



Tareas con-sentido: creencias de las docentes de Jardín y Transición.

1 Este artículo recoge los resultados del trabajo investigativo “Estudio exploratorio sobre las Creencias de las profesoras frente al uso y sentido de las tareas escolares en los grados de Jardín y Transición”, realizado para acceder al Título de Magister en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional, 2012.

Olga Patricia Ñungo Garzón
Graciela Fandiño Cubillos

Olga Patricia Ñungo Garzón²
Graciela Fandiño Cubillos³

- 2 Coordinadora Instituto Técnico Internacional, Secretaría de Educación de Bogotá. Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional; niungomitas@gmail.com
- 3 Profesora Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España; gmfandino@pedagógica.edu.coyahoo.com

Fecha de recepción: 11 de febrero de 2013 / Fecha de aprobación: 24 de febrero de 2013

Tareas con-sentido: Creencias de las docentes de Jardín y Transición

Resumen

El presente escrito presenta los resultados más significativos de un trabajo investigativo realizado por las autoras para acceder al Título de Magister en Educación; estudio que surgió con la intención de indagar sobre el sentido de las tareas escolares desde la profundización de procesos y prácticas pedagógicas, enmarcado en la perspectiva del pensamiento del profesor, las necesidades actuales de la niñez en edad preescolar y los diversos contextos familiares, sociales e institucionales en dos instituciones, una del sector oficial y otra del sector público en Bogotá, para los grados Jardín y Transición.

Palabras clave: *Creencias, tareas escolares, educación inicial.*

Tasks-sense: Beliefs of teachers of kindergarden and transition grades

Summary

This text shows the most significant results of a research made as a requirement to get the master of education. This study began with the purpose of reviewing the sense about scholar tasks, through the process of a pedagogic practice and takes into account the point of view, the pedagogy the thoughts of the teachers, the children's present needs in kindergarden and transition age and the different familiar, social and institutional context, this research was made in Bogotá in a public school and in a private school with kindergarden and transition grades.

Keywords: *Beliefs, homework, early education.*

Tarefas- significativas: Crenças das professoras de jardim e transição

Resumo

No presente artigo apresenta os resultados mais significativos de uma pesquisa realizada para obter o título de Mestre em Educação estudo que surgiu com a intenção de revisar o significado da casa do aprofundamento dos processos e pedagogia, enquadrado numa perspectiva o pensamento do professor, as necessidades atuais de crianças pré-escolares e contextos familiares diversos, sociais e institucionais em duas instituições, um sector oficial e sector público outra em Bogotá, em graus Jardim e Transição.

Palavras-chave: *Crenças, trabalhos de casa, a educação infantil.*

Introducción

Durante las noches, en casi todos los hogares donde hay niños o jóvenes en edad escolar, una de las actividades más frecuentes es la realización de las “tareas escolares”, que implica a diversos miembros del grupo familiar; a pesar de ello, es escasa la literatura sobre el tema, no sólo a nivel investigativo, sino en su componente prescriptivo. Además, aunque las tareas para la casa son consideradas como parte intrínseca del trabajo escolar, son también una de las prácticas más criticadas y sobre las que existe una gran diversidad de posiciones; aún entre los padres se encuentran opiniones que van desde la solicitud de asignar tareas diarias a sus hijos, hasta el reclamo para que no se realice este procedimiento.

En este sentido, parecería que las tareas son uno de los aspectos donde el docente tiene mayor “autonomía”, y por lo tanto, uno de los campos en los que se evidencian sus creencias y pensamientos acerca de la educación y de lo que es mejor en el proceso de aprendizaje para los estudiantes.

Sin embargo, las tareas constituyen un tema aún más controvertido en la educación de la primera infancia, en parte debido a la misma edad de los estudiantes y también por el papel que se le asigna a esta fase educativa en cuanto a la promoción de los procesos de desarrollo, la motivación por el estudio y la adquisición de hábitos básicos.

Problema

En primera instancia, resulta significativo abordar la temática de las tareas desde la perspectiva del pensamiento del profesor, porque, por un lado, es un enfoque prácticamente inexplorado en Educación Infantil y, por otro, proporciona una aproximación a la interpretación y explicación de la complejidad de las vivencias cotidianas del aula. Esta perspectiva, que considera al docente como un profesional que decide, reflexiona, juzga, cree y tiene actitudes (Marcelo, 1987; Fandino, 2004), permite comprender las diferentes prácticas de enseñanza y el desarrollo docente.

En segunda instancia, la motivación por investigar las tareas escolares, se asocia a la inquietud que genera un tema de aparente poca trascendencia, pero que hace parte de la co-

tidianidad de la labor docente y del quehacer del estudiante. Aunque en la literatura especializada casi no se encuentran reflexiones u orientaciones acerca de la conveniencia o no de las tareas para la primera infancia, hecho que llevaría a dudar de la pertinencia de las mismas, sabemos que es una práctica generalizada; de hecho, cada vez vemos que incluso los niños más pequeños llevan tareas para la casa. Lo anterior nos llevó a iniciar la búsqueda sobre el sentido de este tipo de actividad para las maestras, pues su generalización indica que existen razonamientos que es necesario develar, para dialogar con ellos, si se quiere buscar el desarrollo de mejores prácticas.

