

**RESIGNIFICACIÓN DE LA TAREA ESCOLAR COMO ESTRATEGIA PARA EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN BÁSICA PRIMARIA
UNA MIRADA DESDE LA GESTIÓN ESCOLAR**

TESISTAS:

SHIRLEY ORTEGA MEDINA

YASMIN RICO DE LA CRUZ

ASESOR:

DR. FREDDY MARÍN GONZÁLEZ

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BARRANQUILLA**

2019

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Dedicatorias

A Dios por ser mi fuente inagotable de perseverancia y fortaleza.

A mi familia por su apoyo incondicional en todo momento.

A mi compañera y amiga Shirley Ortega por ser mi sostén en el proceso.

Yasmin.

Dedicatorias

A Dios, por ser mi fuente de inspiración y el motor de mi vida.

A mis padres, por apoyarme incondicionalmente en todo cuanto emprendo.

A mi esposo e hijas, por su comprensión en aquellos momentos en los cuales no pude estar con ellos y me animaban a sacar adelante la meta propuesta.

A mi amiga Yasmín, por secundarme y por su apoyo en los momentos en que más he necesitado una mano amiga.

A Paula, por su colaboración y apoyo en este proceso.

Shirley.

Agradecimientos

A Dios, por brindarnos la oportunidad de capacitarnos permanentemente, para enriquecernos en nuestra labor de directivo docente y, de esta manera contribuir cada día al mejoramiento de la calidad de la educación en nuestro país.

A nuestras familias, por motivarnos para sacar adelante nuestra meta, por su comprensión en nuestras ausencias y por su apoyo incondicional en los momentos en que nuestras fuerzas desmayaban.

A nuestros maestros, por brindarnos sus orientaciones y aportes en el proceso de la maestría.

A nuestro maestro y asesor **Freddy Marín**, por su confianza, credibilidad, paciencia durante el proceso y por brindarnos todas las orientaciones necesarias que hicieron posible la maduración de nuestro proyecto de investigación.

A nuestros amigos Directivos Docentes y Docentes, quienes de alguna u otra manera nos acompañaron en este recorrido, apoyando el proceso y aportando puntos de vista desde su valiosa experiencia.

Resumen

La tarea escolar además de ser la recreación de procesos, productos y sujetos implicados en una actividad, que suponen la consecución de metas y objetivos en beneficio de un bien común, comprende la acción o acciones orientadas a la resolución de una situación dentro un contexto determinado, donde dicha situación debe solucionarse dando uso a todos los saberes disponibles. Debido a la importancia de la tarea escolar dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, surgió la necesidad de verla no solo como herramienta para poner en práctica o medir los aprendizajes, sino también para desarrollar competencias, de allí el propósito de diseñar una propuesta desde la gestión escolar, que contribuya a la resignificación de la tarea escolar como estrategia para el desarrollo de competencias en los estudiantes de básica primaria. La presente investigación estudia las variables Desarrollo de Competencias, Resignificación de la Tarea Escolar y Gestión Escolar. El estudio se aborda desde un enfoque racionalista-deductivo y en correspondencia con el enfoque epistemológico se integran los componentes cuantitativos y cualitativos desde una visión integrada (mixta). Las unidades de análisis están representadas por estudiantes de 5to grado de educación básica, padres de familia y/o acudientes, docentes de básica primaria y directivos docentes de instituciones educativas oficiales del Distrito de Barranquilla. Para la recolección de datos se emplearon técnicas como cuestionarios con escala tipo Likert y revisión documental. La investigación permite concluir que los estudiantes desarrollan competencias cuando al abordar tareas complejas, son capaces de usar sus conocimientos adquiridos, apoyados en estrategias y técnicas de aprendizaje, para validar posibles soluciones a situaciones problemas, dentro de un contexto particular y que la concepción de tareas escolares como actividades secuenciadas e intencionales de aprendizaje, hace parte fundamental dentro del proceso de

resignificación de las mismas, en el cual es imprescindible la participación de todos los actores involucrados.

Palabras clave: Tarea escolar, Resignificación, Competencias, Gestión Escolar, Enseñanza-Aprendizaje

Abstract

The homework, in addition to being the recreation of processes, products and subjects involved in an activity, which involve the achievement of goals and objectives for the benefit of a common good, includes the action or actions aimed at solving a situation in a context determined, where said situation must be solved by making use of all available knowledge. Due to the importance of homework within the teaching-learning process, the need is born to see it not only as a tool to put into practice or measure learning, but also to develop competencies, that is why the purpose of designing a proposal from the school management that contributes to the resignification of the school task as a strategy for the development of competencies in elementary school students arises. This research studies the variables Competencies Development, Resignification of homework and School Management. The study has a rationalist-deductive approach and, in correspondence with the epistemological approach, the quantitative and qualitative components are integrated (mixed method). The analysis units are represented by fifth grade elementary students, parents, Elementary teachers and rectors of public educational institutions of the District of Barranquilla. For data collection, techniques such as questionnaires with Likert scale and documentary review were used. The research allows to conclude that students develop competencies when dealing with complex homeworks, they are able to use their acquired knowledge supported by learning strategies and techniques, to validate possible solutions to problem situations, within a particular context and that the conception of homework as sequenced and intentional learning activities is a fundamental part of their resignification process, in which the participation of all the actors involved is essential.

Keywords: Homework, Resignification, Competencies Development, School Management, Teaching-Learning

Contenido

Introducción	15
Capítulo 1.....	18
Problema de investigación	18
Planteamiento del problema	18
Formulación del problema	23
Objetivos.....	24
Objetivo General	24
Objetivos Específicos.....	24
Justificación	25
Contextos de intervención o delimitación.....	26
Capítulo 2.....	29
Marco Teórico.....	29
Antecedentes de la investigación	29
Fundamentación Teórica.....	47
Capítulo 3.....	101
Marco metodológico	101
Referente epistemológico.....	101
Paradigma de la investigación.....	102
Método de investigación	103
Visión Interdisciplinar.....	103
Diseño de investigación	103
Técnicas de recolección de Información.....	110
Técnicas de análisis de información.....	113
Capítulo 4.....	114
Análisis de la información	114

Presentación de los resultados de los Cuestionarios	114
Resultados Revisión Documental.....	150
Discusión Resultados del Análisis Documental.....	150
Análisis de resultados Pruebas Saber	152
Capítulo 5.....	154
Propuesta.....	154
Presentación de la Propuesta	154
Objetivos de la Propuesta.....	155
Justificación de la Propuesta	155
Fundamentación Teórica y Legal de la Propuesta	157
Estructura de la Propuesta.....	157
Componente 1: Proceso de resignificación	157
Componente 2: Construcción colectiva de la política institucional de tareas	158
Componente 3: Herramientas de apoyo	158
Reglamentaciones que fundamentan la propuesta	158
Referente Teórico.....	158
Referente Normativo.....	159
Referente operativo	160
Principios básicos que orientan la propuesta.....	160
Liderazgo Educativo	160
Participación.....	160
Trabajo colaborativo	161
Pertinencia.....	161
Receptividad.....	161
Mejora continua	161

<i>Contexto</i>	161
<i>Medio de operacionalización de la propuesta.</i>	162
Consideraciones finales de la propuesta	186
Validación de la propuesta.....	186
Conclusiones Generales	188
Referencias.....	191
Apéndices.....	202
Apéndice A. Cuestionario dirigido a Estudiantes	202
Apéndice B. Cuestionario dirigido a padres de familia y/o acudientes.....	208
Apéndice C. Cuestionario dirigido a Docentes	214
Apéndice D. Cuestionario dirigido a Directivos Docentes	223
Apéndice E. Ficha análisis documental de Matemáticas	232
Apéndice F. Ficha análisis documental de Lengua Castellana	236
Apéndice G. Ficha análisis documental Ciencias Naturales	240
Apéndice H. Ficha de análisis documental Ciencias Sociales	244
Apéndice I. Evaluación de Expertos	248

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. Matriz de relaciones teóricas	95
Tabla 2. Matriz de Operacionalización de Variables	98
Tabla 3. Población A por género.	106
Tabla 4. Muestra seleccionada población A por género.	107
Tabla 5. Cantidad de docentes encuestados por género y área	108
Tabla 6. Instituciones directivos docentes encuestados por categoría	109
Tabla 7. Escala de Lickert.....	111
Tabla 8. Alpha de Cronbach para las poblaciones A, B, C y D.....	113
Tabla 9. Edades de los estudiantes encuestados.....	114
Tabla 10. Grados cursados por los estudiantes encuestados en la institución.....	116
Tabla 11. Datos recopilados "Metacognición". Estudiantes.....	116
Tabla 12. Datos recopilados "Concepción de la tarea escolar". Estudiantes	117
Tabla 13. Datos recopilados "Concepción de la tarea escolar". Estudiantes	118
Tabla 14. Datos recopilados "Funcionalidad de la tarea escolar". Estudiantes	119
Tabla 15. Datos recopilados "Validación de la tarea escolar". Estudiantes.....	120
Tabla 16. Datos recopilados "Gestión política institucional de tareas". Estudiantes.....	120
Tabla 17. Datos recopilados "Gestión política institucional de tareas". Estudiantes.....	121
Tabla 18. Acudientes encuestados por género.	123
Tabla 19. Datos recopilados "Concepción de la tarea escolar". Acudientes.....	124
Tabla 20. Datos recopilados "Concepción de la tarea escolar". Acudientes.....	124
Tabla 21. Datos recopilados "Funcionalidad de la tarea escolar". Acudientes.....	125
Tabla 22. Datos recopilados "Validación de la tarea escolar". Acudientes	126
Tabla 23. Datos recopilados "Gestión política institucional de tareas". Acudientes	127
Tabla 24. Datos recopilados "Gestión política institucional de tareas". Acudientes	127
Tabla 25. Datos recopilados "Metacognición" docentes.....	130
Tabla 26. Datos recopilados "Procesos Cognitivos" docentes	130
Tabla 27. Datos recopilados "Didáctica pedagógica" docentes	131
Tabla 28. Datos recopilados dimensión "Evaluativa" docentes	132
Tabla 29. Datos recopilados "Concepción" de la tarea escolar. Docentes	132

Tabla 30. Datos recopilados "Concepción" de la tarea escolar. Docentes.....	133
Tabla 31. Datos recopilados "Pertinencia de la tarea escolar". Docentes.....	133
Tabla 32. Datos recopilados "Funcionalidad" de la tarea. Docentes	134
Tabla 33. Datos recopilados "Validación de la tarea escolar". Docentes	135
Tabla 34. Datos recopilados "Gestión Directiva". Docentes	136
Tabla 35. Datos recopilados "Gestión Académica". Docentes	136
Tabla 36. Datos recopilados "Gestión administrativa". Docentes	137
Tabla 37. Directivos docentes encuestados por género.	138
Tabla 38. Coordinadores y rectores/as encuestados por institución.	139
Tabla 39. Datos recopilados "metacognición". Directivos	140
Tabla 40. Datos recopilados "Procesos Cognitivos". Directivos	141
Tabla 41. Datos recopilados "Didáctica pedagógica". Directivos	142
Tabla 42. Datos recopilados "Criterios de evaluación". Directivos.....	142
Tabla 43. Datos recopilados "Concepción de la tarea escolar". Directivos	143
Tabla 44. Datos recopilados "Concepción de la tarea escolar". Directivos	144
Tabla 45. Datos recopilados "Pertinencia" de la tarea escolar. Directivos	145
Tabla 46. Datos recopilados "Operacionalización" de la tarea. Directivos	145
Tabla 47. Datos recopilados " Validación" de la tarea. Directivos	146
Tabla 48. Datos recopilados "Gestión Directiva". Directivos	147
Tabla 49. Datos recopilados "Gestión Académica". Directivos	148
Tabla 50. Datos recopilados "Gestión Administrativa". Directivos	149

Figuras

Figura 1 Definición de Metacognición.	50
Figura 2 Porcentaje de estudiantes encuestados por edad.....	115
Figura 3 Porcentaje de grados cursados en la IED.....	115
Figura 4 Porcentaje de nivel de estudios realizados por los acudientes.....	122
Figura 5 Porcentaje de nivel de estudios realizados por los docentes encuestados	129
Figura 6 Nivel de estudios de los directivos encuestados	139
Figura 7 Histórico de resultados pruebas saber 5to para la institución objeto de análisis en el área de matemáticas. Fuente: Informe por colegio del cuatrienio. Análisis histórico y comparativo.	152
Figura 8 Histórico de resultados pruebas saber 5to para la institución objeto de análisis en el área de lenguaje	153
Figura 9 Fundamentación teórica y legal de la propuesta.....	157
Figura 10 Referente Teórico de la propuesta	159
Figura 11 Referente normativo de la propuesta	159
Figura 12 Referente operativo de la propuesta	160
Figura 13 Resignificación de las tareas escolares	179
Figura 14 Consideraciones finales de la propuesta	186
Figura 15 Validación de la propuesta	187

Introducción

La tarea escolar es una de las principales herramientas en la que se apoyan los docentes al momento de reforzar las temáticas tratadas en clase; en la actualidad se ha generado un debate que gira en torno a la definición y el papel que las tareas escolares juegan en el proceso de aprendizaje y la formación de estudiantes. Existen variedad de estudios que analizan el impacto que las tareas escolares tienen en los ámbitos educativo y familiar, y en algunos de ellos se evidencia que, en lugar de ser un proceso interesante y llamativo para los estudiantes, a través del cual desarrollan competencias, ha llegado a convertirse en algo no muy atractivo, poco provechoso o repetitivo, que simplemente lo desarrollan por obtener una nota o por cumplir con sus obligaciones académicas.

Tomando en cuenta lo anteriormente mencionado, nace la necesidad de reflexionar acerca del verdadero sentido que tiene la tarea escolar dentro del proceso de formación a nivel educativo (proceso enseñanza-aprendizaje), con la finalidad de alcanzar un máximo aprovechamiento de ésta y que los estudiantes no simplemente adquieran conocimientos, sino que desarrollen competencias, para que puedan aplicar dichos conocimientos a su cotidianidad, de una manera exitosa. Por esta razón, el presente estudio analiza la pertinencia de la tarea escolar en una institución del área Metropolitana del Distrito de Barranquilla en el 5to grado, con el objetivo de diseñar una propuesta desde la gestión escolar, que contribuya a la resignificación de la tarea escolar como estrategia para el desarrollo de competencias en los estudiantes de básica primaria.

Para lograr el objetivo propuesto, se requiere abordar como categorías principales o variables de estudio la Resignificación de la tarea escolar, el Desarrollo de Competencias y la Gestión Escolar; por lo tanto es pertinente analizar la tarea escolar desde las estrategias y

técnicas de aprendizaje, los procesos cognitivos, la didáctica pedagógica, los criterios de evaluación, las evidencias del aprendizaje; la concepción, pertinencia, funcionalidad y validación de la tarea escolar; y desde la existencia, apropiación, implementación, seguimiento y apoyo a la política institucional de tareas escolares, desde las percepciones de los estudiantes, acudientes, docentes y directivos docentes.

La presente investigación contextualiza su marco epistemológico en el enfoque racionalista-deductivo (Marín, 2012; Padrón, 1998), el cual considera que el conocimiento es un acto de invención más que descubrimiento y apunta hacia un razonamiento lógico. Las unidades de análisis están conformadas por estudiantes de 5to grado de básica primaria (población A), acudientes y/o padres de familia de los estudiantes entrevistados (población B), docentes de básica primaria (población C) de la institución objeto de estudio y directivos docentes de varias instituciones oficiales del Distrito de Barranquilla, clasificadas en las distintas categorías del ICFES (población D). Dichas poblaciones se abordan a través de un cuestionario estructurado de respuestas cerradas con opciones de respuesta a través de una escala de Lickert y análisis documental de cuadernos de las áreas básicas (Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales), a la luz de los referentes de calidad del MEN, los planes de asignatura y los planes de clase elaborados por los docentes.

En cuanto a la estructura del presente documento se encuentra conformado por los siguientes capítulos: El capítulo I muestra la descripción del planteamiento del problema, interrogantes de la investigación, objetivos, justificación y delimitación del estudio; el capítulo II, desglosa los antecedentes que se relacionan con la investigación, las categorías de análisis que sustentan la fundamentación teórica del estudio; el capítulo III comprende el marco epistemológico y metodológico de la investigación en el cual se identifican las poblaciones

objeto de estudio con sus correspondientes técnicas e instrumentos de recolección, procesamiento y análisis; por otra parte en el capítulo IV se muestran los hallazgos producto de la investigación con su correspondientes inferencias y generalizaciones fundamentadas en la categorías teóricas, las cuales contribuyen al cumplimiento de los objetivos planteados.

Finalmente, el capítulo V incorpora la propuesta de una guía cuyo objetivo es plantear orientaciones desde la gestión escolar, que contribuyan a la resignificación de la tarea escolar como estrategia para el desarrollo de competencias. El documento cierra con una serie de conclusiones en correspondencia con los objetivos de investigación, y por último las referencias de fuentes consultadas y los diferentes anexos.

Capítulo 1

Problema de investigación

Planteamiento del problema

En Colombia la educación está contemplada como: “un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Constitución Política Nacional de Colombia, 1991, Artículo 67). Y se define como: “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (MEN, 1994, Artículo 1° Ley 115). Siendo entonces competencia del Estado Colombiano la prestación de un servicio educativo que garantice la formación integral de sus ciudadanos desde la perspectiva de la apropiación cultural y la valoración de los derechos humanos.

La entidad encargada de coordinar y regular la prestación del servicio educativo en Colombia es el Ministerio de Educación Nacional, M.E.N., a través del cual se orientan las políticas de estado que buscan ofrecer una educación de calidad. Si bien es cierto que el M.E.N. orienta y regula los procesos educativos, cabe anotar que las instituciones de educación formal gozan de autonomía curricular para gestionar los aprendizajes de sus estudiantes, Ley 115, artículo 78, (MEN, 1994).

Es así como en cada una de los EE (Establecimientos Educativos) de Colombia, se debe construir e implementar con la participación de su comunidad educativa el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I), concebido por el M. E. N. (1994) como la carta de navegación de una escuela o colegio; en el referido documento se especifican entre otros aspectos, los principios y fines que dinamizan los procesos pedagógicos, también incluye la disposición de recursos

docentes y didácticos, así como su sistema de gestión y acuerdos institucionales para la sana convivencia. Según el artículo 14 del Decreto 1860 (1994) los Proyectos Educativos Institucionales, son de carácter obligatorio, deben expresar la forma como la institución, ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta su contexto particular; deben ser concretos, factibles y evaluables.

Alcanzar los fines de la educación colombiana es un gran reto para las instituciones educativas del país y aunque la calidad educativa, según el informe de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (2016) está mejorando, en este mismo informe, se advierte que la mayoría de los estudiantes tienen competencias básicas insuficientes cuando terminan sus estudios. Los resultados en comprensión lectora, arrojados por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) evidencian que desde el año 2006 hasta la fecha han mejorado, no obstante, aún siguen estando por debajo del promedio con relación a otros países latinoamericanos; de igual forma los resultados de matemáticas y ciencias continúan siendo bajos. Las pruebas nacionales SABER en Grado 9°, aplicadas a estudiantes de 14 años y Grado 11°, aplicadas a la edad de 16 años aproximadamente, muestran niveles globales bajos que presentan tendencias negativas en las calificaciones de lectura y matemáticas en algunos grados (OCDE; MEN, 2016).

En el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) en el cual se evalúan competencias en matemáticas, ciencias y escritura de los estudiantes latinoamericanos en los grados 3° y 6°, muestra que los estudiantes colombianos empiezan a atrasarse con respecto a países vecinos como Chile, Costa Rica y México, en los primeros años de educación (Oficina de

la UNESCO de Santiago, 2015), y según los resultados de la prueba Saber 2014, el 67% de los estudiantes de grado 5° no cumplían los estándares mínimos.

