareas Escolares, 'en cuanto a su evaluación, para que sean efectivas? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

41. ¿Qué recomendaciones generales daría tanto a los alumnos como a los maestros, para que la utilización de las Tareas en el ámbito escolar sea eficiente? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Observaciones o comentarios adicionales. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

GRACIAS POR SU COOPERACION.

264