La investigación se realizó con 4 maestras, 3 del grado 0, o grado Transición (5 años), de las cuales 2 pertenecen al sector oficial y 1 al sector privado, y con 1 maestra de Jardín (4 años), del sector privado. La pregunta global que orientó la investigación fue: ¿Cuáles son las creencias de las docentes de preescolar sobre de las tareas para la casa?

Perspectivas teóricas

Para situar el campo del problema se toma como punto de partida los debates existentes en nuestro medio sobre los sentidos de la Educación Inicial; las creencias y saberes como referentes fundamentales desde la perspectiva del pensamiento del profesor y, por último, algunos aportes teóricos relevantes en el tema de las tareas en general.

La educación de la primera infancia o educación inicial

Desde la última década se han realizado esfuerzos significativos a nivel latinoamericano para sensibilizar a los gobiernos nacionales y locales hacia el desarrollo y fortalecimiento de las políticas de Primera Infancia y su puesta en práctica. En el caso de Colombia, el Plan de Acción Nacional en favor de la primera infancia, denominado Plan País-Plan Decenal de Infancia 2004-2015, tuvo como marco una política denominada: “Colombia por la infancia. Política pública por los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años”.

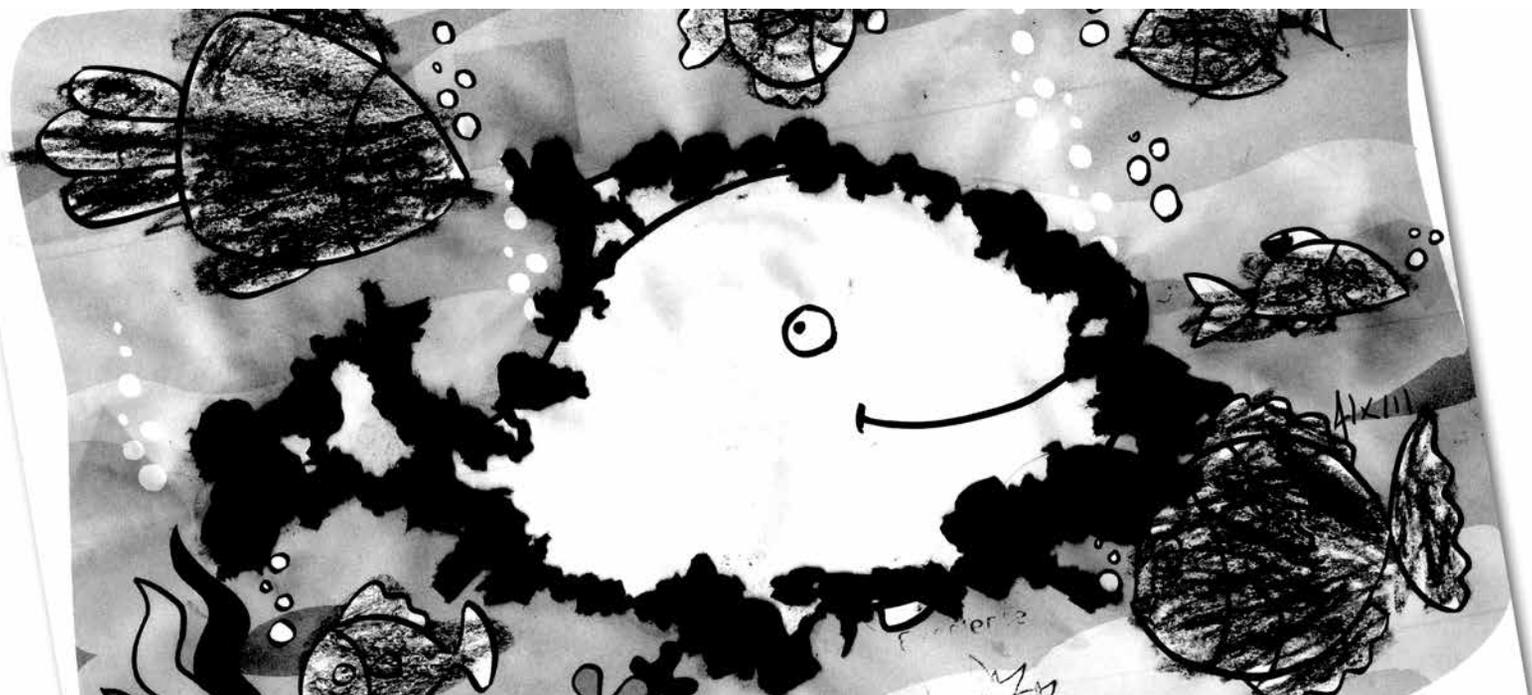
En el presente se viene dando continuidad a estas disposiciones en el actual plan de gobierno con la estrategia “De Cero a Siempre”, en la que se consolida la Comisión Intersectorial de Primera Infancia, conformada por diferentes ministerios e instituciones para la infancia. Se evidencian algunas alianzas, convenios y contactos a nivel local y territorial, orientados a las modalidades de atención desde la gestación hasta los 6 años, priorizando salud, nutrición y ambientes de aprendizaje propicios para el desarrollo integral de los niños y niñas; estableciendo de esta forma rutas y responsabilidades entre dependencias que contrarresten la oferta de servicios desarticulada que se ha venido manejando (Alarcón, 2011).