Según el informe del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), particularmente en la ciudad de Barranquilla los resultados de las Pruebas Saber 3° y 5° en las áreas de matemáticas y lenguaje presentaron una disminución significativa en los puntajes obtenidos en el año 2017 con respecto al año anterior. En el área de matemáticas, en el grado tercero el puntaje obtenido en el año 2016 fue de 334 y en lenguaje de 330, mientras que en el año 2017 se obtuvieron 318 y 319 respectivamente. Para quinto grado la situación es muy similar, matemáticas 315 y lenguaje 322 en el 2016, mientras que, en el año 2017, matemáticas obtuvo un puntaje de 303 y lenguaje 318. (ICFES, 2018)

En el precitado informe, en contraste, con la anterior información, en los resultados de la prueba Saber de la IED Técnica Metropolitana de Barranquilla “Parque Educativo”, institución focalizada en la presente investigación, se observa que para el grado 3° en el área de lenguaje se obtuvieron los puntajes de 300, 462, 308 y 295 en los años 2014, 2015, 2016 y 2017 respectivamente. Así mismo, en el área de matemáticas, para este mismo grado, los puntajes obtenidos fueron 306, 390, 297 y 294. En el caso de 5°, la institución obtuvo en el área de lenguaje los siguientes puntajes, 295, 270, 339 y 304 en el mismo periodo de tiempo y en el área de matemáticas, 293, 280, 349 y 293. Los resultados obtenidos en las pruebas Saber de básica primaria en las áreas de matemáticas y lenguaje de la institución indican que se presentan deficiencias en el desarrollo de competencias en los estudiantes de este nivel. (ICFES, 2018)

En este orden de ideas el mejoramiento de la calidad de los resultados de la educación en Colombia requerirá según el informe de la OCDE (2016) cambios importantes en las prácticas

educativas, siendo necesario dar un giro en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las instituciones educativas, garantizando que los currículos, las evaluaciones y el tiempo que se invierte en la jornada escolar sean empleados de forma eficiente facilitando el desarrollo de competencias básicas.

El M.E.N. sugiere en su estrategia de integración de componentes curriculares (EICC) un marco conceptual y metodológico para la actualización y el fortalecimiento de los currículos de los Establecimientos Educativos del país en los niveles institucional y de aula, con miras a impulsar una educación pertinente que garantice calidad educativa. Dentro de sus componentes se encuentran los documentos de referencia y herramientas pedagógicas que orientan la definición de los aprendizajes y las competencias que deben desarrollar los estudiantes. La EICC busca movilizar y mejorar procesos como los de enseñanza y de aprendizaje que, a nivel del aula, se relacionan con la planeación pertinente y diferenciada de aprendizajes, la evaluación formativa, el uso de materiales adecuados y el clima de aula para atender las necesidades e intereses de los estudiantes. Desde este punto de vista la estrategia impacta directamente el diseño curricular. La intención es contribuir con la formación integral del estudiante. Al respecto Mujica et al (2006), Steffens et al (2017) y Marín et al (2018), coinciden en afirmar que el currículo debe contribuir de manera asertiva con el acompañamiento de los estudiantes; la práctica pedagógica debe direccionarse a la formación integral, donde se evidencie el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

En correspondencia con lo expuesto, el M.E.N. estableció una ruta de acompañamiento pedagógico en el marco de la estrategia Siempre Día E, con el objetivo de diseñar e implementar acciones de aula organizadas, para que los estudiantes cuenten con mejores condiciones al

desarrollar sus competencias básicas, como un derecho de todos y todas a una educación de calidad, Dirección de calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media (EPBM) (2015). Entendiéndose así, como acciones de aula, todas aquellas prácticas pedagógicas como la planeación y el diseño de actividades que permiten orientar el proceso de aprendizaje en los y las estudiantes.

En la Guía 34 para el mejoramiento institucional (M.E.N, 2008), se define a la práctica pedagógica como la organización de las actividades de la institución educativa, para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias; en el referido documento se establece sus componentes, las opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales, así como también, las estrategias para las tareas escolares, el uso articulado de los recursos y los tiempos para el aprendizaje.

En el caso particular del constructo tarea escolar, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, (2002), la conceptualiza como una acción intencionada que se considera necesaria para conseguir un resultado concreto, en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo; debe incluir el planteamiento de una situación que se pueda dar en la vida real y la puesta en marcha de conocimientos, habilidades y actitudes para su resolución. Se diferencian de una simple actividad en que son abiertas, flexibles, contextualizadas, complejas, desarrollan competencias, tienden a la resolución de un problema o a la elaboración de un producto, implican reflexión, conectan con la realidad, con la vida cotidiana y con los intereses de los estudiantes.

Para el caso de la IED Técnica Metropolitano de Barranquilla, una institución certificada por el Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación (ICONTEC) desde el año 2015,

se desarrollan mecanismos de planeación curricular de los procesos pedagógicos, cuya concepción se encuentra definida a través de procedimientos claros que direccionan el quehacer educativo y en donde se realizan seguimientos periódicos a dicha programación para garantizar su cumplimiento; resulta pertinente cuestionarse acerca del por qué sus resultados en las pruebas externas continúan evidenciando debilidades significativas en el desarrollo de competencias de los estudiantes de básica primaria. Por tanto, se infiere como necesario, desde las instancias involucradas en los diferentes estamentos de la gestión escolar, revisar las prácticas de aula de los docentes, partiendo de la premisa de verificar si éstas responden o no al propósito de aprendizaje planteado, teniendo como base la intencionalidad de las actividades de aprendizaje y/o tareas escolares asignadas a los estudiantes.

Formulación del problema

De acuerdo con la problemática descrita en los apartados precedentes, se genera el siguiente interrogante:

¿Cómo contribuir desde la gestión escolar a la resignificación de la tarea escolar como estrategia para el desarrollo de competencias en los estudiantes de básica primaria?

Del cuestionamiento planteado se derivan otras preguntas asociadas que permiten la sistematización del problema de investigación:

¿Cuáles son los fundamentos teórico-conceptuales-normativos que explican la tarea escolar en el ámbito de la educación básica primaria?

¿Cuál es la percepción de los actores de la comunidad educativa: estudiantes-docentes-directivos-acudientes acerca de la pertinencia de la tarea escolar en la educación básica primaria?

¿Qué componentes estructurales y funcionales se integran al diseño de una propuesta desde la gestión escolar, para contribuir a la resignificación de la tarea escolar?

¿Cuáles procesos de gestión escolar y didáctica- pedagógica determinan la validez de los componentes estructurales y funcionales de la propuesta diseñada?

Objetivos

Objetivo General

Diseñar una propuesta desde la gestión escolar que contribuya a la resignificación de la tarea escolar como estrategia para el desarrollo de competencias en los estudiantes de básica primaria.

Objetivos Específicos

- Analizar los fundamentos teórico-conceptuales-normativos que explican la tarea escolar en el ámbito de la educación básica primaria.
- Describir las percepciones de los actores de la comunidad educativa: estudiantes-docentes-directivos-acudientes acerca de la pertinencia de la tarea escolar en la educación básica primaria.
- Caracterizar las tareas escolares asignadas a estudiantes de básica primaria en atención a su pertinencia respecto al desarrollo de competencias.
- Diseñar una propuesta de resignificación de la tarea escolar desde la gestión escolar, que contribuya al desarrollo de competencias en estudiantes de básica primaria.
- Validar la pertinencia de la propuesta diseñada en el ámbito de la educación básica primaria.

Justificación

La calidad educativa es un tema relevante en Colombia en la época actual, que ha motivado la construcción de políticas para la medición y el mejoramiento de ésta. En este sentido, juegan un papel de vital importancia la realización de pruebas externas a cargo del ICFES y la medición realizada por el MEN, a través del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) hasta el año 2017. Por otro lado, el MEN ha puesto a disposición de las Instituciones Educativas (IE) los referentes de calidad, que se convierten en insumos vitales para la mejora de las prácticas de aula, cuyo propósito es el desarrollo de competencias en los estudiantes y, por ende, la mejora de sus resultados en las pruebas internas y externas. Entre los referentes de calidad vale la pena resaltar la Guía 34 para el mejoramiento de las instituciones educativas; con dicha guía se busca alcanzar el mejoramiento progresivo de las instituciones educativas, a través de la evaluación institucional y posteriormente la elaboración y seguimiento de planes de mejoramiento de la institución a evaluar.

Dentro los aspectos a evaluar en la guía 34 (Ministerio de Educación Nacional, 2008), la gestión académica estudia dentro del proceso de prácticas pedagógicas las estrategias para el desarrollo de tareas escolares. Desde este punto de vista, es importante reconocer que las tareas escolares juegan un papel trascendental en el desarrollo de competencias académicas puesto que a través de ellas puede evidenciarse el nivel de aprendizaje de los estudiantes (Delegación Territorial de Educación, 2012). Desde el punto de vista social, cabe anotar que los principales beneficiados en este trabajo de investigación son los estudiantes, quienes fortalecerán el desarrollo de sus competencias, a través de la herramienta de trabajo que se la brindará al Directivo docente, para direccionar el proceso de resignificación de las tareas escolares y hacer seguimiento y control a las prácticas de aula.

El presente trabajo de investigación incluye el diseño y validación de una propuesta de resignificación de la tarea escolar como estrategia para el desarrollo de competencias en los estudiantes de básica primaria, direccionada desde la gestión educativa, como producto de un proceso de construcción colectiva, que permita establecer una ruta para la elaboración de políticas institucionales de tareas escolares. Además, brinda herramientas al directivo docente para llegar al interior de las aulas de clase e identificar la realidad que se vive en torno a la asignación de tareas escolares, su intencionalidad y correspondencia con el propósito de aprendizaje planteado, garantizando condiciones básicas para el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Un directivo docente empoderado, con herramientas que permitan hacer seguimiento a las tareas escolares asignadas a los estudiantes, podrá evidenciar el nivel de desarrollo de competencias alcanzado por los mismos, direccionar los procesos de mejora y contribuir a la consecución de resultados en las evaluaciones internas y externas, y, en consecuencia, al mejoramiento de la calidad educativa y a la formación de ciudadanos que se desempeñen de manera competente en la sociedad del conocimiento.

Contextos de intervención o delimitación

Dentro de esta investigación se abordan las siguientes categorías: Resignificación de la tarea escolar, desarrollo de competencias y gestión escolar.

En la categoría resignificación de la tarea escolar se tiene en cuenta la reorientación de la concepción, naturaleza, alcance y operatividad de la tarea escolar por parte de los diferentes actores de la comunidad educativa.

En la categoría desarrollo de competencias se estudian las dimensiones cognitiva y curricular, en contraste con el análisis de resultados de pruebas internas y externas.

En la categoría de gestión escolar se aborda la sinergia de las diferentes gestiones en torno al mejoramiento de la calidad de la educación.

La investigación se realiza en la localidad Metropolitana del Distrito de Barranquilla, departamento del Atlántico, Colombia; se aplica en el nivel de Educación Básica Primaria de la Institución Educativa Distrital Técnica Metropolitano de Barranquilla “Parque Educativo” y se tienen en cuenta las percepciones de Directivos Docentes (rectores y coordinadores) de las siguientes instituciones educativas:

- Institución Educativa Distrital Técnica Metropolitano de Barranquilla “Parque Educativo”
- Institución Educativa Distrital La Unión
- Instituto Distrital para el Desarrollo Integral IDDI Nueva Granada
- Institución Educativa Distrital Villas de San Pablo
- Institución Educativa Distrital La Magdalena
- Institución Educativa Distrital Manuel Elkin Patarroyo
- Institución Educativa Distrital Corazón del Santuario
- Institución Educativa Distrital Ciudadela Estudiantil
- Institución Educativa Distrital Gabriel García Márquez
- Institución Educativa Distrital del Caribe
- Escuela Normal Superior la Hacienda
- Institución Educativa Distrital Marie Poussepin
- Institución Educativa Colegio Distrital Murillo
- Institución Educativa Distrital Costa Caribe
- Institución Educativa Distrital la Victoria

Se justifica la selección de las instituciones educativas, por cuanto es importante considerar la percepción de los directivos docentes rectores y coordinadores de instituciones educativas que se encuentran en las diferentes categorías de acuerdo con el ICFES A+, A, B, C y D, de manera tal que sirvan de referente para contratar resultados y poder derivar acciones orientadoras para una buena práctica en la gestión de las tareas escolares.

Las unidades de análisis que se focalizan son: estudiantes de 5° de Educación Básica Primaria, padres de familia y/o acudientes de estudiantes de 5° de Educación Básica Primaria, Docentes de Educación Básica Primaria y Directivos Docentes (rectores y coordinadores) de instituciones educativas del Distrito de Barranquilla que se encuentran en las diferentes categorías de acuerdo con el ICFES A+, A, B, C y D.

En el ámbito temporal, la investigación inicia en septiembre de 2018 y finaliza en agosto de 2019.

Capítulo 2

Marco Teórico

Antecedentes de la investigación

A continuación, se presentan un conjunto de investigaciones que sirven de referente para aproximarse al estado del arte en relación con la temática estudiada en este trabajo de grado.

Específicamente el abordaje de estos antecedentes, permite develar el tratamiento teórico que los autores citados hacen del constructo tarea escolar y sus categorías asociadas. En correspondencia a lo planteado se identifican los siguientes antecedentes:

En el 2019, en Cuenca-Ecuador en la Universidad Politécnica Salesiana, Idrovo desarrolló su trabajo de grado titulado: Incidencia de las tareas escolares en el rendimiento académico de los niños y niñas del séptimo año F de educación general básica de la UETS, campus María Auxiliadora, en concordancia con el acuerdo ministerial nro. mineduc-mineduc-2018-00067-a. El trabajo de grado tuvo como propósito establecer la importancia de las tareas escolares en el proceso educativo, como refuerzo del conocimiento de los temas estudiados. En el estudio se aplicó un diseño mixto en el cual, a nivel cuantitativo se hizo un análisis estadístico de las calificaciones de los dos primeros parciales de las materias de Matemáticas, Ciencias Naturales, Estudios Sociales, Lengua y Literatura e inglés y se realizaron encuestas a docentes, estudiantes y padres de familia. Desde el punto de vista cualitativo se realizó un análisis documental del Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2018-00067-A y la Guía de sugerencias de tareas escolares.

La investigación permitió concluir al autor que, según el caso de estudio, las tareas escolares inciden en el rendimiento escolar de los alumnos y son de vital importancia dentro del

sistema educativo, ya que refuerzan las temáticas aprendidas en clase y que imparten los docentes. Adicionalmente, se destaca que el papel del docente después de asignar una tarea, es retroalimentar los resultados de ésta y finalmente, se encontró que en algunos casos los alumnos realizan las tareas solo por cumplir, más no por aprender (Idrovo, 2019). Este libro guarda relación con la presente investigación, ya que muestra la incidencia de las tareas escolares en el rendimiento escolar y la importancia del proceso de retroalimentación por parte del docente.

Respecto a los procesos de resignificación, De los Reyes y Palma (2019), en Barranquilla, en la Universidad de la Costa, desarrollaron la tesis de grado titulada: Resignificación del saber pedagógico del docente en el proceso de articulación curricular para el desarrollo de competencias comunicativas. El propósito de dicho trabajo investigativo fue generar la resignificación del saber pedagógico del docente en el proceso de articulación curricular para el desarrollo de competencias comunicativas en los grados transición y primero de la Institución Educativa Distrital Denis Herrera de Villa. Para alcanzar el objetivo planteado, las autoras hicieron uso de un enfoque cualitativo de diseño investigación-acción. Respecto a la recolección de datos se hizo uso de herramientas como entrevistas abiertas, observaciones semiestructuradas, interacción con grupos y reflexiones. La muestra seleccionada fue de 10 docentes de los grados transición y primero.

Con el estudio, las autoras mencionan como principales hallazgos que las acciones pedagógicas de los docentes de transición y primero muestran prácticas de enseñanza que suprimen el rol del estudiante, lo cual dificulta en este caso el desarrollo de competencias comunicativas (Reyes & Palma, 2019). Lo anterior sirve como aporte a la presente investigación porque concluye que el papel del docente y las actividades que éste desarrolla, son indispensables al momento de desarrollar competencias en los estudiantes.

Siguiendo la misma línea la investigación anterior Mejía, Quintana, Tello y Vanegas (2018), en Bogotá en la Universidad Pedagógica Nacional realizaron un estudio titulado: Resignificación de las prácticas educativas, Fortaleciendo las relaciones Docente- Docente y Docente – Estudiante. En su propuesta plantearon como objetivo analizar la práctica educativa en sus dos dimensiones, personal y profesional en la modalidad inclusiva del Colegio Divino Maestro Sede A, jornada mañana, para estudiantes con discapacidad. En dicho estudio los autores optan según la naturaleza de su investigación por un enfoque Cualitativo de tipo Descriptivo-Interpretativo, aplicando el instrumento “Café pedagógico” con una muestra de 14 docentes.

Como resultado de los cafés pedagógicos realizados, los autores destacan entre los principales aportes, que la resignificación se aborda desde dos dimensiones: La primera, es la dimensión personal en la cual el docente se reconoce como un individuo que posee cualidades, comunica, interioriza y asume los retos de su cotidianidad. La segunda es la dimensión profesional, a través de la cual se destaca el papel del docente como agente de cambio, que implementa estrategias para la facilitación de aprendizajes y utiliza metodologías al momento de generar conocimiento en sus estudiantes (Mejía, Quintana, Tello, & Vanegas, 2018). Este estudio sirve como insumo a la presente investigación, porque muestra el proceso de resignificación a nivel de las prácticas educativas y a la vez devela el papel del docente en el proceso formativo de un individuo desde su realidad.

Respecto al desarrollo de competencias Marín, Castillo, Torregrosa y Peña (2018), quienes realizaron el artículo titulado: Competencia argumentativa matemática en sexto grado. Una propuesta centrada en los recursos educativos digitales abiertos, de la Universidad de la Costa en Barranquilla, plantean como propósito diseñar una estrategia didáctica centrada en el

desarrollo de competencias argumentativas matemáticas, en estudiantes de sexto grado de básica secundaria en Colombia, mediante el uso de Recursos Educativos Digitales Abiertos. Para el alcance de dicho objetivo, optaron por un enfoque cualicuantitativo que trasciende un plano descriptivo-analítico. Las unidades de análisis están representadas por 36 estudiantes de sexto grado y docentes seleccionados, a través de un muestro probabilístico intencional, para ser tratados mediante la observación, encuesta, y el cuasiexperimento (pre-test).

Los principales hallazgos que devela dicha investigación, plantean que surge la necesidad de innovar en términos de didáctica-pedagógica, desde la implementación de estrategias que contribuyan a la consolidación de un perfil de desempeño enfocado en el desarrollo de habilidades y aptitudes y que la práctica pedagógica se fortalece desde la integración de las TIC al ciclo didáctico, pero sin dejar atrás la labor del docente, que es el desarrollo de competencias básicas según los estándares de la política educativa (Marín, Castillo, Torregrosa, & Peña, 2018).

La propuesta de Marín, et al., (2018) sirve como insumo para la presente investigación, ya que concluye que en la práctica educativa es necesario innovar en los procesos de la didáctica pedagógica y resalta el papel formativo del docente en el desarrollo de las competencias básicas.

Parra (2017), elaboró una tesis doctoral titulada Análisis de las tareas para casa en Educación Primaria en contextos de diversidad cultural y alto índice de fracaso escolar, para la Universidad de Granada, en España. Dicha investigación tuvo como propósito estudiar la realidad social y escolar de la ciudad fronteriza y multicultural de Ceuta. Para ello se realizó un estudio transversal de carácter descriptivo y correlacional sobre el fenómeno escolar de las tareas para casa. Se recolectó información a través de tres cuestionarios a una muestra de 57 docentes, 747 alumnos y 679 padres/madres seleccionados aleatoriamente a través de unidades o

conglomerados formados por 32 aulas de Educación Primaria (4º, 5º y 6º de curso) de 16 centros escolares de la ciudad.

La investigación permitió concluir que los alumnos de cursos inferiores hacen más tareas que los de cursos superiores; en relación con los deberes para casa (formación, planificación, desarrollo y corrección de deberes) se identificó que no sólo influye el tiempo empleado en hacer las tareas que se mandan, sino que también influye el cómo están diseñadas; un alto porcentaje de familias consideró que es bueno tener tareas asignadas para casa y en cuanto a la implicación familiar en el desarrollo de las tareas, la mayoría consideró que es bueno que los alumnos desarrollen los deberes o tareas solos (Parra, 2017). Los resultados obtenidos en la investigación son relevantes para la presente investigación, porque destacan el papel de la tarea escolar en el proceso de enseñanza-aprendizaje en una comunidad educativa, y la importancia de un buen diseño, planificación y seguimiento de ésta, para garantizar los objetivos del aprendizaje.

Para el 2017, en Perú en la Universidad César Vallejo, Mamani y Gil realizaron una investigación titulada: Estrés infantil y tareas escolares en niños de cuatro y cinco años de la Institución Educativa Inicial “Santiago de Ríos” N° 761 Juliaca – Puno. El referido estudio busca determinar el grado de relación del estrés infantil y las tareas escolares en niños de cuatro y cinco años de la Institución Educativa objeto de estudio. Para la consecución de dicho objetivo, se aplicó una metodología de corte cuantitativo de tipo descriptiva básico, no experimental, siendo el diseño el correlacional transversal. Respecto a la recolección de la información requerida, se aplicó un cuestionario a 80 niños y se realizó una revisión documental de 80 cuadernos pertenecientes a las áreas de Lengua Castellana, Matemáticas Sociales y Ciencias Naturales.

Los principales hallazgos que aporta la investigación son, la existencia de una relación positiva moderada entre el nivel de estrés infantil y la cantidad de tareas escolares y, el tipo de tarea de mayor impacto en las cuatro áreas curriculares evaluadas, fue la de naturaleza práctica (Mamani & Gil, 2017). El aporte que hace esta investigación al presente trabajo es que implementa la revisión de cuadernos (revisión documental) dentro de su metodología y que considera que existe una relación entre la asignación de tareas y el estrés infantil, lo que implica un proceso de resignificación de la tarea escolar y su política.

En la línea de los procesos de resignificación Ávila, Gastelbondo, Pertuz y Suárez (2017), en Barranquilla, en la Universidad del Norte realizaron un trabajo de grado titulado: Diseño de un plan de mejoramiento para la resignificación de un modelo pedagógico en el marco de la evaluación del currículo de una institución educativa. El objetivo principal del estudio fue diseñar un plan de mejoramiento para la resignificación del modelo pedagógico en el marco de la evaluación del currículo de una institución educativa. La investigación es Evaluativa de tipo investigación-acción, para la cual se seleccionaron herramientas como el análisis documental (PEI, Plan de mejoramiento, resultados Saber, etc.), observación de clase no participante (7 clases de transición y primero), grupo focal (docentes, estudiantes y padres de familia) y entrevista semiestructurada (4 docentes).

El principal aporte que hace la investigación referida es la identificación de situaciones problemáticas basadas en el modelo pedagógico, tales como: La falta de estructuración, La falta de conocimiento y de apropiación, desarrollo de prácticas pedagógicas subjetivas, desarticulación de la planificación curricular y poca participación en la construcción del currículo por parte de padres de familia y estudiantes (Ávila, Gastelbondo, Pertúz, & Suárez, 2017). El aporte de esta investigación al presente trabajo es muy significativo, ya que no solo pone en evidencia lo que es

un proceso de resignificación, sino que también aborda la importancia del desarrollo de competencias a través del diseño curricular y la didáctica pedagógica. Igualmente destacan variables asociadas a las relaciones humanas que se dan dentro del ámbito escolar; es decir la tarea escolar trasciende el contexto didáctico pedagógico y se ubica en lo convivencial; al respecto, Robles (2015), Moreno (2015) y Pinto y Díaz (2015) coinciden en la importancia del estudio de la convivencia como una variable determinante en el contexto educativo, específicamente para el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil

Abordando la importancia del desarrollo de competencias, en la Universidad de la Costa, Barranquilla. Inciarte, Marín y Paredes (2017), proponen en su estudio titulado: Situación problema: Estrategia interdisciplinaria para el desarrollo de competencias académicas, el análisis y valoración de la estrategia de “situación problema”, como una opción a explorar en los procesos didácticos interdisciplinarios que apoyan el desarrollo de competencias académicas. Para la consecución de dicho propósito se hace una indagación a nivel teórico sobre sobre interdisciplinariedad didáctica, en la Pedagogía de la Integración, la Transposición Didáctica y la Educación Situada y Auténtica. El análisis de la información se hizo con base en el Modelo de Desarrollo y Evaluación de Competencias Académicas.

Los autores llegan a conclusiones como que la utilización de la “situación problema” como estrategia didáctica promueve procesos interdisciplinarios, a través de los cuales se desarrollan competencias básicas y se genera movilización de saberes. Lo anterior implica que el proceso formativo del estudiante incluya herramientas que le faciliten la solución a una “situación problema” en todos los escenarios posibles (Inciarte, Marín, & Paredes, 2017). Esta propuesta sirve como insumo para la presente investigación, porque concluye que la utilización

de una “situación problema” contribuye de manera significativa al desarrollo de competencias básicas.

Mora y Blanco (2016), en Madrid publicaron en la Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, un artículo titulado Diseño y análisis de tareas de evaluación de competencias científicas en una unidad didáctica sobre el consumo de agua embotellada para educación secundaria obligatoria. El objetivo de los autores fue revisar los distintos aspectos que debería contemplar la evaluación de competencias. En dicho artículo hacen un análisis descriptivo sobre la evaluación por competencias en una unidad didáctica para 3º de Educación Secundaria Obligatoria que utiliza el consumo de agua de bebida como contexto de aplicación. Para este estudio se empleó una revisión documental sobre las pruebas implementadas en el proceso de evaluación por competencias.

Los autores sostienen que el proceso de elaboración de evaluaciones por competencias, así como el contenido final de las pruebas pueden ser de utilidad para elaborar tareas de evaluación de competencias científicas en la enseñanza de las ciencias, especialmente en los enfoques de enseñanza basados en el uso de problemas y situaciones de la vida diaria. Finalmente se propone que el diseño de tareas debe realizarse valorando el grado de desempeño de los alumnos en las competencias científicas objeto de evaluación en el estudio (Rodríguez & Blanco, 2016).

La investigación de Rodríguez y Blanco despierta interés porque estudia una nueva manera en la que los docentes deben empezar a evaluar a sus estudiantes, a través de pruebas que valoren su nivel de competencias. Asimismo, manifiestan que una enseñanza basada en el desarrollo de competencias exige del profesorado nuevos modos de entender la evaluación, que

hasta ahora han estado más centrados en la reproducción de conocimientos que en su transferencia a situaciones de la vida cotidiana.

Siguiendo la misma línea de investigación, Iglesias (2016), plantea como objetivo de estudio en su trabajo de grado titulado: El papel de los deberes escolares en el aprendizaje de contenidos de biología y geología en 3º y 4º de ESO, en un centro educativo de Pontevedra, en la Universidad Internacional de la Rioja, evaluar el efecto que tiene la realización de deberes escolares en el rendimiento académico del alumnado, teniendo en cuenta variables vinculadas directamente con la cantidad de deberes realizados y con el tiempo dedicado a esos deberes. Lo anterior a través de una metodología mixta que combina metodología cualitativa y cuantitativa. Para su desarrollo se realizó una revisión documental de tesis de grado que aborden la misma temática y se analizaron los datos obtenidos de la aplicación de una entrevista dirigida a los estudiantes, con el fin de conocer la visión que poseen sobre las tareas y su funcionalidad. El estudio se aplicó sobre una muestra de 46 alumnos de los últimos cursos de Educación Secundaria Obligatoria.

El estudio de Iglesias (2016) tiene como principal hallazgo el hecho de que existe una relación directa entre la cantidad de tareas escolares realizadas y el grado de adquisición de conocimientos sobre las temáticas tratadas. También es importante destacar que no se aprecia una diferencia entre el rendimiento académico de aquellos que invierten más tiempo en el desarrollo de las tareas escolares y quienes se demoran menos en dicha actividad. Este artículo establece una importante relación con el presente estudio, ya que evalúa la relación entre el desarrollo de tareas escolares y el nivel de aprendizaje de los estudiantes, además, porque recalca que el tiempo invertido en la realización de las mismas no tiene ninguna incidencia sobre el rendimiento escolar (Iglesias, 2016).

Anaya, Rodríguez y Palacio (2016), en Cartagena de Indias, en la Universidad de Cartagena, desarrollaron una investigación titulada Análisis de las tareas para casa en Educación Primaria en contextos de diversidad cultural y alto índice de fracaso escolar. Dicha investigación tuvo como propósito analizar el efecto del exceso de tareas en la dimensión cognitiva de los niños y niñas de transición del Jardín Infantil Paniker de Cartagena de Indias. La metodología aplicada al estudio es de tipo explicativo, a través de la cual se evaluó una muestra de 25 estudiantes de 5 años. El instrumento empleado en el estudio fue un modelo de entrevista oral y escrita, a través de la cual se indagó sobre los objetivos de la investigación.

Gracias a la aplicación de los cuestionarios y las entrevistas orales a los estudiantes de transición, se llegó a concluir que, para el caso del estudio, no todos los estudiantes cumplían con sus tareas a cabalidad, lo que denotó la inexistencia de un control adecuado y un porcentaje considerable de estudiantes que no reciben orientación de sus padres (36%); y en lo referente a los docentes, se demostró que no era necesaria la asignación de tantas tareas para la casa, ya que éstas pueden ser desarrolladas en el aula de clase, teniendo en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje (Anaya, Rodríguez, & Palacio., 2016). Este estudio enriquece la investigación, ya que tiene en cuenta que es importante que exista una buena interacción entre el niño, padres o tutores y la institución al momento de diseñar una política de tareas. Adicionalmente, porque recalca la importancia de tener en cuenta los estilos y ritmos de aprendizajes de los estudiantes al momento de diseñar y asignar una tarea.

Marcel Pochulu, Vicenç Font y Mabel Rodríguez (2015), en Argentina, publicaron un artículo en la revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa titulado: Desarrollo de la competencia en análisis didáctico de formadores de futuros profesores de matemática a través del diseño de tareas. El referido estudio tuvo como objetivo explicar cómo el

proceso de construcción de una secuencia de tareas profesionales, realizadas por formadores de futuros profesores de Matemáticas, influye en el desarrollo de su competencia en análisis didáctico. Para el alcance del propósito de la investigación, los autores implementaron una metodología de investigación de diseño fundamentada en el empleo de herramientas del Enfoque Ontosemiótico de la Cognición e Instrucción matemática (EOS). La población objeto de estudio estuvo conformada por los formadores de futuros profesores asistentes a un curso de formación continua.

A través de la observación de diversas clases del ciclo formativo, se pudo concluir que se pueden evaluar competencias profesionales en la formación de profesores. Adicionalmente, uno de los aportes más significativos del estudio fue que las secuencias de tareas que los docentes observados diseñaron eran coherentes con las orientaciones curriculares, lo que repercute directamente en el desarrollo de competencias (Marcel Pochulu, 2015). En ese sentido, el estudio alimenta a la presente investigación ya que una de sus conclusiones da luces a que la implementación del modelo curricular orienta al buen desarrollo de competencias.

Por otra parte, Pan (2015) en la Universidad de Coruña, en España, realizó una investigación titulada Deberes escolares, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de educación primaria, cuyo propósito fue estudiar la relación existente entre los deberes escolares y el rendimiento académico y su proceso de elaboración. Para dar respuesta al objetivo del estudio, se aplicó un cuestionario sobre los deberes escolares, que consiste en una escala que evalúa diferentes dimensiones relativas a la eficacia de los deberes para el aprendizaje y rendimiento académico, a una muestra de 326 estudiantes, con edades entre los 9 y 12 años, pertenecientes a dos centros públicos de Educación Primaria de la Ciudad. Una vez recolectados los datos se procedió a realizar un análisis estadístico de los mismos.

En conclusión, el principal hallazgo del trabajo fue que el rendimiento académico en los cursos analizados (para las áreas de inglés y matemáticas), es mayor a medida que se realice una mayor cantidad de tareas escolares y se aproveche mejor el tiempo utilizado (Pan, 2015). Lo anterior sirve como evidencia de que a medida que un estudiante pone en práctica lo aprendido en clase mediante la realización de tareas escolares, mejorará su rendimiento a nivel académico y reforzará el desarrollo de las competencias básicas, lo que lo convierte en un insumo importante para el presente estudio.

En el año 2015. En Guatemala, en la Universidad Rafael Landívar, León realizó una investigación titulada Tareas Escolares y la Intervención de los Padres de Familia. Dicha investigación tuvo como objetivo fomentar la participación de los padres de familia, en las tareas escolares de los estudiantes de los establecimientos de telesecundaria del municipio de San Martín Sacatepéquez. Para lograr el objetivo planteado el autor se basó en una investigación de tipo cuantitativo-descriptivo para el cual se seleccionó una muestra de 90 padres de familia y a 30 docentes de educación básica de la institución. Para la recolección de los datos se diseñaron dos encuestas (una dirigida a padres y otra a docentes) de 10 preguntas cerradas.

El trabajo dio como resultado que el padre de familia no tiene una participación activa en el desarrollo de las tareas escolares y no se cuenta con espacios de orientación a los padres de familia desde el establecimiento educativo, lo cual influye de manera directa en el bajo rendimiento de los alumnos y cumplimiento de las tareas escolares. El estudio es congruente con la presente investigación por la relación satisfactoria que comprueban entre la importancia de la intervención acertada de los padres de familia en el proceso de desarrollo de tareas escolares y el cumplimiento del propósito de las mismas (León, 2015).

Tocando nuevamente el tema de los procesos de resignificación, Cano y Ramos (2015), en la Universidad de Cartagena, en Cartagena de Indias, desarrollaron el artículo de investigación titulado: Resignificación de la práctica pedagógica desde la perspectiva de inclusión educativa. El propósito de su trabajo fue la resignificación de las prácticas pedagógicas de los maestros a través de la mediación de las didácticas flexibles basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje. El enfoque de la investigación es cualitativo-interpretativo y para su desarrollo se implementaron técnicas como observación participante para estudiar la interacción maestro-aprendiz, grupos de discusión; revisión documental del plan de estudio, plan de clases, observador del estudiante, actas de promoción y evaluación por periodo, entrevista semiestructurada y encuestas a 15 estudiantes de los grados 3°, 4° y 5° de la básica primaria, tres profesores de los respectivos grados y 15 padres de familia.

A través del estudio, las autoras encontraron como principales hallazgos que existe poca apropiación por parte de los maestros acerca del modelo de las prácticas pedagógicas existentes, ven las políticas de inclusión como una imposición de la institución y no se sienten preparados al momento de implantar estrategias de inclusión. Es importante por parte de los maestros y de toda la comunidad educativa, que se reconozcan las características del contexto social; en el caso particular de los docentes, esto les brindará la posibilidad de direccionar sus contenidos y utilizar una pedagogía apropiada que, además de atender a todos los estudiantes, despierte en éstos últimos, el interés por aprender y comprender las temáticas que puedan ser implementadas a su cotidianidad (Cano & Ramos, 2015). Lo anterior brinda luces al presente trabajo en lo referente a la importancia del conocimiento del docente sobre las prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta que de éstas, se desprende la tarea escolar y la influencia de ésta en el desarrollo de competencias.

En el año 2014. En Guatemala, en la Universidad Rafael Landívar: Vargas realizó una investigación titulada: Dosificación de Tareas y Rendimiento Escolar. Dicho estudio tuvo como propósito verificar la influencia de la dosificación de tareas en el rendimiento escolar de las estudiantes; desde el punto de vista metodológico la investigación tiene un diseño cuantitativo cuasiexperimental, ésta se llevó a cabo en una institución privada de la ciudad de Quetzaltenango a una muestra de 20 estudiantes de 5to. Bachillerato con énfasis en Ciencias y Letras con Orientación en Educación. A dicha muestra se les aplicó un pre-test y pos-test compuestos por 10 ítems con preguntas directas, los cuales tenían el propósito de identificar si existe o no dosificación de tareas y su influencia sobre el rendimiento escolar.

Destacan como principales resultados que los deberes sin dosificar son una razón de peso por la que las estudiantes presentan bajo rendimiento; cuando éstos son para la casa, representan un molesto esfuerzo si no tienen relación con lo tratado en clase, si son extensos o no se comprende el procedimiento para elaborarlos; ante las tareas exageradas, los estudiantes tienden a sentir preocupación, decepción, estrés, cambios en el estado de ánimo, desánimo, etc. (Vargas, 2014).

El aporte que Vargas (2014) hace a la presente investigación viene dado por cuanto enfatiza en la importancia de que una correcta aplicación de las tareas escolares contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje. Adicionalmente, se hace énfasis en que, al momento de diseñar una tarea, ésta debe cumplir con un objetivo específico, de tal forma que al estudiante le sirva para practicar lo que vio en clase.

En la misma línea temática, en Oviedo para el 2014, los autores Fernández, Suárez y Múñiz titularon su investigación: Tareas escolares en el hogar y rendimiento en matemáticas: una aproximación multinivel con estudiantes de enseñanza primaria, con el objetivo de estudiar

el efecto de la realización de los deberes en los resultados académicos en Matemáticas. La metodología aplicada fue multinivel, el estudio se apoyó en un cuestionario de contexto, que incluía las preguntas relacionadas con las tareas escolares realizadas en casa, y una prueba de evaluación de rendimiento en Matemáticas. Dicha prueba estaba compuesta por 192 ítems. El cuestionario se aplicó a una muestra de 7471 estudiantes de 4to de educación primaria y para el análisis de los datos se utilizó un análisis jerárquico-lineal de dos niveles: alumnado y aula. A nivel individual se evaluaron el tiempo invertido, esfuerzo empleado y modo en que se realizan los deberes. A nivel de aula las variables evaluadas fueron cantidad de tareas escolares, y la frecuencia de asignación de éstas.

Con la aplicación de los instrumentos y el estudio multinivel se encontró que los estudiantes que participaron en la prueba, dedicaban una hora diaria a la realización de sus tareas escolares de matemáticas en casa; la mayoría (87%) las realizaba sin ayuda de terceros; respecto a los docentes, la mayoría de éstos asignaba tareas escolares para el hogar todos los días. Se pudo concluir que el esfuerzo y trabajo autónomo en la realización de las tareas, por parte del alumnado, muestran efectos significativos sobre el rendimiento académico, mientras que el tiempo invertido presenta un ligero efecto negativo. Finalmente, el estudio develó que la frecuencia de asignación de las tareas en el área de matemáticas tiene un impacto positivo en el rendimiento escolar, mientras que el volumen de éstas no (Fernández & Muñiz, 2014).

El aporte de Fernández y Muñiz nutre la investigación, porque concluye que efectivamente las tareas escolares tienen un impacto importante en el rendimiento académico del alumnado. En el caso particular de estudio, se evidencia que la dedicación del estudiante frente a la elaboración de las tareas, así como el desarrollarlas de manera individual promueve que su rendimiento académico sea bueno. Es importante destacar que entre mayor sea la frecuencia con

la que se asignan las tareas, mejor será el rendimiento académico, mientras que el volumen de éstas no influye.

Suárez et al. (2014) publicaron un artículo en la revista Asociación de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia, Mayores y Discapacidad en España, titulado Tareas para Casa, Rendimiento Académico e Implicación de Padres y Profesores, en el cual tenían como objetivo de estudio analizar los efectos de las tareas para casa en el rendimiento escolar. Para lograr responder al objetivo planteado, los autores evaluaron 3 estudios. En el primero se evaluó a 454 estudiantes de entre 10 y 16 años, de 3 centros educativos del norte de España, a través de una escala en la que se evaluó la eficacia de las tareas escolares respecto al aprendizaje y al rendimiento académico; en el segundo estudio se aplicó un cuestionario con escala tipo Likert a la misma muestra, donde se evaluó la retroalimentación de las tareas escolares por parte del docente y por último, en el tercer estudio se aplicó un cuestionario tipo Likert en el que se analizaron las mismas variables mencionadas anteriormente, desde la perspectiva de los padres de familia a una muestra de 1683 alumnos, desde 5º de Educación Primaria hasta 4º de Educación Secundaria Obligatoria, de 10 centros educativos.