Tal vez uno de los problemas de la falta de articulación es la situación de la educación para este rango de edad, que tradicionalmente ha sido atendida por dos tipos de instituciones, las del sector educativo y las del sector de bienestar social. Las políticas descritas se sustentan en la Ley 1098 del 2006, Código de Infancia y Adolescencia, que definen la primera infancia como la etapa comprendida entre los 0 y 6 años y, desde ahí, hacen algunas precisiones para la educación de este rango de edad, desarrolladas en el CONPES 109.

En este punto se hace evidente cierta contradicción con la Ley 115, que establece una educación preescolar de tres (3) grados, considerada como educación formal, de los cuales el último, grado Cero o Transición, es obligatorio para los niños de 5 años. Esta idea de “Educación formal”, es uno de los problemas que se presentan en la articulación mencionada y se visibiliza en esta investigación.

Si se toma el concepto desarrollado en la misma Ley (Artículo 10), se entiende el énfasis en la formalización de esta etapa educativa y el carácter preparatorio de la misma, pues: “Se entiende por educación formal aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos”.

Sin embargo, el Decreto 2247 de 1997, que establece las normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar, buscó, de cierta manera, distanciarse de la formalización en esta etapa, para que fuera pensada desde las características de los niños y niñas a quienes va dirigida (3 a 6 años), es así como en el Artículo 10 se encuentra que: “En el nivel de educación



“La Educación inicial se distancia de una mirada de educación formal. A pesar de los desarrollos al respecto, la desarticulación persiste e incluso se asentúa”

preescolar no se reprobaban grados ni actividades. Los educandos avanzarán en el proceso educativo, según sus capacidades y aptitudes personales”. Igualmente se afirma que sus principios son: la integralidad, la participación y la lúdica (Artículo 11).

Lo anterior, en concordancia con lo planteado en documento del Departamento Administrativo de Bienestar Social, DABS (2003), entidad distrital encargada de la atención de los niños menores de 5 años, cuando se refiere a las tensiones de la Educación Inicial, entre las que menciona el Asistencialismo-Educativo. En el sentido de que el fenómeno asistencialista hace parte de los orígenes del nivel, pues atendía prioritariamente a los sectores pobres de la población enfocándose en necesidades de alimentación, higiene y formación de hábitos; mientras que la parte educativa se hace clara al momento de especificar que:

“No es instrumental: se justifica por sí misma como búsqueda de potenciación de las adquisiciones iniciales del ser humano, complementando la acción de la familia y ayudándole a ésta a cualificar su acción socializadora. No es entonces, un proceso de acumulación de conocimiento, ni de acumulación de prerrequisitos” (p. 87).

Así, la Educación inicial se distancia de una mirada de educación formal. A pesar de los desarrollos al respecto, la desarticulación persiste e incluso se asentúa; en los últimos años se publicaron dos documentos contradictorios acerca del sentido de la educación de la primera infancia. El primero, *Lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito* (2010), elaborado conjuntamente por la Secretaría de Educación y la Secretaría de Integración Social, plantean dos ciclos: de 0 a 3 y de 3 a 5 años (se dejó el grado de Transición como parte del primer ciclo de la educación obligatoria, aunque sigue siendo primera infancia).

Dichos ciclos son generales para la educación infantil en la mayoría de países del mundo. Este tipo de organización se

constituye en una herramienta para las instituciones educativas, pues posibilita reflexionar y estructurar su práctica pedagógica en la Educación Inicial, teniendo como pilares el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio.

Sin embargo, en 2011, la Secretaría de Educación publica el documento *Reorganización curricular por ciclos*, en el cual presenta un primer ciclo dirigido a los niños de 3 a 8 años, cuya impronta son Las Infancias y Construcción de Sujetos y sus ejes de desarrollo la estimulación junto con la exploración. Lo preocupante en este último documento es la extensión del ciclo que, además de desconocer las características del desarrollo del niño, olvida actividades propias de la infancia como el juego.

Pensamiento del profesor: creencias y saberes

En la evolución de la perspectiva investigativa acerca del pensamiento del profesor, cuyos orígenes se remontan a la década de los setenta, se ha venido constituyendo una importante tendencia enfocada en la preocupación por el acercamiento a los docentes, para conocer qué y cómo piensan, cómo construyen su conocimiento y cómo aprenden a enseñar; todo, a partir del estudio de su contenido, de las percepciones, de las creencias y de sus procesos de pensamiento (Serrano, 2010).