Los resultados de dichos estudios permitieron llegar a la conclusión de que las tareas escolares tienen efectos positivos en el rendimiento académico de los alumnos, mientras que, por el contrario, el tiempo dedicado a las mismas tiene relación negativa con el rendimiento académico. Respecto al proceso de retroalimentación por parte de los docentes, se encontró que a medida que los alumnos avanzan a cursos superiores, perciben menor cantidad de feedback por parte de los docentes respecto a las tareas escolares para casa. Finalmente, respecto a la implicación de los padres de familia en el proceso educativo, se percibe que a medida que los estudiantes van avanzando en el nivel de estudios, reciben menos acompañamiento de sus

acudientes (Suárez, et al., 2014). Este estudio se relaciona con la presente investigación, debido a que además de indagar sobre la importancia de la tarea en el rendimiento escolar, evalúa la participación de los padres de familia en el proceso educativo y la retroalimentación docente después de la revisión de la tarea escolar.

Respecto al acompañamiento de los padres de familia en el proceso de desarrollo de tareas escolares, para el 2014 en Tegucigalpa, en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Fúnez en su trabajo de grado titulado: La gestión escolar y la participación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos, traza como objetivo analizar la gestión escolar y la participación de los padres de familia de los estudiantes del I ciclo del Centro de Educación Básica “República de Argentina” de la comunidad de Dapath, municipio de Puerto Lempira, departamento de Gracias a Dios. Desde el punto de vista metodológico abordaron una metodología de tipo cuantitativa, a través de la cual indagaron sobre la gestión escolar y la participación de los padres de familia, mediante la aplicación de encuestas dirigidas a éstos, a los docentes y a los estudiantes. La muestra seleccionada fue de 50 estudiantes, 50 padres de familia y 6 docentes.

A través de los resultados de la investigación se concluyó que el acompañamiento que brindan los padres de familia en las tareas escolares de sus hijos y al proceso educativo no era el adecuado, lo cual influyó negativamente en los resultados del aprendizaje y, por ende, en el desarrollo de competencias. En lo referente a la gestión escolar, se destaca que es necesaria la implementación de una planificación estratégica en instituciones educativas, y que ésta sea en común acuerdo con maestros, padres de familia y estudiantes, para que de esta manera los actores se integren y fortalezcan la gestión educativa (Fúnez, 2014). El antecedente que aporta Fúnez se relaciona con dos de las unidades de análisis de la presente investigación como es el

caso de la gestión escolar, así como el papel de los padres de familia en el desarrollo de las tareas de los estudiantes.

Para el año 2014, en San Juan de Pasto en la Universidad de Nariño: Díaz, Narváez y Villota en su trabajo de grado titulado: El sentido de las tareas escolares en los actores educativos de la Institución Madre Caridad en el municipio de San Juan De Pasto plantearon como propósito de investigación analizar el sentido que le otorgan los estudiantes, profesores y padres de familia a las tareas escolares de ciencias naturales, matemáticas y lengua castellana del grado tercero de la Institución Madre Caridad. Para conseguirlo, emplearon un diseño cualitativo de tipo Investigación-acción. Las unidades de trabajo seleccionadas fueron 15 estudiantes, 4 docentes y 15 padres de familia; para la recolección de la información se emplearon técnicas e instrumentos como la observación cualitativa, análisis documental; revisión y análisis de tareas de las asignaturas a investigar (3 por cada área), entrevista de campo y test.

Con la aplicación de las técnicas y test mencionados se logró concluir que en la mayoría de los casos, los docentes no planificaban las tareas, por ende, no se identificó un propósito definido en ellas, ni un tipo de tareas determinado, además, se ejecutaban desde un diseño instruccional. En torno al aprendizaje significativo de éstas y el sentido otorgado por los actores educativos, surge la necesidad de elaborar una propuesta denominada «fortaleciendo los lazos escuela-familia basado en la resolución de tareas» que conjuga los principios de una tarea escolar planificada con unos lineamientos para el uso pedagógico de la misma. Desde el punto de vista de los estudiantes, se infiere que el sentido que ellos le dan a las tareas, depende en cierta medida de la asignatura, tipo de tarea, el propósito, el tiempo que sea emplea para su realización y la forma como será evaluada. Respecto a los acudientes, se logró determinar que para ellos, las tareas contribuyen al desarrollo de habilidades y fomentan el aprendizaje autónomo (Díaz,

Narvaez, & Villota, 2014). Respecto al aporte que hace al presente estudio, los autores consideran que la asignación de tareas pertinentes influye en que los alumnos adquieran un aprendizaje significativo y esto constituye el núcleo esencial de cualquier transformación de un diseño curricular en aras del mejoramiento de la calidad del proceso educativo para las presentes y futuras generaciones. Adicionalmente, indagan el tema de estudio desde las percepciones de los estudiantes, padres de familia y acudientes, permitiendo así una visión global de la temática estudiada.

Fundamentación Teórica

Competencias y su relación con el aula de clase. El término competencias ha sido uno de los más aclamados a lo largo de los últimos años, puesto que tal como la UNESCO (1998) las ha definido, corresponden a aquel compendio de conductas socio afectivas, habilidades sensoriales, cognitivas, psicológicas y motoras que abren paso a una correcta ejecución de actividades, funciones, tareas o cumplir oportunamente a los indicadores fijados ante los objetivos. Para (Tobón, 2006) las competencias se constituyen en un enfoque para la educación y son “procesos complejos de desempeño con idoneidad, en un determinado contexto, con responsabilidad”. Para Tobón, las competencias pueden ser de tipo específico o genérico. Según Gardner, en su teoría de las inteligencias múltiples, considera que la inteligencia es una red de conjuntos autónomos relacionados entre sí, es decir, un conjunto de partes que funcionan lógicamente e interdisciplinariamente entre sí para lograr un objetivo. Para el desarrollo de la vida es necesario hacer uso de más de un tipo de inteligencia ya que, así como hay diversidad de problemas para resolver, existen muchos tipos de inteligencias (Gardner, 1983). El autor clasifica los tipos de inteligencia como: Lingüística-verbal, musical, lógica-matemática, espacial, corporal-cinestésica, la intrapersonal, interpersonal y naturalista.

Otros autores como Reuven Feuerstein, consideran que las competencias se desarrollan o forman a través de estructuras cognitivas que pueden llegar a ser modificadas por influencia de la experiencia que se adquiere a través del aprendizaje (Feuerstein, 1996). Por su parte, en el proyecto Tuning Educational Structure in Europe define Competencias, Vidal, Salas, Fernández y García (2016), hacen referencia al término como aquella unión activa de habilidades, conocimientos, aptitudes y responsabilidades que dan cuenta de aquel nivel de suficiencia con el que una persona cuenta a la hora de desempeñar sus tareas o actividades, como producto de un proceso de aprendizaje; a su vez resaltan que las competencias abarcan como continuo de lo anteriormente descrito el conocer y comprender, saber cómo actuar y saber cómo ser. Es a partir de esta definición que se hace posible la definición de una persona competente, como aquella que cuenta con el conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y valores requeridos para la ejecución de una actividad o trabajo, acorde a la norma apropiada.

Es este un término que ha logrado una gran acogida por parte de los sistemas de educación y las políticas educativas europeas e internacionales, puesto que su esencia ha permitido dar pie a las diferentes estrategias que buscan dar respuesta a las necesidades aclamadas por parte de la sociedad. A esto se suma que la teoría actual soporta que para la construcción de un aprendizaje significativo, es necesario que las actividades que den soporte a este proceso sean activas y experimentales, tal como el aprendizaje basado en problemas lo facilita; no obstante, es preciso resaltar que la retroalimentación inmediata es de vital importancia en este proceso (Boyle, Connolly y Hainey, 2011; Benzanilla, Arranz, Rayón, Rubio, Menchaca, Guenaga et al., 2014). Marcelo, Yot y Mayor (2015) mencionan que son diversos los autores que afirman que las metodologías de aprendizaje deben ser didácticas,

incluso las actividades deben ser lo más cercanas posibles a la realidad, puesto que el estudiante puede asumir un papel activo y apropiarse con mayor facilidad del conocimiento.

Con base en lo planteado anteriormente, es posible comprender que las competencias no son elementos que surgen espontáneamente, sino que requieren de la práctica para su correcta apropiación. A su vez, este proceso es influenciado por múltiples esferas, como lo son la familia, la empresa, el colegio, la universidad, la comunidad y la sociedad. Por ello las competencias son indispensables para asegurar la participación social y laboral de las personas y propiciar un desarrollo sano de la personalidad (García, et al, 2014).

Metacognición y competencias. (Flavell, 1976; Tovar, 2008), define el término *metacognición* como “el dominio y regulación que tiene el sujeto sobre sus propios procesos cognitivos” y plantean que este elemento cuenta con implicaciones metodológicas que comprenden tres dimensiones que median el desarrollo de las tareas. En primer lugar, se encuentra *la dimensión de reflexión*, aquella en la que la persona distingue y estima o evalúa sus estructuras cognitivas, procesos, habilidades y desventajas.

En segundo lugar, está *la dimensión de administración*, ésta abarca aquellos procesos en los que la persona ya es consciente de su estado y efectúa nuevos modos de trabajo o estrategias que permitan brindar una solución efectiva a la tarea. Por último, se encuentra *la dimensión de evaluación*, mediante la que el sujeto efectúa una valoración a partir de su experiencia con las estrategias formuladas e implementadas y la estimación de qué tanto logró alcanzar sus metas cognitivas propuestas.

Es a partir de este planteamiento de estrategias cognitivas que las personas logran dirigir sus aprendizajes y, en este sentido, convertirse en sujetos autónomos.

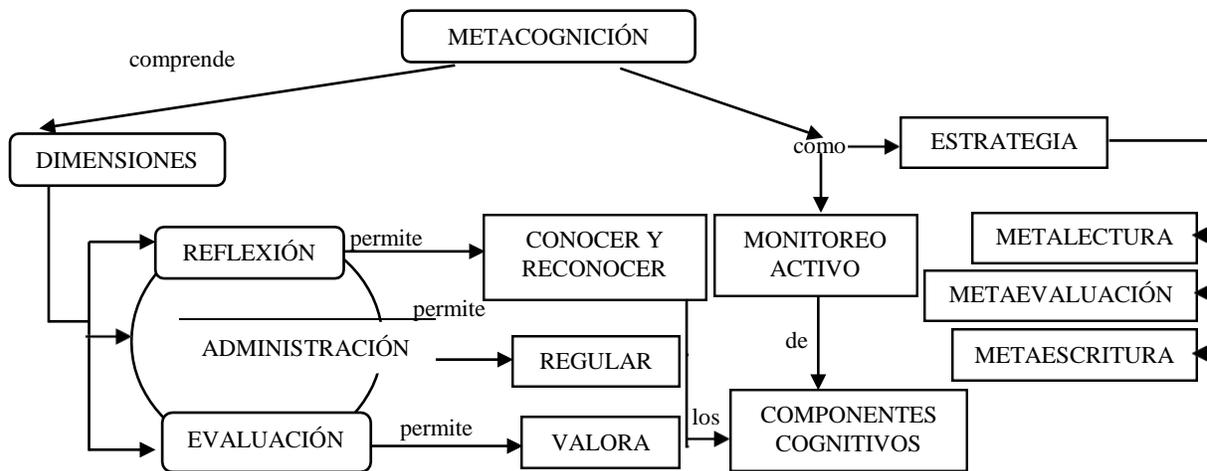


Figura 1. Definición de Metacognición. Fuente: Tomado de Tovar (2008)

De acuerdo con lo observado en la figura anterior, la metacognición como proceso está asociada al desarrollo de competencias, por cuanto permite al sujeto afrontar situaciones problemáticas y generar capacidades fundamentadas en el desarrollo cognitivo desde su autonomía. Tal situación es evidente en aquellas estructuraciones asociadas a la competencia, en la que el desempeño de las personas se encuentra asociado a la reflexión sobre los conocimientos, yendo más allá de lo netamente operativo; debido a que esto implica procesos como la “reflexión sobre sus conocimientos y posibilidades, regulación de sus acciones, y reconocimiento de los contextos ambientales y sociales desde sus valores, actitudes y percepciones” (Tovar, 2008).

Ahora bien, para la comprensión metacognitiva de los procesos de adquisición de las competencias, resulta relevante el sentido conceptual que Gonzáles (2004) le da al término competencias al dividirlo en dos frentes: *el estructural* y *el dinámico*, el primero se encuentra compuesto por los componentes cognitivo, emocional y afectivo, mientras el segundo abarca elementos como la perseverancia, responsabilidad, reflexión, autonomía, actitud y flexibilidad. Es este segundo componente, el que comprende el punto especial para la conceptualización en

torno a la metacognición, involucra la necesidad de estructuras que permitan el desarrollo de la misma, “desde procesos complejos como la reflexión (para el reconocimiento), la administración (para la regulación) y la evaluación (valor asignado a los contextos y a la acción); todo ello con un soporte en la autonomía.” (Tovar, 2008).

Por su parte, Tobón (2010) plantea un modelo pedagógico que da pie a la metacognición en pro al desarrollo de las competencias: *la metacognición docente*. El enfoque socioformativo postula que para la formación de las competencias, la relación intersistémica docente-estudiante cumple un papel vital. En este sentido, la docencia metacognitiva alude a aquella regulación y comprensión que los profesores efectúan ante los procesos de aprendizaje-enseñanza que protagonizan sus aulas de clase; esto, con el fin de dar pie a la formación de las competencias en sus estudiantes y a la reafirmación y construcción de las suyas a nivel profesional, edificadas a partir de la disciplinabilidad, flexibilidad, apertura mental, demandas socioeconómicas y la continua reflexión ante la práctica docente (Schon, 1998).

La docencia metacognitiva consta de dos elementos imprescindibles: *el conocimiento y la autorregulación*. La capacidad de conocer tiene una serie de implicaciones al momento de ejercer la profesión docente, tal como el ser parte del proceso de aprendizaje de sus estudiantes, puesto que éste se involucra tanto con las metas que el estudiante postula, como la comprensión del posicionamiento de éste, sin perder su rol. Es el constante diagnóstico ante la formación de las competencias, lo que permite que esto llegue a concretarse, permitiendo que surjan orientaciones ante el caso de cada estudiante, para que éste pueda autodiagnosticarse.

En lo concerniente a la autorregulación, ésta se encuentra compuesta por tres momentos: *la planeación, monitorización y valoración*. La planeación inicia en la comprensión de las finalidades del proceso de formación; a su vez, determina el cómo, el dónde y los medios con los

que se va a brindar la formación en las competencias en cuestión. Es en esta fase en la que se efectúa la planeación de la enseñanza de las estrategias que brindarán posibilidad al aprendizaje, acorde a cada uno de los tres pilares fundamentales de las competencias: el saber conocer, saber hacer y saber ser; posteriormente, tales planeaciones se llevan a cabo y se monitorean, es decir, se supervisa el proceso y las ejecuciones que éste acarrea, con el fin de efectuar ajustes en caso tal que sea requerido. Como último elemento se encuentra la continua valoración de la formación de las competencias a nivel estudiantil y el despliegue de las estrategias estructuradas por los docentes, acorde a los resultados obtenidos.

No obstante ¿Qué diferencia la docencia común de la docencia metacognitiva? La segunda exige que ante la reflexión que lleva a cabo el docente sobre su accionar, se lleve a cabo constantemente la construcción, deconstrucción y reconstrucción de aquellas prácticas pedagógicas que apoyan el proceso. Es por tal motivo, que los cambios no surgen ante las demandas efectuadas por sus dirigentes, sino que parten de la iniciativa de los docentes. Del mismo modo, se centra en que sus estudiantes tengan un aprendizaje significativo a partir de sus vivencias cotidianas y escolares.

Ahora bien, como una propuesta complementaria, se encuentra el *modelo metacognitivo integrador*, que establece que las actividades escolares constan de dos objetivos: el didáctico y el cognitivo, las cuales se articulan, a través del funcionamiento y evaluación de los procesos metacognitivos pertinentes. En este sentido, este modelo se enfoca en definir la actividad a partir de dos puntos cruciales: lo psicológico (orientándose hacia el desarrollo de habilidades y competencias mediante estrategias de aprendizaje) y lo didáctico (estrategias de enseñanza expuestas por el profesor), que serán mediados por los procesos cognitivos.

Por otra parte, Tovar (2008) resalta la pertinencia de la evaluación de las estructuras conceptuales previas con las que cuenta el estudiante, desde el aprendizaje significativo y desde lo didáctico. Como ejemplo, expone la definición de la tarea desde el planteamiento de una situación problema a la que el estudiante deba brindar una solución. Esta primera etapa es comprendida como *reflexión cognitiva*. Es imprescindible el tener presente que, al ser la tarea mediada por actividad metacognitiva, debe imperativamente estar centrada en el estudiante; es por tal motivo que la estructura y el desarrollo de la evaluación, deben promover la participación activa del estudiante a la hora de valorar sus habilidades cognitivas y sus desventajas ante su estructura, de este modo, siendo consciente de su estado inicial (Ospina y Tovar, 2005 b, 2006 a, 2006 c y 2007). Este modelo cuenta con una gran característica en torno a los resultados obtenidos y es que los mismos no proceden únicamente del docente, sino que también comprenden la información resultante del proceso consciente del estudiante.

La segunda etapa de este proceso es conocida como la *dimensión de administración metacognitiva*, aquella que implica que el sujeto ante los resultados sobre su estado cognitivo inicial logre articular estrategias que brinden la solución pertinente a la tarea que se le ha asignado. Es importante recordar que en este punto tanto el estudiante como el docente ya tienen claras las estructuras previas con las que se cuenta; por tanto, les es posible llegar a deconstruir, construir y reconstruir, en miras a la obtención de un aprendizaje significativo, el desarrollo de habilidades y competencias mediante la resolución del problema, a partir de la *construcción conjunta entre estudiante y docente*.

Con respecto a la *dimensión de evaluación metacognitiva* que aborda este proceso, Tovar (2008) recalca que tal como lo evidencia el diagrama de la figura 1.0, la metacognición, que comprende las tres dimensiones, no es lineal por lo que sus procesos no corresponden a un

momento concreto de la situación, sino que, por el contrario, tiene cabida a lo largo de todo el proceso. En este sentido, la estructuración estudiante-docente requiere de la definición de criterios o indicadores que den cuenta de qué tan cerca se está de las metas conjuntas, con el fin de regular las estrategias acordes a los resultados obtenidos. Este proceso evaluativo finaliza con una valoración global, que dilucida lo obtenido tanto por el estudiante como por el docente en torno a los avances, las dificultades, las falencias, las construcciones obtenidas y las nuevas posibilidades. Cabe resaltar, que este punto final tan solo es el inicio de otro ciclo, pro a la siguiente actividad.

A partir de todo lo dilucidado anteriormente, el autor resalta que es posible mencionar que la articulación de la cognición del estudiante y las estrategias didácticas del docente, permitidas por este proceso metacognitivo, son estructuras que permiten aportar al proceso de aprendizaje autónomo del estudiante, es decir aprender a aprender. Empero, los beneficios no se limitan a la vivencia del estudiante, puesto que esa constante reflexión del docente en torno a sus conocimientos y didácticas, permite que el aporte a su aula de clases sea más significativo y productivo.

Procesos cognitivos. Para definir los procesos cognitivos se toma como referencia a Bernal y Mantilla (2005), quienes expresan que éstos corresponden a mecanismos o protocolos utilizados por un individuo, con el fin de “percibir, asimilar, almacenar y recuperar información”, en otras palabras, todos aquellos mecanismos utilizados para conocer. Teniendo en cuenta lo anterior, Nieto (2015) concuerda con los autores, al manifestar que los procesos cognitivos son los que facilitan la obtención de nuevos conocimientos y se dividen en básicos y superiores. Los primeros, también denominados de primer orden, engloban las funciones mentales naturales de la conducta, que son interpretadas como resistencia o respuesta frente al

ambiente y que se encuentran establecidas genéticamente. Estos procesos corresponden a la sensación, percepción, atención, memoria, motivación y emoción. Por su parte, los procesos superiores, complejos o de segundo orden, se refieren a funciones mentales específicas que involucran comportamientos complejos. Estos procesos de segundo orden se encuentran compuestos por el pensamiento, inteligencia, lenguaje y aprendizaje.

Por otro lado, Matilla (2006) define los procesos cognitivos como capacidades que permiten la codificación de la información de entrada, modificándola en nuevos resultados tales como conceptos, proposiciones y/o teorías que facilitarán posteriormente la toma de decisiones al momento del individuo enfrentarse a diferentes contextos. Pero ¿a qué hace referencia la “capacidad”? Matilla (2006) sostiene que ésta alude a un grupo de condiciones genéticas que posee un individuo, las cuales, al desarrollarse, (con la ayuda de la mediación presente en un entorno culturalmente organizado) se transformarán en habilidades individuales. Así, para que los procesos cognitivos, comprendidos como capacidades, se operacionalicen (se transformen en habilidades), es indispensable que el individuo active una serie de determinados procedimientos, que al ser practicados de forma controlada, permitan que surjan las habilidades del pensamiento.

En resumen, a partir de lo planteado por Matilla (2006) se afirma que las competencias requieren el desarrollo de capacidades complejas, que le facilitan al individuo la toma de decisiones al enfrentarse a distintos entornos. De esta manera, para que el individuo logre ser competente al momento de solucionar una situación, es indispensable que éste posea una predisposición, o, en otras palabras, la capacidad que le posibilite, mediante la práctica de procedimientos, que surjan habilidades específicas (maneras de “hacer” elementales), que, con mediación del ambiente, van a intervenir como elementos claves al adquirir el “saber”, teniendo como base el “querer”. De esta manera, en contextos educativos, el estudiante será apto para

realizar exitosamente tareas previstas durante su educación formal y tendrá las competencias necesarias para solventar situaciones que no han sido planificadas con anterioridad por el docente.

Procedimientos mentales. Los procedimientos son definidos como un conjunto de acciones ordenadas para alcanzar un fin, corresponden a la operacionalización de los procesos cognitivos (Matilla, 2006). En cuanto a ellos, existen una serie de criterios que permiten caracterizar los distintos tipos de procedimientos: En primer lugar, se tiene en cuenta el número de elementos que se solicitan para alcanzar los objetivos establecidos; segundo, dependiendo del nivel de libertad restante al momento de decidir acerca las operaciones que deben llevarse a cabo; y tercero, conforme sea el tipo de meta sobre el que se basa el proceso y a la que se encamina (Matilla, 2006).

De acuerdo con lo anterior, Matilla (2006) especifica que son los dos últimos criterios los que son más convenientes al distinguir los tipos de procedimientos curriculares. Primero, en cuanto al tipo de meta al que están encaminados se pueden catalogar en: 1. Procedimientos disciplinares, en los cuales, la obtención y uso dependen de la disciplina que se esté instruyendo y 2. Procedimientos interdisciplinares, de los cuales su utilización pertenece a distintas áreas curriculares. Por otro lado, aludiendo al tipo de regla de la que depende un grupo de operaciones, la autora sostiene que se destacan los procedimientos algorítmicos y heurísticos. Se alude a procedimientos algorítmicos, cuando la serie de acciones que se deben llevar a cabo se encuentran totalmente establecidas y su adecuada realización, asegura un resultado óptimo del problema o de la tarea. No obstante, cuando la serie de acciones poseen un determinado nivel de variabilidad y su realización no certifica un resultado exitoso, se hace referencia a procedimientos heurísticos.

Siguiendo con lo anterior, Matilla (2006) relaciona las técnicas con los procedimientos algorítmicos y las estrategias con los procedimientos heurísticos. Así, especificando en las estrategias de aprendizaje (interpretadas como procedimientos), éstas son definidas como procesos, que permiten la toma de decisiones consciente y motivada, la cual, en contextos educativos, el estudiante selecciona y recupera coordinadamente los conocimientos que solicita para responder a una tarea específica (Matilla, 2006).

Ahondando en las estrategias de aprendizaje y enseñanza, éstas son definidas como la capacidad que posee el individuo de tomar decisiones de forma consciente, en aras de regular las condiciones que obstaculizan completar una actividad y cumplir con los objetivos establecidos. De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que utilizar reflexivamente los procedimientos al ejecutar una actividad específica solicita el uso de estrategias de aprendizaje (Matilla, 2006). A su vez, la autora manifiesta que un alumno utiliza estrategias de aprendizaje cuando se encuentra apto para adaptar su comportamiento (sus pensamientos y acciones) a las exigencias de una tarea delegada por un docente y a las condiciones en las que estas exigencias se presentan. No obstante, ¿de qué dependen dichas exigencias? Éstas obedecen al objetivo educativo establecido por el profesor, cuando le solicita alumno que, teniendo como base los conocimientos adquiridos y el contexto en el que se sitúa, resuelva una tarea.

A partir de todo lo desarrollado, Matilla (2006) especifica diez grupos de procedimientos. *Observación de fenómenos*, que comprende registrar datos, realizar autoinformes o entrevistas y aplicar cuestionarios.

Comparación y análisis de datos, en el cual se toman apuntes, subraya mientras se lee, diligencia tablas comparativas, realiza una prelectura o consulta en diferentes documentos.

Ordenación de hechos, donde se producen índices alfabéticos o numéricos, se realizan inventarios, se fabrican colecciones y catálogos y se reparten horarios u ordenación topográfica.

Clasificación y síntesis de información: en este punto se elaboran glosarios, resúmenes, cuadros o esquemas.

Representación de fenómenos, hace referencia al desarrollo de diagramas, creación de planos, maquetas y mapas conceptuales, realización de dibujos o historietas.

Retención de datos, en el cual se utilizan estrategias mnemotécnicas, de repetición y asociación de palabras.

Recuperación de datos, por ejemplo, crear categorías, desarrollar técnicas de repaso y actualización de información.

Interpretación de fenómenos, haciendo uso del parafraseo, argumentación, explicando a través de metáforas, proponer hipótesis o planear y prever consecuencias.

Transferencia de habilidades, a partir de la autointerrogación o generalizando.

Demostración y valoración de los aprendizajes, realizando exámenes, elaborando informes y exponiendo trabajos.

Habilidades del pensamiento. Las habilidades del pensamiento son definidas por Matilla (2006) como “secuencias dinámicas de pasos” que evidencian el desarrollo de la capacidad mediante la experiencia. Las habilidades del pensamiento son las que permiten que la persona pueda hacer uso de sus procesos cognitivos de manera espontánea. En concordancia con lo anterior, Velásquez, Remolina y Calle (2013) sostienen que la habilidad del pensamiento se refiere a la capacidad y disposición que facilita el desarrollo de los procesos mentales y a su vez ayuda al individuo en la resolución de problemas que se presentan en la vida diaria.

Por su parte Velásquez, Remolina y Calle (2013), manifiestan que las habilidades del pensamiento se encuentran asociadas directamente con la cognición, siendo ésta comprendida como la capacidad de procesar información a través de “la percepción, el conocimiento adquirido y características subjetivas” que posibilitan evaluar la información. A su vez, el autor afirma que la cognición implica conocer, almacenar, ordenar y usar el conocimiento y se vincula con los procesos de percepción, memoria, aprendizaje, entre otros; así, teniendo en cuenta lo anterior, el autor afirma que todas las actividades que surgen del pensamiento poseen factores cognitivos.

Integración del desarrollo de las competencias en el currículo escolar. Es evidente que el mundo en el que se encuentra inmersa la sociedad actual, cuenta con un nivel de exigencia muy alto. El mercado laboral se nutre de problemas que requieren de constantes soluciones oportunas, es por tal motivo que la educación en competencias se torna tan atractiva en el modelo educativo actual, acompañado de la movilización de la experiencia acumulada, los conocimientos, las capacidades de acción e interacción, generando un modelo que integre acciones, saberes, esquemas de interacción social y autoconocimiento; de ahí lo imperativo que se torna su inclusión en el modelo curricular educativo.

Ahora bien, teniendo en cuenta la naturaleza de las competencias, es necesario comprender que éstas no llegan a desarrollarse sin el apoyo de actividades, que cuenten con situaciones y espacios concretos que hacen parte del desempeño del docente. En este sentido, Coll (2007) plantea que la adquisición y desarrollo de las competencias exigen de la integración de una serie de saberes que comprometen habilidades, conocimientos, actitudes, valores, etc. No obstante, tales elementos requieren de una serie de acciones voluntarias, “conscientes y racionales reflejados en las actitudes que demuestran valores éticos” (Frade, 2009).

En lo referente a los elementos que el modelo educativo en competencias debe integrar, Argudin (2001) argumenta que este proceso debe propiciar la integración de habilidades genéricas, las diversas disciplinas del conocimiento y la manifestación de las ideas gestadas por el estudiante; ante todo generar convergencia entre el campo social, afectivo, sensorial, motor, cognitivo y psicológico del sujeto. Por su parte, Ortega (2008) explica que, en este modelo, el sujeto debe manejar más allá de sus conocimientos; sus emociones, acciones e interacciones. En adición, se encuentra la pertinencia del reconocimiento, la comprensión y la aceptación de las emociones y sentimientos experimentados por el otro. A su vez, el autor menciona que entre los diversos retos que afronta el modelo educativo basado en competencias, se encuentra la estimulación de la creatividad, potencialidad e innovación de las personas, a fin de ir más allá de lo que su cotidianidad plantea, logrando adaptarse a las condiciones, gestando un futuro, incluso mejorando su proceso de desarrollo. Por su parte, Cifuentes y Camargo (2016) enfatizan la necesidad de que los procesos formativos se fundamenten en modelos educativos dinámicos y ajustados a los condicionantes sociohistóricos.

En este punto es importante abordar el desarrollo de las competencias desde lo curricular. Así, primero se define el currículo a partir de lo manifestado por Matilla (2006), quien sostiene que este es un sitio donde se fundamentan, materializan y desarrollan todos los procedimientos de enseñanza y aprendizaje sobre los que se basan las instituciones educativas. Ibáñez (2007) complementa esta definición manifestando que el currículo es el pilar de la educación, debido a que comprende los elementos normativos y reguladores de los procedimientos educativos. Además, el desarrollo curricular implica un proceso de estructuración sistemático, que posibilita la transformación de “los principios de aprendizaje y mediación en planes de trabajo,

actividades, recursos de información y evaluación, basados en consideraciones filosóficas, psicológicas y sociohistóricas” (García, 2011).

El currículum es considerado como un proceso educativo integral, que se encuentra interconectado con distintos entornos, en los cuales se desarrolla el individuo, tales como el histórico social, humanista e incluso las necesidades propias de cada alumno que aprende; todos los entornos mencionados influyen a la formación de la personalidad de cada estudiante. De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que el desarrollo curricular se encuentra comprendido por un grupo de factores que incluyen la percepción filosófica sobre la que se basará el modelo educativo y las especificaciones acerca la manera en la que funcionará dicha percepción (García, 2011).

Especificando en la educación basada en competencias, la perspectiva interactivo-sociocultural del currículo posee bases acordes a ella, teniendo en cuenta que el currículo suele surgir del entorno y de las necesidades y demandas de los receptores. Así, las instituciones educativas, basándose en sus decisiones curriculares, deben emprender acciones que vinculen las necesidades del entorno social con el desarrollo de competencias, las cuales le permitirán a los estudiantes saber qué realizar al enfrentarse a retos y problemas esperados e inesperados (Matilla, 2006). En este mismo sentido, Tobón, Pimienta y García (2010) coinciden con lo anterior al manifestar que, partiendo desde un enfoque socioformativo de las competencias, se pretende que el currículo aluda a prácticas habituales que susciten el desarrollo integral, con el fin de que se encuentren aptas para solucionar los diferentes problemas que pueden aparecer en los contextos personal, familiar y social.

Las competencias, desde una perspectiva curricular, son definidas como las complejas capacidades integradas, en diversos grados, que las instituciones educativas deben formar en los

estudiantes, para que éstos puedan ejercerse como individuos responsables en los diferentes entornos de su vida social y personal, es decir, que los alumnos se encuentren aptos para observar, realizar, actuar y disfrutar acertadamente, considerando diferentes opciones, adoptando las estrategias más convenientes y responsabilizándose de las decisiones que tomen. Las competencias descritas anteriormente, son las que permiten establecer los parámetros para elegir y definir los contenidos escolares, así como la forma en que serán organizados (en términos de tiempo y espacio) y las maneras de aprenderlos (Matilla, 2006).

Por su parte, el modelo curricular basado en competencias se caracteriza, según Segredo y Reyes (2004), por el uso de elementos que simulen la vida real, proporcionar herramientas para que los alumnos puedan analizar y resolver problemas, basarse en el trabajo en equipo respaldado por un tutor y por afrontar íntegramente los problemas. Asimismo, Tobón, Pimienta y García (2010) proponen que, desde una perspectiva socioformativa del currículo por competencias, se debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- El desarrollo curricular tiene como base procedimientos colaborativos y suscita el involucramiento de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, con el fin de trabajar con base en una visión compartida y que los procedimientos académicos hagan frente a los distintos retos educativos del entorno.
- Los procesos curriculares consideran la dinámica social y cultural de la institución educativa. Lo anterior, se debe a que toda institución es considerada una microsociedad que tiene lugar en el tejido de un grupo representaciones sociales.
- El currículo es elaborado en trabajo en equipo, de esta manera es administrado y mejorado constantemente.

- Los medios y fines que conforman el currículo buscan lograr la formación integral de los individuos. Éstos se encuentran basados en un constante análisis y reflexión acerca las dinámicas de tipo social, cultural, económico y organizacional, teniendo en cuenta las situaciones actuales y las tendencias futuras. De esta manera, se busca que el currículo sea un macroproyecto formativo, que evolucione constantemente y que garantice la formación adecuada sin responder de manera sumisa a las peticiones de la sociedad, las cuales, en ocasiones son proporcionadas inconscientemente.

Didáctica pedagógica. Antes de ahondar en el concepto de didáctica-pedagógica es importante ahondar en ¿qué son las competencias pedagógicas? Éstas son definidas como un conjunto de “conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones que alguien debe poseer para intervenir en la formación integral del individuo”. Sin embargo, hay que considerar que el carácter de la competencia se encuentra determinado por la naturaleza del contexto en el que el mediador lleve a cabo su intervención, en el cual existen unos requisitos mínimos, a los que los profesores deben regirse al momento de comprometerse a su labor en el complejo ambiente de aprendizaje. El desempeño de los profesores debe ir acorde a la moralidad, finalidad y objetivos institucionales y a las características del ambiente y de los alumnos (Arboleda, 2011).

En este punto surge una nueva pregunta, ¿cuáles son las competencias pedagógicas mínimas que deben poseer los profesores? Según Arboleda (2011), el docente debe conocer la naturaleza de los conocimientos propios de su disciplina, así como apropiarse de los conocimientos básicos y actualizados de la misma. Asimismo, el docente debe apropiarse de las estrategias metodológicas que dan lugar a la mediación didáctica y del discurso sobre la enseñanza. Si el docente posee los conocimientos disciplinares que son exclusivos de su acción

pedagógica, significa que éste construye constantemente significados acordes a los conceptos propios de estos saberes.

Las competencias pedagógicas pueden ser clasificadas a partir del modelo de Braslavsky (1999) quien manifiesta que éstas se dividen en: competencias pedagógico-didáctica, institucional, productiva, interactiva y especificadora. Así, profundizando en la competencia pedagógica-didáctica, la autora menciona que es importante que los docentes determinen cuáles serán los criterios que permitirán seleccionar entre un conjunto de estrategias disponibles, con el fin de intervenir de forma intencional, para así suscitar el aprendizaje de los estudiantes y para que se puedan desarrollar nuevas estrategias, si las disponibles no son adecuadas o suficientes.

Siguiendo con lo anterior, la autora manifiesta que se espera que los docentes favorezcan los procesos de aprendizaje, para que éstos sean más autónomos, sin embargo, no deben dejar de lado la conducción, ya que, sin ésta, la probabilidad de que los estudiantes aprendan, especialmente los de sectores populares, se resiente. Debido a lo anterior, los docentes deben conocer, saber, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didácticas efectivas.

Las estrategias utilizadas son más que exposición, ya que comprenden las nuevas tecnologías, además que integran el compromiso de aquellos que tengan conocimiento de la manera de usarlas, como dinamizadores prácticos de series de actividades en las que se haga uso de recursos múltiples. En este punto, la autora no descarta la posibilidad de que los estudiantes conozcan más de determinadas cosas que los docentes, sin embargo, estos últimos son adultos que poseen el poder de mediar ese conocimiento sin sentirse limitados, con el fin de que todos los estudiantes, incluyendo los profesores, puedan aprender adecuadamente.

Por otro lado, Aguiar y Rodríguez (2018) proponen una serie de acciones y recomendaciones metodológicas para abordar las competencias pedagógico-didácticas. En cuanto a las acciones manifiestan que es importante:

1. Desarrollar proyectos de disciplina.
2. Realizar el modelo de planificación de materia (P1).
3. Crear e implementar guías instructivas.
4. Programar, crear y administrar evaluaciones.
5. Hacer el diagnóstico a los alumnos.
6. Hacer uso de estrategias que susciten el aprendizaje.
7. Implementar sesiones de tutoría.
8. Promover el proceso de enseñanza-aprendizaje.
9. Implementar la toma de decisiones en la técnica de enseñanza-aprendizaje.
10. Dirigir el conocimiento.
11. Emplear las TIC.

En cuanto a las recomendaciones metodológicas, los autores proporcionan las siguientes:

1. Empezar a partir de una dificultad de desempeño profesional.
2. Desempeñarse por programas.
3. Utilizar guías instructivas.
4. Suscitar la gestión del conocimiento y la implementación de las TIC.

5. Estipular la enseñanza y el aprendizaje como forma de investigación.
6. Recolectar evidencias de desempeño a partir de las distintas acciones de formación, a través de la consulta de documentos y la supervisión de las clases, juntas de disciplina, entre otros.
7. Utilizar las plataformas interactivas.
8. Brindar talleres científicos-metodológicos.
9. Fomentar la creación de grupos de discusión.
10. Determinar los niveles de desempeño como pautas para la evaluación.

Secuencias didácticas. Las secuencias didácticas son, según Tobón, Pimienta y García (2010) un grupo articulado de ejercicios de aprendizaje y evaluación que, con ayuda del profesor, tienen como fin alcanzar metas educativas específicas, teniendo en cuenta determinados recursos. En la cotidianidad, las secuencias didácticas conllevan a mejoras fundamentales de los procedimientos de formación de los alumnos, debido a que la educación pasa a ser menos fragmentada y se orienta a alcanzar determinadas metas. Por su parte, los autores sostienen que, partiendo de un modelo de competencias, las secuencias didácticas son consideradas una metodología destacable que intercede en los procesos de aprendizaje; para lo anterior, se toman los elementos esenciales de estas secuencias, que corresponden a: 1. Situaciones didácticas, a las cuales debe estar orientada la secuencia; 2. Actividades pertinentes y 3. Evaluación formativa (que se dirige a evaluar de forma sistemática el procedimiento).

Por otro lado, los autores manifiestan que las secuencias didácticas, partiendo de un enfoque de competencias, no buscan que los alumnos aprendan una serie de contenidos previamente establecidos, sino que desarrollen competencias que les permitan valerse por sí

mismos en la vida, para lo que será indispensable que los estudiantes se apropien de las temáticas dadas en las diferentes asignaturas. Es entonces, donde surge un desafío para los profesores: Tienen que buscar la forma de modificar la meta del paradigma educativo tradicional en cuanto a las temáticas, con el fin de orientar los procesos de formación y aprendizaje hacia las competencias.

En relación con los principales componentes de una secuencia didáctica por competencias, los autores proponen los siguientes:

1. *Situación problema del contexto*: Problema notable del entorno a partir del cual se busca la formación.
2. *Competencia a formar*: Se detallan la(s) competencia(s) que se intentan formar.
3. *Actividades de aprendizaje y evaluación*: Se especifican las actividades a realizar con el docente y las actividades de aprendizaje autónomo por parte de los alumnos.
4. *Evaluación*: Se indican las pautas y evidencias para guiar la evaluación del aprendizaje y otorgarle su respectiva calificación. Asimismo, se incluyen las matrices de evaluaciones.
5. *Recursos*: Se disponen las herramientas educativas que se solicitan para la secuencia didáctica incluyendo los espacios físicos y los equipos.
6. *Proceso metacognitivo*: Se detallan las sugerencias más importantes que el alumno debe tener presente para reflexionar y autorregularse en su proceso de aprendizaje.