Los supuestos básicos de la investigación sobre el pensamiento del profesor (Marcelo 1987; Fandiño, 2004), son: primero, el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional; segundo, los pensamientos influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan, mediando así significativamente sus acciones de aula. Autores como Perafán (2002), introducen un tercer aspecto, el reconocimiento de que tanto la reflexión del docente, como su pensamiento deben ser comprendidos en dos dimensiones: “una explícita y, de relativo fácil acceso, por lo que los cuestionarios podrían ser un instrumento adecuado, y una implícita o tácita;

que requiere del concurso de métodos más cualitativos” (p. 13). Villar (2002) complementa lo anterior afirmando que: “la mente del profesor es un estado autorreflexivo de intrincadas interdependencias con un elevadísimo contenido informativo procedente del despliegue de variadas facultades intelectivas, predictivas, creativas y volitivas” (p. 31).

Pajares (citado por Marcelo, 2002), retomando el concepto específico de las “creencias”, uno de los términos más abordado dentro de este campo de investigación, establece una diferencia entre conocimiento y creencia destacando tres elementos de la última: el cognitivo (conocimiento), el afectivo (emoción), y el conductual (la acción), aclarando que la forma de inferirlos se da a través de la palabra, lo que dicen que pretenden y hacen las personas. Siguiendo esta línea, Moreno (2002) define las creencias como:

“Conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicarse y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas. No se fundamentan en la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hacen ser muy consistentes y duraderas para cada individuo” (p. 73).

En este sentido, resulta fundamental destacar la importancia de conocer las creencias de los profesores, para, apoyándose en ellas, realizar acompañamientos que les permitan comprender mejor su práctica y mejorarla.

Lo anterior se complementa con la categoría de “Saberes Docentes” como construcción social de Mercado (2002); para esta autora los maestros muestran en sus saberes la articulación entre diferentes experiencias dentro y fuera del ámbito escolar al momento de la enseñanza y en la preparación de la misma.

En la misma línea, Salgueiro (1998), plantea que la práctica docente integra diferentes tipos de saberes que se resumen en los “saberes de las disciplinas, los saberes curriculares, los saberes profesionales (pedagogía) y los saberes de la experiencia” (p. 36). El trabajo docente no se desarrolla de forma aislada en las escuelas, se trata de

un proceso colectivo de elaboración que posibilita a su vez ganar credibilidad, pues, sólo a través de una reevaluación crítica de la práctica docente, realizada de forma continua, colectiva y a través del intercambio constante de conocimientos y prácticas del profesorado, pueden formarse y perfeccionarse en su trabajo.

Práctica y saber son el resultado de múltiples historias: la personal del docente, la de la escuela en la que trabaja, del sistema educativo, en fin, de la historia social (Salgueiro, 1998). En ese sentido, los saberes docentes contienen voces provenientes de reformas educativas presentes y pasadas, de experiencias de actualización de los maestros, así como de experiencias de docencia pasadas, entre otras. Así mismo: “en la constitución y puesta en juego de los saberes docentes, los alumnos tienen un papel muy importante” (Mercado, 2002, p. 12).

Para Mercado, es en la relación con los estudiantes donde los saberes docentes no sólo son validados por los maestros, sino que se constituyen privilegiadamente. Los alumnos son una referencia central para las decisiones docentes; la reflexión de la práctica, al tiempo que contribuye al proceso de producción y/o apropiación de conocimientos que constituyen la institución escolar, contribuye también al proceso de formación docente (Salgueiro, 1998).

Las tareas escolares

En la escasa literatura se evidencian tres tendencias en cuanto al sentido de las tareas para la casa (García, 2003). La primera, que aboga por la abolición e incluso la prohibición absoluta de las mismas. Una segunda, considerada la tradicional, ve las tareas como una preparación, práctica o extensión del trabajo escolar. Es así como Aebli (1991), referencia investigaciones empíricas de los ochenta, que muestran que los maestros asignan las tareas en los últimos minutos de clase y estas consisten en terminar ejercicios que se han hecho; incluso, cuando dicen posibilitar el trabajo autónomo “se refieren a la repetición y al ejercicio, a la consolidación del saber y a la formación de destrezas” (p. 180).

Una tercera tendencia, catalogada como más innovadora, ve las tareas como un proceso de aprendizaje formal en un contexto no formal (García, 2003). En esta línea se podría men-

cionar el planteamiento del mismo Aebli (1991), para quien las tareas escolares son una oportunidad que facilita el aprendizaje autónomo, sin embargo, éstas deben cumplir requisitos como que el estudiante entienda y comparta no sólo la tarea, sino la utilidad de la misma.

Como vemos, la tarea en general está planteada para los niños y niñas más grandes, incluso Aebli (1991), plantea una máxima: “Cuanto más edad tengan los alumnos y mejores sean las condiciones tanto personales como del hogar, tanto más prolongadas pueden ser las tareas y los proyectos asignados” (p. 181). En esta línea, Meirieu (2005), crítico de las tareas para la casa, plantea que es en la institución escolar donde están las condiciones materiales y los profesores preparados, por lo que es el lugar para hacer los trabajos individuales. Incluso afirma: “Nunca se insistirá bastante sobre el hecho de que mandar sistemáticamente deberes para hacer en casa es en realidad remitir a la desigualdad; desigualdad de condiciones de vivienda, pero también, y sobre todo, del entorno familiar y cultural” (p. 13).