Procesos de mediación. La mediación es definida por Niño y Bahamonde (2019) como un proceso de interacción útil entre el profesor y alumno, el cual responde a determinados

objetivos de aprendizajes que buscan el desarrollo de competencias. Además, Espinosa (2016) manifiesta que la mediación tiene como fin desarrollar en el alumno habilidades que a su vez permitirán el desarrollo de una autonomía plena. En este sentido Espinosa (2016), expresa que la autonomía puede lograrse en las personas siempre y cuando se suscite “la seguridad, la confianza, el compromiso y la metacognición”, además de promover estilos de vida saludables mediante el uso de estrategias pedagógicas, que propicien la motivación y el desarrollo de distintas habilidades.

Especificando en el profesor, éste es considerado un “mediador social, cultural, pedagógico, en tanto transmite valores sociales, culturales, intencionalidades pedagógicas y visiones del mundo sobre los que se proyecta” desempeñando una función social que se extiende a otras áreas fuera del salón de clases y de la escuela. Asimismo, los autores sostienen que la mediación solicita la acción con otro (docente-estudiante) el cual interviene intencional o conscientemente, a la vez que reacciona a una intención pedagógica que desencadena un debate entre los alumnos y su contexto acerca los saberes permanentes, teniendo en cuenta las formas de aprendizaje, los propósitos educativos, el entorno y la didáctica proveniente de la competencia (Niño y Bahamonde, 2019).

De acuerdo a lo anterior, Espinosa (2016) plantea el papel importante que cumple la formación de los profesores en los procesos de mediación didáctica, ya que ésta permite la formación dentro del salón de clases; por esta razón es indispensable que la formación de los docentes se estructure a partir de un saber académico (saber qué), el cual está comprendido por concepciones que surgen de su formación, pero que a su vez se construyen en la experiencia y en la práctica (saber hacer), y que al mismo tiempo se encuentra constituido por creencias

asociadas a los ideales y valores (saber qué), los cuales son considerados como factores personales (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2012).

Por su parte, Espinosa (2016) manifiesta que la mediación puede explicarse como aquellas acciones llevadas a cabo para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas mediaciones podrán manifestarse a través de la actividad, la intervención y el material didáctico que se implemente en el proceso. La intervención se encamina a la comunicación entre los alumnos y el mediador, en aras de fomentar el razonamiento y la comprensión de ideas mediante los sentidos. De acuerdo con lo anterior Espinosa (2016), manifiesta que la intervención debe basarse en una educación que suscite “la participación, la creatividad, la expresividad, la racionalidad” con el fin de que se potencialicen las habilidades que posee el alumno.

Para que se promuevan las habilidades mencionadas en el párrafo anterior, es necesario que se implementen materiales didácticos en los procesos de mediación, ya que éstos permitirán la comunicación e interactividad entre el alumno y el conocimiento (Espinosa, 2016). En este sentido, Fainholc (2004) cita a Gadamer para expresar que el trabajo interpretativo ofrece componentes acerca de la comunicación sólo si la persona, a través de la interpretación, constituye un vínculo mediante preguntas y respuestas que permiten la comprensión.

Respecto a los procesos de mediación didáctica en el salón de clase, Pósito (2012), toma como referencia a Folegotto para plantear que una acción mediadora se encuentra asociada a la búsqueda de estrategias que le faciliten al alumno reposicionarse ante el objeto de conocimiento. Asimismo, el autor sugiere que la mediación didáctica corresponde a las acciones que ejecuta el profesor, lo cual le facilita el acompañamiento y la fomentación del aprendizaje en los alumnos. Por su parte, la mediación didáctica cumple un rol de puente de asociación e interacción, conexiones terminológicas, técnicas e incluso conceptuales.

Existen una serie de aspectos que, según Pósito (2012), se deben tener en cuenta para trabajar la mediación didáctica en el salón de clase:

1. Prestar atención a las características epistemológicas de cada disciplina del área, al mismo tiempo en que éstas se transforman en el marco teórico y metodológico, con el fin de organizar y clasificar los temas de acuerdo con el concepto, procedimiento y actitudes que el estudiante tiene que aprender.
2. Fijarse en las distintas dinámicas que se llevarán a cabo durante el proceso, además de los elementos didácticos que se implementarán.
3. Las actividades de aprendizaje que se llevarán a cabo en el proceso de mediación didáctica deben ser notificadas, fundamentadas y poseer un sentido para alcanzar el aprendizaje; por esta razón es indispensable que se reconozcan las capacidades y los procesos cognitivos implicados, lo cual posibilitará la elección del método y recurso didáctico adecuado y que ayude al desarrollo del conocimiento científico en las escuelas.

Nivel de apropiación de competencias. Tal como lo planteaban Hargreaves, Aearl, Moore y Manning (2001), si un maestro no cuenta con los conocimientos sobre una estructura que le permita efectuar lo requerido, simplemente no podrá llevarlo a cabo. Es tal premisa la que se acopla a la necesidad del conocimiento de las competencias y el cómo implementarlas en el aula de clase, puesto que en ocasiones es mucho lo que se habla sobre ellas, no obstante, la información no siempre va orientada a la pragmática.

Por su parte, Llach y Alsina (2009) mencionan que el proceso de adquisición de competencias por parte de los estudiantes, obliga al maestro a tener un nivel de apropiación de las mismas, para su posterior planificación y orientación en pro de ir más allá la impartición de

una serie de conocimientos puntuales, puesto que los estudiantes al salir de su proceso de básica primaria deben contar con la capacidad de ser, pensar y actuar de modo independiente, tener iniciativa; a su vez debe descubrir, comunicar y convivir, desenvolviéndose más allá de la vida escolar.

No obstante, el dominio de las competencias va más allá de su conocimiento, reside en la metodología propuesta para su implementación en el aula de clase, por tal motivo Llach y Alsina (2009) se centran en este punto y proponen una metodología que facilite el proceso de implementación de éstas, que reside en partir de las competencias básicas para la conformación y desarrollo del itinerario, que se materializa en actividades y contenidos pertinentes efectuados a partir de éste, aquellos que se caracterizan por su estructuración con sentido, de tal modo que sean constructivos, más no repetitivos y mecánicos.

Evaluación. Rial (2007) enfatiza en el cambio de perspectiva que contiene la evaluación cuando de competencias se trata, puesto que éste no se basa en la certificación de habilidades, conocimientos o destrezas aprendidas en el aula de clase, sino que, por el contrario, se centra en aquel posible desempeño que puede alcanzar el estudiante ante la resolución de una problemática asociada a la realidad. Es a partir de esta perspectiva, que se puede establecer qué tan cerca se encuentra el estudiante del objetivo trazado; en caso tal que diste de ser alcanzado, el docente debe analizar en conjunto con su estudiante las diferentes hipótesis causales de su dificultad, determinando obstáculos y estrategias para un posterior reajuste. Es por tal motivo que la pérdida de la evaluación termina siendo un elemento obsoleto.

En torno a la naturaleza práctico-teórica de las competencias, la construcción de una evaluación holística se convierte en una demanda vital para su correcto diagnóstico (Yanes, 2005). A esto se suman las diferentes perspectivas evaluativas que se presentan, tal como la

autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, permitiendo obtener una mirada global de la situación (Rial, 2007). García (2011) destaca que este es un proceso que requiere continuidad, aún después de dar por terminado el núcleo de aprendizaje. En adición, Rial (2007) plantea cuatro componentes en los que debe basarse la evaluación de este modelo educativo por competencias: formación, promoción, certificación y mejora de la docencia, teniendo en cuenta que este es un proceso que abarca la retroalimentación y mejora continua de dos roles del aula de clase: estudiantes-docentes.

En este sentido Jorbas y Sanmartí (1993) enfatizan en que este proceso dota de sentido a la evaluación tanto a nivel *social* (informando social o familiarmente sobre los resultados alcanzados por parte del estudiante) como *pedagógico* (alude a aquel balance y reflexión efectuado por el docente en torno a las didácticas implementadas y posibles reformas curriculares para obtener mejoras significativas en la dinámica enseñanza-aprendizaje). Ahora bien, es la diversidad uno de los puntos fuertes dentro del proceso evaluativo, al respecto Jorba y Sanmartí (1993) establecen la necesidad de la implementación de la regulación continua de los aprendizajes. Es a partir de esta estructura que García (2011) menciona la posibilidad de promover la autorregulación del estudiante, mediante los ajustes a la didáctica, con la finalidad de que éste pueda aprender por sí mismo a lo largo del proceso.

No obstante ¿Cómo puede llevarse esto a cabo? Como respuesta a esto se plantea un proceso que incluye tres etapas, la primera consiste en la *recopilación de información* sobre el conocimiento previo manejado por el estudiantado (García, 2011), en segundo lugar, se encuentra *la adaptación* de aquellos procesos didácticos a las necesidades y progresos presentados por esta población, detectados en la primera etapa o diagnóstico (Jorba & Sanmartí, 1993). Por último, se encuentra una *etapa de carácter sumativo*, que contiene un balance ante la

finalización del ciclo cursado por el estudiante, con el fin de obtener un reporte en torno a los juicios emitidos a partir de los resultados y los pasos a seguir posteriormente, según la Secretaría de Educación Pública (2010).

Para aquellas características que contiene la evaluación de un elemento que dista de lo usualmente trabajado en el aula de clase: las competencias, es necesario efectuar un modelo evaluativo diferente, en este caso Perrenoud (2007) destaca la inmersión de dos elementos que se encuentran presentes durante el proceso de adquisición, tal como lo son la *autorregulación cognitiva* efectuada por el estudiante y aquellas *confrontaciones en torno a la validación de los saberes* que emergen en el proceso, las mismas que son socializadas con el docente o compañeros para la auto-socio-construcción del saber.

Con respecto a los detalles con los que debe contar una evaluación para favorecer el proceso de autorregulación llevado a cabo por el estudiante, Calero (2009) propone la transmisión de los objetivos a alcanzar, la corroboración de la comprensión de esta información por parte del estudiante, la capacidad de anticipación y planificación de aquellas acciones que den respuesta a la problemática planteada y la apropiación de aquellos parámetros bajo los cuáles su conocimiento será evaluado. A su vez, el autor destaca que son estos elementos los que plantean la necesidad de estructurar un modelo constructivista, en el que el docente debe ir más allá de lo usual y evaluar al estudiante inmerso en la dinámica educativa, mediante su participación en los debates, reuniones, diálogos, investigaciones y proyectos; situaciones favorables para ver su desarrollo competencial, saliendo de la zona de confort de lo teórico. Entre otras situaciones que resultan favorables al momento de evaluar, se encuentra el seguimiento de las soluciones que brinda el estudiante a los problemas planteados y los

esquemas mentales estructurados a la hora de tal situación; analizar su capacidad de transferencia de conocimientos e integración de las nociones previas.

En este sentido, la evaluación se efectúa de modo integral, vinculando la metacognición como un modelo de aprendizaje de competencias inmerso en la evaluación de desempeño correspondiente, Secretaría de Educación Pública (2009). Entiéndase este proceso como aquella autocrítica que el docente efectúa sobre sus procesos evaluativos, con el fin de enriquecer el proceso de aprendizaje de su estudiante (Calero, 2009). Resulta imprescindible el comprender que las evaluaciones constan de divisiones que dan cuenta de su naturaleza. En primer lugar, se encuentran las evaluaciones *internas* y *externas*, la primera tiende a conocerse también como *evaluación de aula* y consiste en aquel proceso sistemático, sistémico y pedagógico, que se estructura a partir de una serie de actividades, que permiten la verificación de la adquisición de ciertos conocimientos por parte del estudiante, aquella que dota de información tanto al actor principal, como a su educador y acudientes.

Por otra parte, la *evaluación externa*, alude a aquellas evaluaciones estructuradas y efectuadas mediante una entidad especializada o en su defecto por investigadores; esto, con el fin de identificar su estado en torno a las competencias básicas y desarrollo de la institución educativa en comparación con otras (MEN, 2010).

En segundo lugar, se encuentran las subclasificaciones de los tipos de evaluación mencionados anteriormente. Por su parte, las evaluaciones internas de las competencias se clasifican según su modalidad acorde a lo planteado por Moreno (2012), entre éstas se encuentra *la observación*, que consiste en aquel examen atento que ejecuta un docente ante las acciones, en tiempo real y sin planeación alguna, llevadas a cabo por sus estudiantes. Ésta es considerada la prueba reina de las competencias, debido a su acoplamiento a aquella naturaleza de desarrollo

progresivo de las mismas y a la cantidad de datos que brinda sobre el grado de dominio de estas; es decir, va más allá sobre si se posee o no la competencia, sino que da fe de un proceso.

En adición, está la *entrevista*, que es entendida como “una conversación intencional” (Moreno, 2012), que varía según su naturaleza, ya sea estructurada o semiestructurada, formal, informal, entre otras. Este tipo de evaluación se considera pertinente en aquellos casos en los que la información requerida, difícilmente puede ser obtenida mediante la escritura, siendo éste el caso de las competencias. Cabe resaltar la pertinencia de considerar si la persona a evaluar cuenta con las facultades necesarias para esta modalidad, puesto que alguna limitación podría obstruir la medición imparcial de su dominio competencial.

A las evaluaciones de competencias internas, se suman aquellas que están bajo la modalidad de *proyectos*, que consisten en una serie de actividades que son definidas y estructuradas por el estudiante, que pueden llevarse a cabo ya sea dentro o fuera de la institución educativa. A su vez, se encuentra la *evaluación basada en problemas*, la cual, parte de situaciones que se tornan problemáticas para el estudiante, asociadas a un contexto de carácter relevante. Este tipo de evaluación, permite la consulta de información para dar resolución al problema planteado, siendo este último elemento el punto clave a calificar en este proceso; no obstante, cabe resaltar que este tipo de evaluación debe contar con un parámetro claro y preciso sobre el punto en que se brinda solución al problema, para librarse de ambigüedad alguna, en caso tal de que las decisiones adoptadas para su resolución sean variadas (Moreno, 2012).

Entre otras modalidades de evaluación internas, se encuentran las *simulaciones*, que acorde a lo propuesto por el autor, se basan en escenarios que generan una serie de situaciones irreales que exigen de la proyección de los conocimientos que domina el sujeto y sus

competencias. Por último, se encuentran las *rúbricas*, acorde a lo propuesto por Moreno (2012) éstas:

“Son guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y facilitar la proporción de retroalimentación.”

Por su parte, entre las evaluaciones externas orientadas a las competencias, se encuentra una gran variedad de pruebas. Entre éstas se destacan a nivel internacional evaluaciones como Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que se encargan de medir competencias en áreas como ciencias, lenguaje y matemáticas a nivel de educación primaria y secundaria. A su vez, se encuentran El *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*, más conocido por sus pruebas denominadas con las siglas de este programa: *PISA*, estas pruebas miden conocimientos y competencias en lenguaje, ciencias y matemáticas en jóvenes de 15 años, ubicados en más de ochenta países; esta prueba también se encarga de medir sus actitudes hacia el aprendizaje.

A nivel nacional se encuentran el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES, la cual, es una entidad estatal asociada al Ministerio de Educación Nacional y es la encargada de las evaluaciones aplicadas a todos los niveles educativos del país. Para la básica primaria ofrece las pruebas Saber 3°, 5° y 9°, que se basan en las competencias y conocimientos que los estudiantes deben haber adquirido en cada periodo escolar. A su vez, se encuentra la evaluación Saber 11° que tal como la prueba anteriormente mencionada, se basa tanto en los conocimientos como en las competencias abordadas hasta el último grado de

educación media, con el fin de medir el estado final de este estudiante, previo a su ingreso a la educación superior (ICFES, 2019).

Ayala (2015) resalta que el ICFES hasta el año 2003 se basó en la evaluación de los conocimientos adquiridos, sin embargo, para este año efectúa un cambio trascendental en las evaluaciones nacionales, al vincular un enfoque de evaluación que también se centra en las competencias, extendiéndose a las estrategias, habilidades, rutinas, y puntos psicosociales que dan pie al desarrollo de un ser que más allá de dominar conocimientos a nivel teórico, pueda aplicarlos.

Resignificación de la tarea escolar. A partir de lo abordado hasta el momento, es imperativo comprender que la reestructuración de un modelo educativo orientado hacia las competencias comprende todo un proceso que requiere de la intervención de una serie de actores o piezas clave de las distintas instituciones educativas. Es ante esta intervención que se plantea el *plan de desarrollo institucional* como una herramienta óptima para tal cambio, en la que la renovación es tomada como un medio para la transformación escolar (Dirección General de Escuelas Argentina, 1996).

La planificación es concebida por los autores como el punto de partida para la innovación, puesto que permite efectuar una serie de resignificaciones en el presente, asumiendo responsablemente las acciones del hoy, con el fin de cumplir con aquello que se proyecta hacia el futuro. Ahora bien, resulta pertinente comprender que planificar la enseñanza requiere de un ciclo continuo de experimentación, investigación, estructuración de hipótesis, y la comprobación de las mismas para posteriormente construir conclusiones a partir de lo obtenido, con el fin de revisar y resignificar el proceso de enseñanza. (Dirección general de Escuelas Argentina, 1996).

A su vez, la Dirección General de Escuelas Argentina (1996) plantea que, para la consecución de este fin, la institución educativa debe actuar en equipo, mediante el intercambio continuo de experiencias, análisis de la realidad educativa y priorización de aquellos temas relevantes para la calidad educativa, por parte de los docentes que laboran en dicha institución. Es a partir de este proceso que surgen una serie de metas y estrategias comunes, con el fin de dar solución a las obstrucciones encontradas. No obstante, este proceso requiere de una cultura institucional democrática en la que no se centre el control de las prácticas educativas en un solo actor, preservando la posibilidad de tener una resignificación positiva.

Es a partir de esta planeación que se obtiene un documento que plasma los diferentes acuerdos y adecuaciones mediante los objetivos basados en las prioridades, lineamientos pedagógicos didácticos y las diferentes acciones a ejecutar y evaluar, que se encuentran compiladas en un plan, al que se denomina *Plan Anual*, que consiste en términos de metodología y proceso, en aquella priorización de temas medulares que desean obtener mediante su cambio y acuerdos a nivel curricular. A estos temas se llega mediante el diagnóstico efectuado a los estudiantes a través de evaluaciones, marcando la pauta del camino a seguir, en términos de aquellos conocimientos, habilidades y destrezas a adquirir y que no se han desarrollado a lo largo del año anterior, a su vez con ellos se va a reflexionar acorde a su orden e intención de enseñanza. (Dirección general de Escuelas Argentina, 1996).

No obstante, cuando se desea obtener progreso, resulta pertinente la creación de un plan que cada cierto tiempo logre dar vigilancia y constate el avance efectivo del plan anual, el plan periódico. Acorde a lo planteado por la Dirección general de Escuelas Argentina (1996) éste es un plan que desglosa los contenidos y la propuesta de enseñanza a lo largo de un corto periodo de tiempo. Estos a su vez serán evaluados, de tal modo que el proceso pueda ser monitoreado en

términos de resultados, y surjan los posibles reajustes a llevar a cabo, a pesar de la pertinencia que protagoniza la planeación de los temarios a trabajar, que en conjunto se encuentren orientados al alcance de metas macro y comunes.

Esta planeación debe tener en cuenta la resignificación de la tarea, puesto que en ocasiones las mismas se tornan mecánicas y repetitivas, por tal motivo Llach y Alsina (2009) enfatizan en la necesidad de dotar de un sentido alineado a un aprendizaje fructífero, en el que incluso se llegue al desarrollo de más de una competencia. Con este fin, se establece como componente de vital importancia para este desarrollo el resignificar la tarea, esto es definido por Conti (2013) como la determinación de “cuáles son las prácticas más potentes para lograr aprendizajes y cuáles son superfluas.”. Como ejemplo de esto, Conti sustenta que en la formación escolar de los infantes es necesario:

“abandonar el lenguaje tan explicativo del jardín de infantes y llevar a la práctica un planteo más fuerte respecto a la resolución de problemas: que los chicos comiencen a pensar, a cuestionar, a producir ellos los distintos caminos alternativos. Nosotros, por lo general, además de explicarles pretendemos que los niños repitan lo que les decimos; entonces les damos la primera letra “mmm...”. No tenemos paciencia para esperar la respuesta, y cuando demoran, ahí nomás contestamos por ellos. Hay que tener otra estrategia metodológica, proponerles investigar, repreguntar, para que ellos mismos se corrijan: se aprende del error.”

A su vez refuerza sus argumentos, mencionando que es este proceso de resignificación, el que permite cimentar las bases necesarias para que el tránsito hacia otros niveles educativos no sea un proceso tortuoso y complejo, puesto que podrán afrontar los nuevos retos con las destrezas pertinentes. Se debe garantizar la sostenibilidad del proceso formativo, tal como señala

Mujica et al (2008), es necesario la creación de climas propicios que contribuyan al desarrollo de los diversos subsistemas asociados al educativo.

La resignificación como proceso de reflexión permite recuperar el sentido de una acción y de esta forma contribuir a transformar prácticas, lo cual implica de-construcción. Partiendo de esta perspectiva, la resignificación de la tarea escolar contribuye al desarrollo de competencias al interior de las aulas de clase, desde el mejoramiento de las practicas docentes, a través del direccionamiento de la gestión educativa (Sánchez, 2009).

Gestión escolar. En Colombia se ha implementado el concepto de gestión escolar gracias a la Ley 115 de 1994, de esta manera este término puede encontrarse en documentos como el Plan Decenal de Educación de 2006-2016 donde se describe la gestión como una “acción estratégica para alcanzar la articulación intersectorial y asegurar la calidad educativa” o en el Plan Decenal de Educación de 2016-2026 en el cual se establecen los parámetros estratégicos para suscitar una transformación en la gestión educativa (Quintana-Torres, 2018).

La gestión es un proceso indispensable que permite establecer la calidad del desempeño de las escuelas, en especial cuando se aumenta la toma de decisiones descentralizada en los entornos educacionales. En este sentido, la literatura actual aborda la temática de escuelas efectivas, resaltando la necesidad de una gestión adecuada para así alcanzar el éxito en cada uno de los establecimientos educativos. Una gestión adecuada influye notablemente en el clima organizacional, los tipos de liderazgo, la utilización óptima de los recursos humanos y de los materiales que se necesiten durante las clases, la planificación de las actividades y en cómo se distribuye el trabajo (Alvariño, Arzola, Bunner, Recart y Vizcarra, 2000).

En este punto es importante otorgar una definición formal acerca la gestión escolar, por esta razón se toma como referencia a Corredor (2000), quien sostiene que este concepto alude a

un grupo de estrategias de acción que son creadas con el fin de orientar un establecimiento educativo. Desde la gestión escolar se tiene en cuenta los criterios de calidad asociados con la eficacia y eficiencia, además de considerar si se han cumplido las funciones y actividades pedagógicas y administrativas dentro del plantel. Aludiendo a las diferentes maneras de gestión escolar, Quintana-Torres (2008) manifiesta que pueden destacarse las siguientes: “gestión curricular, gestión pedagógica, gestión del tiempo, gestión educativa, gestión escolar, gestión del entorno, gestión de recursos, gestión directiva, gestión académica y hasta gestión administrativa”. Todas las denominaciones mencionadas anteriormente en apariencia aluden a situaciones específicas, pero suelen emplearse de forma ambigua entre sí y de manera indistinta respecto a la función de la administración, lo que genera confusión al momento de llevarlas a cabo en el día a día.

Dentro la gestión escolar es importante resaltar el concepto de calidad total propuesto por Edward Deming, el cual plantea que la calidad total es la manera en la que una organización administra la calidad de sus procesos y/o servicios. Se logra la calidad total cuando en una organización (en este caso en los colegios) se logra incorporar los principios de calidad en sus objetivos estratégicos (Deming, 1986). Dichos principios de calidad son:

1. Constancia en el propósito de mejora,
2. Adoptar una nueva filosofía,
3. Desistir de la dependencia en la inspección masiva,
4. Terminar con la práctica de comprar a los más bajos precios,
5. Mejora continua,
6. Capacitación,
7. Liderazgo,

8. Eliminar el miedo y construir la confianza,
9. Eliminar barreras entre las áreas de una organización,
10. Eliminar Slogans,
11. Eliminar Standards,
12. Promover la adecuada supervisión de equipos y materiales,
13. Educación y entrenamiento constantes,
14. Formar equipos de mejora del más alto nivel.

Gestión directiva. La gestión directiva es uno de los factores indicados por el Ministerio de Educación Nacional que posibilita describir la gestión en los centros escolares (Miranda, 2016). Ésta es definida como el área que se enfoca “en el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno”, para que así el director pueda desarrollar y evaluar el funcionamiento total del plantel educativo. Por su parte, Miranda (2016) manifiesta que, según el Ministerio de Educación en Colombia, el *direccionamiento estratégico* y el *horizonte institucional* son procesos que conforman la gestión directiva desde un contexto escolar.

Estos dos juntos corresponden al elemento clave sobre el que se rigen los valores, principios y la razón de ser de las escuelas y se materializan en un factor importante denominado el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Este proyecto es abordado en el artículo 73 de la Ley 115 de 1994 donde establece que el PEI comprende los principios y objetivos de los planteles educativos, las herramientas didácticas utilizadas por los docentes que se necesitan y se encuentran habilitadas, las estrategias pedagógicas, las normas para los profesores y alumnos, así como un sistema de gestión que tiene como fin dar frente a las situaciones y carencias de la comunidad en general, incluyendo la estudiantil, de forma precisa, viable y evaluable.

La importancia del PEI dentro de un contexto educativo se concreta en su cultura, en los valores que la componen y las acciones de todos aquellos que conformen la comunidad educativa, los cuales, al regirse bajo los principios del horizonte institucional, estructuran las estrategias que constituyen las gestiones académica y administrativa (Miranda 2016), las cuales serán abordadas posteriormente en el presente trabajo. Por otro lado, Correa et al. (2008) afirman que desde la gestión directiva y la construcción del horizonte institucional es indispensable abordar el tema de la inclusión con calidad. Éste hace referencia a todos aquellos mecanismos o estrategias que facilitan el desarrollo y la aplicación de políticas y prácticas que posibiliten la comprensión de la diversidad como un valor, además de que estas políticas suscitarían el desarrollo de los individuos teniendo como base la equidad.

Así, una gestión directiva inclusiva debe encaminarse a crear estrategias y buscar los medios de comunicación para promoverlas, a su vez, debe reconocer todos los elementos de la gestión escolar (académica, administrativa, financiera y comunitaria) que tienen que ser cualificados para que así la oferta educativa se fije en las necesidades de la comunidad escolar, específicamente, suprimir todas aquellas barreras que puedan estar interfiriendo en el proceso de formación y de aprendizaje y generar mecanismos para que éste pueda darse de manera adecuada.

Desde la gestión directiva se debe rediseñar el horizonte institucional y establecer explícitamente que la función de la institución educativa no solo es formar estudiantes en el ámbito académico, sino que esta formación debe tener como base la diversidad, lo cual se logra a partir del desarrollo de competencias y mientras se busca que tenga lugar una transformación social, no obstante, para que esto pueda darse es indispensable que la comunidad educativa desarrolle habilidades de liderazgo (Correa et al., 2008).

El liderazgo es un componente que hace parte de la gestión estratégica y que será abordado en párrafos posteriores, sin embargo, según Correa et al. (2008) es indispensable mencionar que existen otros elementos que deben considerarse al desarrollar una gestión directiva encaminada a la inclusión, por ejemplo, se tienen que identificar las variables del entorno que promueven la transformación, a su vez se solicita que estas variables se analicen crítica y reflexivamente. Esta transformación también suscita el trabajo colaborativo con relación a objetivos compartidos y apunta al desarrollo de entornos que permitan verificar, seguir, acompañar y evaluar este proceso de cambio.

En síntesis, Correa et al. (2008) manifiestan que para que existan sistemas educativos más inclusivos es necesario que las propias instituciones tomen la decisión de ser más inclusivas. Para que la educación sea más inclusiva es importante la creación de políticas nacionales acerca la inclusión, sistemas locales que brinden soporte, desarrollar currículos y evaluaciones adecuadas. No obstante, las instituciones educativas no podrán avanzar en términos de inclusión si adoptan una actitud hostil o se realiza una implementación inadecuada de las prácticas inclusivas.

Ahora, abordando otros procesos que conforman la gestión directiva se hace referencia a la *gestión estratégica* y la *visión del liderazgo*. Así, Miranda (2016) cita a Lana (2014) para aludir a la administración estratégica, la cual corresponde a un proceso constante e interactivo utilizado para conservar a la institución educativa como un todo integrado en relación con su entorno. Lo anterior hace referencia a un trabajo directivo donde se valoran las habilidades de liderazgo y al reforzamiento de la comunicación dentro del plantel educativo; factores que son indispensables para orientar a la escuela en el afianzamiento de acciones integradas que posibiliten el diseño de procesos o estrategias que permitan cumplir con los objetivos

establecidos, teniendo en cuenta las demandas de un contexto que se encuentra en constante cambio.

Transversalmente a la gestión directiva, Tabares y Miranda (2015) afirman que el liderazgo surge como un elemento indispensable que actualmente es solicitado en toda organización y que ha sido considerado como una característica fundamental que deben poseer los equipos de dirección. Es necesario que el directivo docente no solo cumpla con las funciones administrativas asociadas a su cargo, sino que debe incluir el liderazgo dentro de sus procesos de gestión. Los directivos deben hacer uso de sus competencias, capacidades y actitudes para seguir creciendo profesionalmente y se encuentren aptos para “influir, dirigir y motivar a su equipo de trabajo, orientándolo hacia la consecución de metas compartidas, a través de una mejora permanente de rendimiento” (Rincón, 2011).

Teniendo en cuenta lo anterior, quien se arriesgue a liderar un plantel educativo debe conocer cómo potencializar el talento humano, debe saber orientar el trabajo en áreas estratégicas, encaminar acciones para cumplir con los objetivos y metas planteados en el PEI, además de organizar las actividades de seguimiento evaluación y retroalimentación de los distintos procedimientos, desarrollando actividades que susciten al diálogo, el trabajo en equipo y al desarrollo colectivo en los diferentes niveles de la comunidad escolar (Miranda, 2016).

Gestión académica. La gestión académica es un proceso a partir del cual se ejecutan un conjunto de actividades que hacen posible cambiar las condiciones de las instituciones educativas enfocadas en la renovación e investigación, además de hallar soluciones a los problemas determinados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Martín, Segredo y Perdomo, 2013). En este mismo sentido, Amado (2017) menciona que la gestión académica está relacionada con la manera de enseñanza del profesor, pues se considera cómo tiene diseñado el

currículo, las maneras de evaluar, la forma de relacionarse con los estudiantes para asegurar su aprendizaje, teniendo como base la misión y visión de la escuela. A su vez, la gestión académica involucra temas asociados con propósitos educativos, la puesta en marcha de enfoques educativos, los tipos de enseñanza y las maneras y ritmos de aprendizaje. Además, la gestión académica, según el Ministerio de Educación Nacional (2008) se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico.

Desde la gestión académica se aborda lo referente al plan de estudios, el cual es definido por Glazman e Ibarrola (1978) como un instrumento resumido donde se eligen y ordenan, en aras de enseñar, todos aquellos elementos que se perciben como valiosos desde una perspectiva social y cultural. También, Casarini (1999) menciona al respecto que el plan de estudio son documentos guías que incluyen objetivos, temas y acciones que deben llevar a cabo los profesores y estudiantes para crear un currículo.

Los planes de estudio se encuentran conformados por una serie de concepciones que sostienen diferentes propuestas curriculares, además de la percepción del alumno que se quiere formar y su rol en la sociedad. Las concepciones de aprendizaje pueden ser inferidas teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje, el orden y la continuidad de las asignaturas o áreas de conocimiento, “cualquiera de las opciones implícitamente tiene una concepción de hombre, ciencia, conocimiento, práctica, vinculación escuela-sociedad, aprendizaje y enseñanza, práctica profesional, etc.” (Murillo, 2007). A su vez, la autora manifiesta que éstos deben estar fundamentados en un currículo formal que surge de los factores que lo conforman:

1. Detallar el fin de la carrera o del nivel educativo.
2. Cuánto durarán las carreras.

3. Determinar si ésta va a estar organizada por trimestres, semestres o anuales.
4. Ordenar si éste va por asignaturas, áreas o módulos.
5. Establecer el objetivo general y los específicos de cada asignatura, área o módulo.
6. Acordar las horas de práctica y teoría de cada materia, área o módulo.
7. Establecer cuáles serán las materias que se deben dar por obligación, electivas y total de créditos.
8. Detalles acerca el servicio social.
9. Alternativas y requisitos para graduarse y obtener el título.

Para representar el plan de estudios se utiliza un mapa curricular que permite observar de manera integral el orden y reparto de las asignaturas, áreas o módulos. Este mapa también facilita establecer la relación vertical, esto es, examinar cuáles son las relaciones entre las asignaturas de cada semestre o año de estudio, cuáles son los vínculos que se pueden implantar entre ellas, de qué manera se puede suscitar la asociación o recuperación de temas para posibilitar a los alumnos el establecimiento de núcleos de interacción. A su vez, se debe establecer una relación horizontal que alude a la existencia de una relación entre asignaturas o áreas de todos los semestres o años educativos que evidencian pautas de continuidad, sucesión e integración de los temas (Murillo, 2007).

Tomando como referencia a Amado (2017), se sugiere que desde la gestión académica se pueden abordar *estrategias*, que tienen el propósito de establecer las características de las prácticas pedagógicas que favorezcan el desarrollo de las competencias y que la institución educativa considere importante fomentar. Por ejemplo, la autora alude al desarrollo del pensamiento científico en los estudiantes, así, para lograr lo anterior, toma como base el *modelo de gestión* del ciclo PHVA. La primera etapa corresponde a *planear*, donde se establecen todos

los elementos o factores de intervención que se usarán para la estrategia, se instauran las metas a alcanzar y se hace un diseño y planificación de la acción; la segunda etapa corresponde al *Hacer*, donde se ejecuta y observa la acción, posteriormente viene la etapa de *verificar*, en la cual se analiza y se reflexiona acerca de la ejecución de la acción; posteriormente, en la etapa de *actuar* se determinan las prácticas pedagógicas que facilitan el desarrollo de las competencias, habilidades o capacidades.

Por otro lado, se aborda otro concepto de la gestión académica denominado *la evaluación*, la cual se define como una actividad sistemática que permite recoger información para detallar un elemento, proceso o resultado académico con el propósito de dar un juicio acerca los mismos. En otras palabras, la evaluación es un proceso que permite que se otorgue un juicio acerca las características o propiedades de una persona o de las tareas que se llevan a cabo dentro de una institución. Por su parte, la información que se obtiene de las evaluaciones debe ser ordenada, examinada y confrontada haciendo uso de determinados estándares de calidad que han sido establecidos adecuadamente con anterioridad (Hernández, 2016).

Otro concepto importante que se debe tener en cuenta al hablar de evaluación es el de *criterios de evaluación*, los cuales apuntan a factores específicos y directos que deben considerarse al evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al determinar estos criterios es importante asumir tanto los objetivos como los temas de clase, para que así se pueda hacer explícito de manera clara y precisa el logro de las metas establecidas. Por su parte, es indispensable ser conscientes del rol fundamental que cumplen los criterios de evaluación, así, éstos no deben limitarse sólo a comprobar si los estudiantes han adquirido determinadas habilidades o conocimientos, sino que estos criterios deben apuntar también a conocer el nivel de

profundidad de dichos conocimientos y a la calidad de los procesos de pensamiento que se han llegado a desarrollar (Hernández, 2016).

Dentro de las estrategias de evaluación, se puede hallar el modelo de evaluación por competencias. Frente a lo anterior, Hernández (2016) sostiene que el desarrollo de competencias ayuda a observar, en términos de desempeño, el aprendizaje concreto adquirido por los estudiantes para así “tener una visión de lo que el estudiante sabe, lo que es capaz de hacer con lo que sabe y la posición que asume frente al conocimiento”. De esta manera, la evaluación puede ser percibida como un proceso constante que “favorece procesos de retroalimentación y que además involucra la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación”.

Siguiendo con los procesos de evaluación, Hernández (2016) afirma que éstos son factores claves en el aprendizaje de los alumnos, además que éstos influyen en los enfoques de aprendizaje, ya sea el superficial o profundo y en la calidad de éstos. Existen estrategias de evaluación de tipo cuantitativo, que involucran los enfoques superficiales de aprendizaje. Por otro lado, están las estrategias formadoras y cualitativas, que generan enfoques de aprendizaje profundos y con altos niveles de rendimiento. En este sentido, se pretende fomentar una evaluación encaminada a la formación, que se caracteriza por ser multicultural, que suscite a la participación y que se encuentre enfocada en el aprendizaje.

Existen diferentes sistemas o estrategias de evaluación, así, se destaca la manifestado por Hernández (2016) que corresponde a las rúbricas. Según el autor, éstas son útiles para estimar el desempeño de los estudiantes al ejecutar diferentes tareas en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Éstas se constituyen teniendo en cuenta la definición de todos los resultados de desempeño posibles por parte de los alumnos al momento de realizar las tareas que se les fueron

otorgadas, además que en la medida en que cada estudiante va ejecutando estas actividades se va estimando las habilidades de cada uno.

Para definir con exactitud lo que es una rúbrica de evaluación, se toma como referencia lo manifestado por Hernández (2016) quien sostiene que ésta es una herramienta de puntuación que enumera las pautas que deben considerarse para un trabajo, o lo que se debe tener en cuenta al momento de corregir una determinada actividad. Este mismo autor expresa que las rúbricas son de gran ayuda para los estudiantes, porque posibilitan el mejoramiento del aprendizaje y el desempeño del alumno, así, se obtendrá una mejor calidad en el trabajo ejecutado por el alumno, además, que le ayuda a los estudiantes a ser más críticos y conscientes acerca la calidad del trabajo realizado por ellos mismos. También junto con la rúbrica se pueden utilizar las estrategias de autoevaluación y coevaluación, para tener una percepción más amplia del trabajo realizado por el estudiante, pues podrá conocer con exactitud cuáles son sus fortalezas y en qué aspectos debe mejorar.

Por último, desde la gestión académica es abordado otro aspecto que se evidencia en el decreto 1290 de 2009, el cual fue emanado para regular la evaluación en la Educación Básica y Media y se ha establecido como la política de evaluación y promoción de los estudiantes. Respecto a la evaluación de los aprendizajes el decreto define que debe corresponder a tres ámbitos: El internacional, en el cual se evalúa la calidad de la educación respecto a los estándares internacionales; nacional, donde se miden los estándares básicos de la calidad educativa y permite el acceso de los estudiantes a la educación superior; y por último el ámbito institucional en el cual se evalúa permanentemente dentro de la misma institución el nivel de desempeño de los estudiantes.

Dentro del decreto se define que además de medir desempeño académico, la evaluación en el ámbito institucional tiene como propósito identificar características, estilos de aprendizaje y ritmos de desarrollo de los estudiantes que sirven como herramienta para orientar los procesos educativos e implementar estrategias pedagógicas con el fin de lograr un desarrollo integral en el estudiante. Adicionalmente, la evaluación institucional determina la promoción de los estudiantes y aporta información que sirve para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional.

Además de definir los ámbitos y el propósito de la evaluación en la Educación Básica y Media, el decreto 1290 de 2009 establece qué debe contener el sistema institucional de evaluación de los estudiantes, define las responsabilidades del Ministerio de Educación Nacional, de las entidades territoriales y de los establecimientos educativos, y los deberes y derechos de los estudiantes y padres de familia.

Gestión comunitaria. Acorde a lo planteado por la *Guía de autoevaluación para el mejoramiento institucional* perteneciente al Ministerio de Educación Nacional, bajo el periodo que comprende el año 2005 y 2006 (Espinel, 2007), la gestión comunitaria es definida como aquella modalidad que adoptan la institución educativa, el gerente y sus docentes para conocer y comprender aquellas condiciones bajo las que se encuentra inmersa la comunidad, ya sean demandas, necesidades, entre otras. Este término también comprende aquella relación que la institución mantiene con su entorno social; a su vez, alude a la promoción de la convivencia, participación y prevención.