La revisión teórica e investigativa evidencia la inconveniencia de las tareas para la casa para los niños menores de 6 años.

Metodología

Este estudio se basa en una metodología de investigación cualitativa-constructivista, teniendo en cuenta que se caracteriza por los lineamientos de Stake (1998), es decir: tener un foco de investigación de carácter exploratorio y descriptivo; el diseño es emergente; el muestreo es intencional; la recolección de datos tiene lugar en situaciones naturales; los métodos de recolección de información son de naturaleza interactiva; el análisis de datos es inductivo, categorías y patrones emergentes se construyen sobre la base de la información obtenida y el informe de investigación sigue el modelo de estudio de caso.

La investigación se realizó en una institución pública y una privada, en la primera se trabajó con dos docentes de grado Transición, en la institución privada, con una docente de grado Jardín y una de grado Transición. Las entrevistas se hicieron mirando los cuadernos de los niños, en los tres momentos: primer semestre, segundo semestre y finalización del año escolar.

Algunos resultados

Las categorías que se trabajaron para este estudio fueron: Sentido de la tarea; Tipos de tareas; Surgimiento, valoración y papel de los padres e institución, y Tarea. En el presente artículo sólo se presentará un extracto de la primera categoría.

Sentido de la tarea

Bajo esta categoría se encuentran las ideas sobre el sentido de la tarea, sus finalidades e intencionalidades. La tarea es vista, ante todo, como un medio de comunicación entre los padres y la maestra; también como un medio para reforzar lo trabajado en la jornada escolar; para profundizar en el conocimiento del niño y sus procesos de aprendizaje, así como una estrategia para ir preparando a los niños a su posterior ingreso a la educación básica primaria. Lo anterior lleva a destacar, ante todo, que las tareas tienen para las maestras siempre un sentido o finalidad acorde con las creencias que se tienen sobre los niños y sobre el nivel:

“...porque toda tarea tiene una finalidad, yo no mando tareas por ocupar el tiempo en la tarde, sino que toda tarea tiene una finalidad, yo en las tareas alcanzo a ver el proceso que ellos han tenido desde el primer día que iniciaron hasta el día de hoy, y que no son tareas hechas por los papás, sino que veo que las están logrando hacer solitos” (r.1, p. 124) **Colegio Oficial**.

“...el sentido se lo da la temática que se está desarrollando, porque siempre hay algo, un eje en torno al cual está girando la actividad que se propone, yo no les digo recorten cualquier cosa y peguen, sino recorten con base en un tema que se está trabajando, con algo que nos interesa, una pregunta que surgió” (r.7, p. 39) **Colegio Privado**.

Como medio para la comunicación con los padres de familia

Ayudar en la comunicación entre el padre de familia y el hijo es una de las finalidades de las tareas que se hace evidente en todas las maestras; independientemente de su participación en el sector oficial o privado para este nivel educativo, las docentes resaltan, como uno de los sentidos más importantes de las

tareas, el hecho de que éstas se convierten en el medio a través del cual **los padres puedan estar al tanto de lo que hacen sus niños en el colegio**, qué se está trabajando, qué experiencias tienen y, por ende, la posibilidad de saber qué les están enseñando.

En el sector oficial parece ser el único y/o el más importante medio de comunicación entre familia y colegio, debido al tiempo limitado de los padres. Son comunes afirmaciones de las docentes que apuntan a que **cuando no se dejan tareas, los padres tienen la creencia de que no se hizo nada y se perdió el tiempo**. Esto plantea la necesidad de un diálogo permanente con ellos y un intento por concienciarlos frente a las finalidades de las tareas, la frecuencia y variedad de las mismas y su papel como acompañantes.

A su vez, otro de los sentidos que aparece con mayor frecuencia es la intención de que los padres estén **pendientes o se preocupen por el proceso de sus hijos en el colegio**, y tengan la posibilidad de ayudarlos, no se trata simplemente de que se realicen las actividades sólo por hacerlas y menos de que se las hagan. En esta línea, la tarea es un medio para intentar conocer el apoyo familiar con el que cuenta el niño en sus actividades escolares, y, a largo plazo, se convierte en una necesidad de concretar una forma de preocupación por el niño y su rendimiento.

Por otra parte, la tarea se convierte en un medio para **conocer y complementar lo trabajado en la jornada, con los saberes y las tradiciones familiares**, hecho que posibilita al niño apropiarse de conocimientos desde su propio contexto cultural para compartírselos con sus pares en la escuela, elemento que resulta muy enriquecedor y significativo. En ocasiones, se solicita a los niños que terminen en casa, junto a su familia, una tarea que por tiempo no se alcanzó a completar en el colegio y/o recibir ayuda en la consulta sobre un tema en diversas fuentes (conocimiento de los padres, libros, internet, etc.). En el colegio privado se trabaja con proyectos de aula buscando que los padres colaboren con la investigación sobre información que el desarrollo del tema requiere, y así enriquecer el aprendizaje individual y grupal.

Las maestras también saben que **las tareas pueden convertirse en una experiencia negativa**, cuando cuentan con la pre-

sencia de castigos y saben que los padres no cuentan con tiempo para estar con el niño, por lo que también pueden convertirse una carga o en algo susceptible de no ser tenido en cuenta. No es unánime la posición sobre la tarea en el preescolar; aunque algunas maestras del sector público piensan que no debería haber tareas, todas afirman que **se asignan por petición de los mismos padres y estudiantes**.

Como refuerzo de lo trabajado en la jornada

Además de servir como medio de comunicación con la familia, para las docentes la tarea resulta fundamental como herramienta en la **consolidación de lo visto en la jornada escolar**, sobre todo en temáticas y habilidades que son necesarias para alcanzar el logro de los propósitos del grado y que el niño debe afianzar, en los que el tiempo de la jornada no es suficiente.

Es así como en el colegio público las tareas más usuales son las de: recortar y pegar, decorar, dibujar y colorear, que tienen como finalidad el desarrollo de las habilidades motrices. Igualmente, se asignan planas con el nombre de cada niño, alrededor de esta última actividad, las maestras afirman que aunque resultan poco agradables para los niños, no encuentran otra manera que les facilite el aprendizaje de la escritura.

En el colegio privado, además de las anteriores, uno de los logros más valorados en el proceso académico desarrollado para Jardín y Transición es el manejo de espacio y renglón como base de la adquisición y afianzamiento de la lectura y escritura. En el grado de Jardín están, además, las planas de palabras en el cuaderno de ferrocarril, utilizadas para mejorar los trazos y la dimensionalidad. Al finalizar el grado las tareas buscan consolidar el aprendizaje de la etapa vocálica, ganar agilidad en ciertas habilidades, aumentar la velocidad, y dar cuenta de lo que escriben.

En el grado de Transición se hace un mayor énfasis en la caligrafía, mediante la escritura de palabras, frases y textos en el cuaderno ferrocarril. Hacia el final del año los padres deben realizar dictados diarios a los niños y revisar la ortografía y segmentación. Así mismo, los fines de semana están destinados a la lectura de cuentos y a ejercicios de comprensión lectora desarro-



llados a partir de una estructura previamente mecanizada por los niños y que los padres conocen gracias a su asistencia a talleres que se les realizan para ello.

Las docentes del colegio oficial consideran que hechos como que los niños lleguen los días lunes manifestando no recordar lo visto la semana anterior, es una situación que amerita el aprovechamiento de la tarea como un recurso para la práctica de lo aprendido en clases durante el fin de semana.

En ambas instituciones se evidencian casos de niños cuyo ritmo de aprendizaje es más lento. En estas situaciones, la tarea en casa es asignada para casos específicos que requieren un tratamiento asociado a las dificultades identificadas (individualización del trabajo); la tarea es, por tanto, implementada como una estrategia adicional cuyo objetivo es que se continúe practicando en casa y conseguir la nivelación necesaria en el alumno con apoyo familiar.

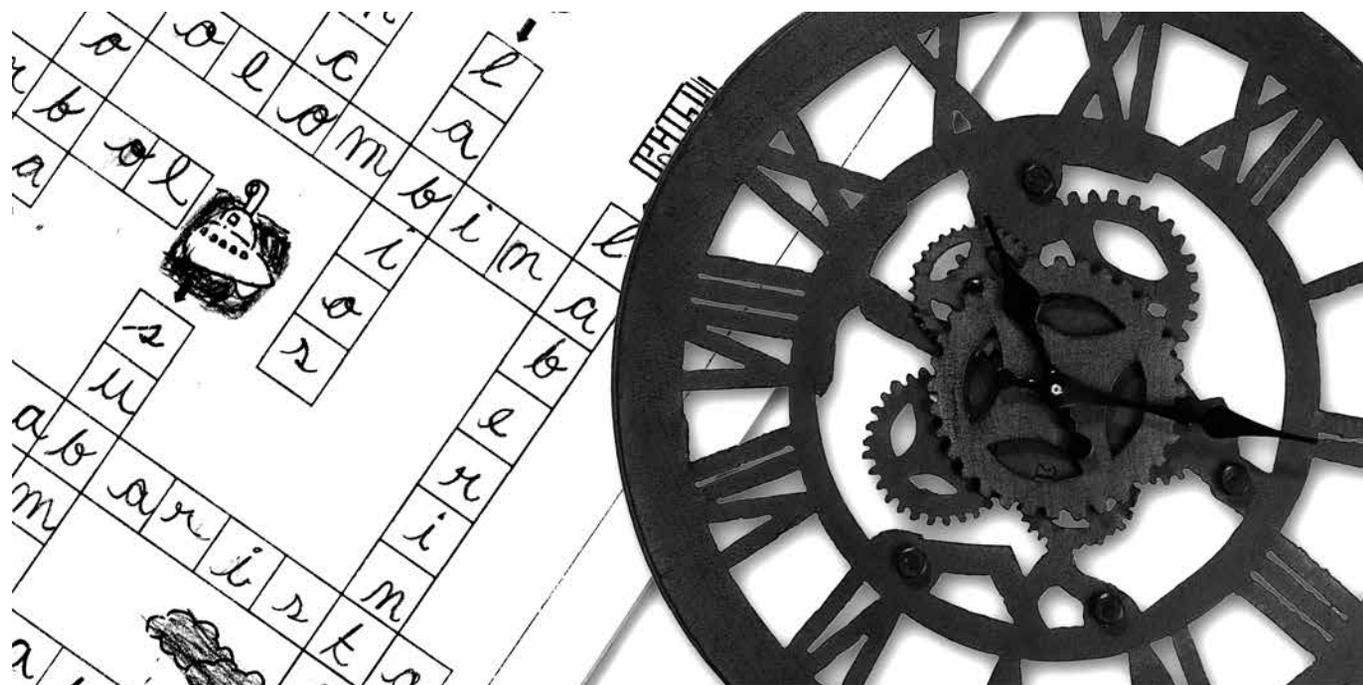
En algunas ocasiones, la tarea posibilita la preparación de algunas celebraciones importantes a nivel institucional (miércoles de ceniza, día del idioma, de la raza, etc.). En el colegio privado se asocian al tema de proyecto escogido, como por ejemplo la ciudad, figuras geométricas, elaboración de menús, entre otros.

Como medio de conocimiento del niño y sus procesos

Las docentes en ambas instituciones expresan que a través de las tareas se hace posible **evidenciar el proceso que lleva el niño y sus avances**, de manera que facilitan la implementación de nuevas estrategias y la realización de ajustes en el plan de trabajo diseñado inicialmente, para enfocarlo hacia las necesidades reales de los grupos

Con la tarea, las docentes cuentan con elementos para valorar el desarrollo de autonomía en el niño y las posibilidades de complejizar las actividades a lo largo del año escolar; además, funciona como un mecanismo que permite reconocer las formas en que son realizadas dichas actividades, identificando habilidades y limitaciones, así como los ambientes en los que se desenvuelve el alumno y cómo favorecen o no sus procesos de aprendizaje, convirtiéndose en una forma de diagnóstico.

Para la maestras, la tarea permite a los niños contar con una forma de evidenciar lo aprendido y manifestar lo vivido y lo entendido, a su manera, bajo su propia interpretación. Incluso se tienen en cuenta las experiencias propias de los niños en algunas tareas, que resultan muy significativas al compartirlas con sus compañeros/as en el aula.



Otra de las utilidades de la tarea para las docentes de ambas instituciones, es la verificación de procesos claves en el aprendizaje de los niños en esta etapa, especialmente a nivel de **atención en clase**, por lo que algunas de las tareas diseñadas por las docentes van enfocadas a desarrollar más estas capacidades cognitivas.

En el colegio privado algunas tareas surgen de las necesidades que aparecen en el proceso de aprendizaje del grupo; cuando una temática causa dificultad, la tarea se convierte en un medio con el que cuenta la docente para garantizar que los niños refuercen, e incluso complementen, la información de la clase con ayuda de sus padres en casa.

Como proyección hacia la primaria

Tal vez uno de los mayores argumentos para la asignación de tareas en casa, es la necesidad de que los niños se preparen para la primaria, donde éstas cobran gran importancia. Para las docentes de las dos instituciones la tarea es tenida en cuenta dentro de su proyección anual de trabajo, de manera que durante el segundo semestre se incrementa el número y la complejidad de las tareas progresivamente, especialmente en el grado Transición.

En este sentido, las docentes no sólo analizan los contenidos mínimos para abordar los procesos de consolidación de lectura, escritura, matemática y otros propios para el desarrollo del pensamiento en esta etapa, sino que manejan actividades asociadas al uso de varios cuadernos y el desarrollo de hábitos, utilizando la tarea **como una estrategia que permite generar un ritmo en el grupo y evidenciar avances en los estudiantes**.

El común denominador en cuanto al manejo del cuaderno, es que la gran mayoría de tareas se desarrollan en un mismo elemento, pues implican una realización a lápiz y papel (recortar y pegar, dibujar y colorear, sellos, planas, dictados, secuencias, sumas, relaciones, etc.). El principal cambio, en el colegio privado y para una de las docentes del colegio público, se da en el tipo de cuaderno utilizado para el trabajo a lo largo del año, teniendo en cuenta cada una de las necesidades o propósitos de aprendizaje con los niños, tales como rayado y ferrocarril para el manejo de renglón, lectura y escritura, y cuadrícula para las matemáticas; además, se proyecta el uso de varios cuadernos para que cuando el alumno pase a primer grado, se le facilite la adaptación.

“ Aunque las maestras afirman que las tareas son solicitadas por los padres, e incluso por los mismos niños, podría analizarse con mayor detenimiento esta petición”

Por el contrario, la segunda docente del colegio oficial afirma que se debe trabajar con un sólo cuaderno integrado, manejado por el niño en casa y en el colegio, dando mayor relevancia a la integralidad de las dimensiones en el preescolar. Sin embargo, las docentes de las dos instituciones opinan que **las tareas son una herramienta para generar y consolidar en el niño hábitos**, asociados a valores tan importantes para ellas como la responsabilidad y la constancia, ya que dentro de los procesos de aprendizaje son indispensables para llegar a una autodisciplina; esta idea se ve respaldada por la visión de los padres frente a la utilidad de la tarea.

El incremento del número de tareas busca seguir optimizando hábitos y rutinas de trabajo como un medio de adaptación en la primaria, y esto se les da a conocer a los padres para que colaboren en casa en este sentido. A pesar de ello, aunque todas las docentes muestran cierta preocupación por la motivación de los niños hacia las tareas, la docente de jardín es quien más revela una preocupación por la dosificación de las mismas, sin desconocer su importancia en la proyección para la primaria, deben ser lúdicas y agradables para los niños, no una carga sino una estrategia de habituación.

Algunas conclusiones

Definitivamente es importante destacar que la identificación y el análisis de las creencias sobre un tema cotidiano, como la tarea escolar en las docentes de preescolar, permite vislumbrar un panorama que genera reflexiones en torno de nuestras posturas pedagógicas en la etapa inicial. En este contexto, tal vez uno de los aspectos más controversiales revelado por el estudio, es la marcada escolarización de las tareas en una etapa inicial. Dos son entonces los argumentos más fuertes en la discusión: la relación con los padres de familia y la preparación para la primaria.

Aunque las maestras afirman que las tareas son solicitadas por los padres, e incluso por los mismos niños, podría ana-

lizarse con mayor detenimiento esta petición. Si bien lo más sencillo es afirmar que la familia quiere que el niño se encuentre ocupado mientras está en la casa, y que la tarea resulta útil a este propósito, también se podría decir que la demanda está dirigida a “ideas”, actividades que le permitan interactuar con el niño, acompañarlo, hacer algo juntos a partir de lo trabajado durante la jornada escolar, crear y fortalecer vínculos. Esto último llevaría a pensar que la institución educativa tendría que “conocer” las cotidianidades familiares y, a partir de ellas, ayudar a la familia a encontrar formas que potencien las relaciones dentro de la misma cultura familiar, pues las tareas no pueden ahondar en las desigualdades económicas y sociales.

El segundo punto está dirigido a la preparación y habituación para la primaria. Abordarlo significa reflexionar sobre esta idea extendiéndola a todos los niveles educativos; el afán por la formación de hábitos parece causar el efecto contrario y, como alguna de las maestras lo planteaba: “...en bachillerato los niños ya no quiere hacer tareas”. No en vano los planteamientos sobre las tareas como parte del aprendizaje autónomo son realizados enfocándose en los niños y jóvenes más grandes.

Este abordaje implica tal vez un replanteamiento acerca de la importancia de la necesidad de proponer tareas agradables y placenteras, una propuesta que lleve a reflexionar a las maestras, a la institución e incluso se desarrolle en las mismas políticas educativas, sobre cuáles son las actividades propias de la edad que, siendo agradables e interesantes para el niño, promueva su desarrollo.

Finalmente, en cuanto a las sugerencias y proyección de este estudio exploratorio, se insiste en que el tema de la tarea en el ámbito de la educación inicial, y desde la perspectiva del pensamiento del profesor, se constituye como un terreno a explorar y profundizar, que cuenta con proyecciones interesantes a nivel de la formación de docentes.

Referencias

- Aebli, Hans. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- Alarcón, C. (2011). *La estrategia de atención integral a la primera infancia como posible ruta para la materialización de la política pública*. Obtenido el 12 de noviembre de 2011, desde www.dece-roasiempre.gov.co/
- Departamento Administrativo de Bienestar Social, DABS. (2003). *Desarrollo Infantil y Educación Inicial*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Fandiño, Graciela. (2004). *El pensamiento del profesor sobre la planificación dentro del trabajo por proyectos en el grado de Transición: Estudio de caso*. Tesis Doctoral no publicada. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- García, A., y Colbs. (2003) ¿Qué piensan los maestros extremeños sobre los deberes? *Campo Abierto*, 23, pp. 15-46.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Marcelo, C. (2002). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. En *Pensamiento y Conocimiento de los Profesores*. Bogotá: UPN-Colciencias, pp. 45-60.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Meirieu, P. (2002). *Los deberes en casa*. España: Octaedro.
- MEN. (1994). Ley General de Educación. Bogotá: MEN.
- Moreno, M. (2002). El Pensamiento del profesor. Evolución y estado actual de las investigaciones. *Pensamiento y conocimiento de los profesores*. Bogotá: UPN-Colciencias, pp. 61-78.
- Perafán, A. (2002). La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes. *Pensamiento y conocimiento de los profesores*. Bogotá: UPN-Colciencias, pp. 11-28.
- Salgueiro, A. (1998). Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico. Barcelona: Octaedro.
- SED. (2011). *Reorganización curricular por ciclos*. Bogotá: SED.
- SDIS, SED, UPN. (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá: SDIS, SED, UPN.
- Serrano, R. (2010, Mayo-Agosto). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, pp. 267-287.
- Stake, R. (1998). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Morata.
- Villar, L. (2002). *Pensamientos de los profesores*. Pensamiento y conocimiento de los profesores. Bogotá: UPN-Colciencias, pp. 29-44.