Espinel (2007) resalta que entre los elementos que dan pie a las acciones de mejoramiento en torno a esta gestión se encuentran: el PEI, el contexto en el que se encuentra inmersa la institución, su manual de convivencia y los resultados obtenidos a partir de la aplicación de

evaluaciones tanto internas como externas, incluso formatos como la autoevaluación y las propuestas de mejoramiento, aquellas que imperativamente deben ser estructuradas en pro del mejoramiento de la comunidad educativa. Este propósito se logra mediante acuerdos convivenciales, estructuración de propuestas que cuenten con la capacidad de enriquecer al grupo y su direccionalidad, la orientación a la construcción de los proyectos de vida de sus miembros, entre otros.

La gestión comunitaria cuenta con una serie de dimensiones que ayudan a su gestión, entre éstas se encuentran: la participación y convivencia, la prevención, la permanencia e inclusión y la proyección a la comunidad. Estos elementos dan fe de un punto imprescindible en el proceso de gestión comunitaria: partir de aquello con lo que la comunidad cuenta, tal como sus experiencias, demostraciones culturales locales y conocimientos; esto sugiere la necesidad de la constitución de lazos entre la realidad de la institución educativa y la comunidad, con el fin de fomentar una dinámica que conforme un equipo educativo comunitario (Espinel, 2007).

Gestión administrativa. Perafan (2016) sustenta que la gestión administrativa es primordial en el desarrollo de las instituciones educativas, puesto que permite que las mismas cuenten con la estructuración pertinente, gracias a ésta es posible el alcance de la visión y objetivos trazados, para que el mejorar sea un continuo de su consolidación. No obstante ¿En qué consiste este término? Acorde a lo expuesto por el Ministerio de Educación (2013), la gestión administrativa es un proceso enfocado en la consolidación y fortificación de las entidades educativas y sus respectivos proyectos, en miras de generar una contribución significativa a los procesos pedagógicos, impactando en el mejoramiento de la calidad de la educación. Con este fin, aplica los principios de la gestión y la educación a un campo aplicativo, es decir, no se trata de una construcción teórica (Casassus, 2000).

Ahora bien, este proceso de mejora continua requiere de una serie de subprocesos, tales como:

“(..) La caracterización, la planeación, la ejecución, el seguimiento, la evaluación y el reconocimiento de experiencias significativas en relación con el quehacer educativo y el fortalecimiento institucional. Todo dentro de un marco jurídico que lo regula y establece las directrices de ejecución, control y retroalimentación.” (Perafan, 2016).

Todo esto con el fin de dar cobertura a las demandas de los nuevos retos que el siglo XXI supone para la educación, es por tal motivo que Perafan (2016) resalta la pertinencia de la participación de cada uno de los sectores e integrantes que conforman la unidad educativa, orientados a la generación de estrategias, proyectos, planes, alianzas interinstitucionales, autoevaluaciones y estructuración de planes con miras al mejoramiento.

Esto a su vez acarrea la resignificación de la dinámica de los elementos que componen la gestión académica, redefiniendo tanto la constitución curricular como el plan de estudio, con el fin de orientarlo a la *adquisición de competencias* en el ámbito científico, ciudadano, laboral, comunicativo, pensamiento lógico matemático y el aprendizaje autónomo. A esto se suman las diferentes evaluaciones que se centran en los elementos adquiridos (MEN, 2012), tales como lo son las pruebas SABER a nivel nacional y las pruebas para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS por sus cifras en inglés) y el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) a nivel internacional.

Así podría decirse que la tarea escolar, además de ser la recreación de procesos, productos y sujetos implicados en la actividad, que suponen la consecución de metas y objetivos en beneficio de un bien común, comprende la acción o acciones orientadas a la resolución de una

situación dentro un contexto determinado, donde dicha situación debe solucionarse mediante la combinación de todos los saberes disponibles; es aquí donde entra a jugar un papel importante la tarea integrada, que es un conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para conseguir un fin determinado. Dichas tareas suponen por parte del docente, una propuesta acertada que conlleve a distintos niveles de realización, actuaciones significativas y trabajo colaborativo. Lo anterior permite afirmar que las tareas escolares apuntan al desarrollo de competencias en los estudiantes y de allí la importancia de que la planeación de éstas vaya alineada a los estándares curriculares y guías existentes, para garantizar desarrollo de competencias en los estudiantes.

En función de lo antes planteado se presentan a continuación, la matriz de relaciones teóricas y el cuadro de operacionalización de las variables, que contribuyen a profundizar en la comprensión del marco teórico conceptual y sirven de base para abordar el marco metodológico en este estudio:

Tabla 1

Matriz de relaciones teóricas

CATEGORIA TEÓRICA (DENOMINACIÓN NOMINAL)	Categoría Teórica (Definición Conceptual)	Dimensiones de análisis por categoría teórica	Subcategorías por dimensiones	Unidades teóricas por subcategorías
Desarrollo de Competencias	Proceso cognitivo y metacognitivo que permite la aplicación del conocimiento en diferentes contextos a través de la realización de tareas escolares planificadas que intencionalmente buscan la transferencia del saber adquirido por medio de la resolución de situaciones problemáticas complejas y la obtención de productos de aprendizaje.	Cognitiva	Metacognición	Estrategias de Pensamiento Técnicas de Aprendizaje
		Curricular	Procesos Cognitivos	Habilidades de Pensamiento Estilos de Aprendizaje
			Didáctica Pedagógica	Secuencia Didáctica Procesos de Mediación
		Calidad	Evaluativa	Criterios de evaluación Evidencias de aprendizaje
		Pruebas Internas	Valoración estudiantes Aprobación Pruebas de período	
		Pruebas Externas	Nivel de Competencias Nivel componentes	

Resignificación de la Tarea Escolar	Proceso de construcción colectiva entre los actores de la comunidad educativa, con implicaciones en la concepción, naturaleza, alcance y formas de operacionalización de la tarea escolar como estrategia propositiva y transformadora para el desarrollo de las competencias de los estudiantes.	Planificación	Concepción	Definición
		Operacionalización	Pertinencia	Propósito
Funcionalidad	Correspondencia			
Validación	Coherencia			
Gestión Escolar	Proceso sistemático integral orientado al fortalecimiento institucional desde el enriquecimiento de las Gestiones Directiva, Académica,	Gestión Directiva	Direccionamiento Estratégico	Horizonte Institucional
			Metas Institucionales	
		Política de inclusión		
	Administrativa y Comunitaria para responder a las necesidades y directrices nacionales, regionales y propias del contexto en busca del mejoramiento de la calidad educativa a partir del desarrollo de competencias en los estudiantes.	Gestión Académica	Gestión Estratégica	Liderazgo
			Plan de estudios	Participación
			Estrategia Pedagógica	Planes de área
		Evaluación	Planes de asignatura	
			Enfoque Metodológico	
			Planes de clase	
			Sistema de evaluación	

		Comisiones de Evaluación y Promoción
Gestión Comunitaria	Convivencia	Manual de convivencia Comité de Convivencia
	Entorno	Familias o Acudientes Contexto
Gestión Administrativa	Apoyo Seguimiento Estudiantes	Archivo Académico Observador Escolar
	Recursos	Humanos Físicos Didácticos

Fuente: elaboración propia

Tabla 2

Matriz de Operacionalización de Variables.

Variable de Investigación (Definición Nominal)	Variable de Investigación (Definición Operacional)	Dimensiones por variables	Subdimensiones	Indicadores por Dimensiones y Variables	Población	
Desarrollo de Competencias	Efectividad de la transferencia del saber adquirido evidenciada en la resolución de situaciones problemáticas complejas y la obtención de productos de aprendizaje.	Cognitiva	Metacognición	Estrategias de Pensamiento	Estudiante/Docente/ Revisión Documental	
				Técnicas de Aprendizaje	Estudiante/Docente/ Revisión Documental	
			Procesos Cognitivos	Habilidades de Pensamiento	Docente/ Revisión Documental	
			Estilos de Aprendizaje	Docente/ Revisión Documental		
		Curricular	Didáctica pedagógica	Evaluativa	Secuencia Didáctica	Directivos, Docentes, Revisión Documental
					Proceso de Mediación	Directivos, Docentes, Revisión Documental
			Evaluativa	Evaluativa	Criterios de Evaluación	Directivos, Docentes
					Evidencias de Aprendizaje	Directivos, Docentes, Revisión Documental

		Evaluativa	Pruebas Internas	Valoración estudiantes	Revisión Documental
				Aprobación Pruebas de período	Revisión Documental
			Pruebas Externas	Nivel de Competencias	Revisión Documental
				Nivel componentes	Revisión Documental
Resignificación de la Tarea Escolar	Reorientación de la concepción, naturaleza, alcance y operatividad de la tarea escolar por parte de los diferentes actores de la comunidad educativa.	Planificación	Concepción	Definición	Todos los actores
				Propósito	Todos los actores
			Pertinencia	Correspondencia	Directivos, Docentes, Revisión Documental
				Coherencia	Directivos, Docentes, Revisión Documental
		Operacionalización	Funcionalidad	Nivel de comprensión	Estudiante
				Nivel de ejecución	Estudiante, Revisión Documental.
			Validación	Nivel de apropiación de los aprendizajes	Estudiantes
				Nivel de desempeño de competencia	Estudiantes

Gestión Escolar	Sinergia de las diferentes gestiones en torno al mejoramiento de la calidad educativa a partir del desarrollo de competencias.	Gestión Directiva	Políticas institucionales de Tareas.	Existencia de la política de tareas	Directivos, Revisión Documental.
				Apropiación de la política de tareas	Revisión Documental.
		Gestión Académica	Gestión de la Política institucional de Tareas.	Implementación	Directivos, Docentes, Revisión Documental
				Seguimiento	Directivos, Docentes, Revisión Documental
		Gestión Administrativa	Apoyo a la Política institucional de Tareas.	Uso de recursos para el aprendizaje	Directivos y Docentes
				Dotación de recursos para el aprendizaje	Directivos y Docentes
		Gestión Comunitaria	Seguimiento a la Política de Tareas.	Apropiación de la Comunidad	Padres de familia, Estudiantes, directivos, docentes.
				Percepción de la Comunidad	Padres de familia, Estudiantes, directivos, docentes.

Capítulo 3

Marco metodológico

Este capítulo incorpora el referente epistemológico y el marco metodológico que fundamentó el proceso de investigación; específicamente incluye como parte del sustento epistemológico el enfoque y paradigma de investigación como vías aproximativas a la producción y validación del conocimiento científico. Igualmente incluye el método como conjunto de operaciones sistematizadas que se encadenan desde una secuencia lógica para derivar un diseño de investigación. En este caso el diseño integra técnicas, procedimientos e instrumentos para la recolección y procesamiento de la información obtenida, así como también las técnicas para determinar la validez y confiabilidad de los instrumentos.

En atención a lo antes expuesto, el marco metodológico es sistematizado y organizado de la siguiente manera:

Referente epistemológico

Arnold (1997) propone para Latinoamérica un modelo investigativo sistémico-constructivista que plantea o aborda los fenómenos sociales complejos basándose en procedimientos de tipo deductivo y criterios cualitativos, dicho modelo orienta las hipótesis investigadas para aproximarse al conocimiento y sus formas de validarlo. Teniendo como objeto de análisis la definición de la “tarea escolar” y el reconocimiento de la importancia de ésta en el desarrollo de competencias académicas, es necesario fundamentar este estudio desde el enfoque epistemológico racionalista-deductivo, el cual considera que el conocimiento es un acto de invención más que descubrimiento y apunta hacia un razonamiento lógico (Marín, 2012; Padrón, 1998)

En el enfoque deductivista se concibe el diseño de sistemas abstractos universales que repiten procesos de comportamiento o generación de una realidad como el producto del conocimiento científico, de allí que se afirme que el conocimiento más que la acción de “descubrir” es un acto de invención, en el cual el razonamiento prima sobre los sentidos (Marín, 2012; Padrón, 1998; Yáñez, 2018), dado lo anterior es más importante que un diseño teórico imite de manera esquemática y abstracta el proceso real que pretende explicar. En el presente trabajo de grado, el enfoque epistemológico que guía el estudio es el racionalista-deductivo, el cual orienta la investigación al análisis de los fundamentos teóricos de la tarea escolar.

Paradigma de la investigación

En correspondencia con el enfoque epistemológico aplicado a la investigación, el cual se ubica en un plano analítico y propositivo, se integran los componentes cuantitativos y cualitativos desde una visión integrada (mixta), coherente y convergente principalmente en el hallazgo, procesamiento e interpretación de la información (Senior, Colina, Marín, & Perozo, 2012). El componente teórico es abordado en un proceso de cualificación de las categorías conceptuales que fundamentan la presente investigación y el componente empírico es planteado desde el registro de datos estadísticos de manera cuantitativa y de información descriptiva desde una perspectiva cualitativa. El sentido de complementariedad ofrece la posibilidad de comprender de forma más clara y amplia el objetivo de estudio, especialmente para este caso en el que se ve involucrado el ser humano (Stacciarini & Cook, 2015) fortaleciendo conocimientos prácticos y teóricos.

Método de investigación

Siendo coherentes con el enfoque epistemológico y el paradigma de investigación, el presente estudio se fundamenta en el método lógico deductivo, propio del enfoque racional-deductivo, como principal orientador al conocimiento. El método lógico deductivo consiste en hallar principios inéditos a partir de principios conocidos. También es posible afirmar que este método es una forma de razonar y explicar la realidad, partiendo de leyes o teorías generales hacia casos particulares (Behar, 2008).

Visión Interdisciplinar

Para abordar la temática de la resignificación de la tarea escolar y comprender su realidad desde la gestión educativa, es necesario tener en cuenta la influencia de otras disciplinas que permiten tener una visión más amplia sobre el problema de investigación (Senior, Marín, Inciarte y Paredes, 2017). Siguiendo dicha línea, la presente investigación tiene como eje principal las ciencias de la educación, dado que están relacionadas directamente con el campo de acción de la temática desarrollada y en adición se toman en cuenta también los aportes de la psicología y la sociología, ya que éstas están relacionadas entre sí, conceptos, métodos, estrategias y técnicas utilizadas en el presente estudio. En lo concerniente a las ciencias de la educación, se asume el dominio de aspectos como la dimensión cognitiva, curricular, calidad académica (pruebas internas y externas), operacionalización de la tarea y la política institucional de tareas.

Diseño de investigación

El diseño de la presente investigación es de naturaleza teórico-documental de campo. Por lo anterior es de vital importancia identificar instrumentos, técnicas, y procedimientos que hagan posible la recolección, análisis y validación de la información recopilada en el estudio. A continuación, se realiza la descripción del diseño de investigación:

Nivel descriptivo – explicativo y de análisis (Diseño documental)

Construcción de un sistema de relaciones teórico – conceptual. En este punto se utiliza la revisión documental, técnica de observación complementaria, que permite obtener una idea del desarrollo y las características de los procesos y, también disponer de información que confirme o haga dudar del objetivo del estudio.

Sistematización de la técnica. Para los procesos de sistematización de los documentos base a la construcción del marco teórico de la investigación, se utilizó el análisis de contenido a través de la vía deductiva, empleando la técnica de revisión documental. En el desarrollo de la abstracción de las inferencias y análisis de contenido, se necesitó identificar las categorías teóricas centrales del sistema de relaciones teóricas; que para esta investigación son: Desarrollo de Competencias, Resignificación de la tarea escolar y Gestión Escolar.

La información teórica se estructura con base en las categorías Desarrollo de Competencias, Resignificación de la tarea escolar, Gestión Escolar y sus dimensiones de análisis. Todo esto se estudia de manera integrada e interdisciplinaria, lo cual genera las relaciones teóricas que explican y describen la situación objeto de estudio. Por lo tanto, el manejo de conocimientos previos contribuye a la realización de definiciones conceptuales que se muestran en el marco teórico. Todo lo anterior sirve como herramienta para la construcción de los instrumentos del componente empírico.

Como instrumento de la etapa de construcción teórica, se destacan los registros o fichas de revisión documental, donde se condensan los aportes que los investigadores toman sobre los documentos estudiados, en este caso los cuadernos de matemáticas, lenguaje y ciencias naturales de los estudiantes de 5to grado de la institución objeto de estudio.

Revisión Documental. El proceso de revisión documental es una técnica que permite analizar los componentes de un documento minuciosamente. El objetivo de este procedimiento es verificar que cada uno de los componentes del documento correspondan con “la parte” de la que son característicos en correspondencia con el “todo” (Marín, Investigación Científica: Vision Integrada e Interdisciplinaria, 2012). Además, busca que el investigador pueda concluir si el documento analizado cumple o no con su propósito u objeto (Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA), 2013).

Para Marín (2012) al momento de incluir la técnica del análisis documental dentro de una investigación se debe seguir el siguiente procedimiento:

1. Identificación y selección de los documentos objeto de estudio.
2. Observación Documental.
3. Interpretación del contenido expuesto.
4. Construcción de inferencias.

Teniendo en cuenta la definición de esta valiosa técnica investigativa, para validar los procesos de formulación, asignación y desarrollo de tareas que promuevan el desarrollo de competencias, se eligieron los cuadernos de lengua castellana, matemáticas, ciencias naturales y sociales para aplicar el procedimiento.

Nivel descriptivo – explicativo: Diseño de campo (componente empírico). En el apartado diseño de campo se detalló el proceso operativo del estudio, en el cual se describen las técnicas e instrumentos que estudiarán las variables Desarrollo de Competencias, Resignificación de la tarea escolar y Gestión Escolar.

Poblaciones de Unidades. La investigación se aplicó en una institución educativa de la localidad Metropolitana de la ciudad de Barranquilla, donde se trabajó con las siguientes poblaciones:

Población de unidades A. Conformada por los estudiantes de 5to grado de educación básica primaria de la institución objeto de estudio. Esta población tiene similitudes en cuanto al nivel de escolaridad, contexto socio económico y etapas de desarrollo humano. Para la selección de los participantes se realizó un muestreo probabilístico aleatorio de tipo estratificado, proporcionado a los 154 estudiantes (79 niños y 75 niñas) que cursan 5to grado de primaria en el 2019 en la institución analizada, del Distrito de Barranquilla. Según el tipo de muestreo, la muestra debería tener estratos que guarden las mismas proporciones observadas en la población. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010; Sierra, 1994). La tabla 3 clasifica la población por género:

Tabla 3

Población A por género

Género	Cantidad
Femenino	75
Masculino	79
Total	154

Fuente: elaboración propia

Muestra. Bajo esta perspectiva, atendiendo a la cantidad y cobertura de la institución educativa objeto de análisis, y teniendo como referentes nivel de confianza 95% y error muestral del 5%. Según lo anterior, se aplicó la siguiente fórmula para calcular el tamaño de la muestra, según muestreo probabilístico aleatorio de tipo estratificado:

$$n = \frac{Z^2 \sum_{h=1}^L W_h p_h (1 - p_h)}{e^2}$$

Dónde:

Z = Tamaño de la muestra

L = Número de estratos que se parte la muestra

h = Estrato al que corresponde la muestra

W_h = peso que el estrato tiene en la muestra

p = es la proporción que se busca en el total de la población

$(1-p)$ = proporción de la muestra complementaria

e = Error admisible

La aplicación de la técnica dio como resultado que la muestra corresponda a 110 niños y niñas (53 niñas y 57 niños). A continuación, se presentan los datos de la población de análisis A:

Tabla 4

Muestra seleccionada población A por género.

Género	Cantidad
Femenino	53
Masculino	57
Total	110

Fuente: elaboración propia

Población de unidades B. Conformada por los padres de familia y/o acudientes de los estudiantes de 5to grado de educación básica primaria de la institución objeto de estudio. Para la selección de los participantes se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia (Otzen & Manterola, 2017), con los 154 acudientes de los estudiantes que cursan 5to grado de primaria en el 2019 en la institución analizada, del Distrito de Barranquilla.

Muestra. Con base en la cantidad de individuos seleccionados en la población A, se eligió la misma cantidad de individuos para la muestra de la población tipo B, es decir, 110

acudientes. La muestra seleccionada corresponde a los papás y/o acudientes de los estudiantes seleccionados en el estudio, con la intención de llevar la trazabilidad del proceso.

Población de unidades C. Está conformada por 21 docentes de básica primaria. A esta población también se le aplicó un tratamiento de muestreo no probabilístico por conveniencia (Otzen & Manterola, 2017). Los encuestados pertenecen a las áreas de lenguaje, sociales, matemáticas, arte y ciencias naturales o son docentes integrales.

Tabla 5

Cantidad de docentes encuestados por género y área.

Área	Género	
	Femenino	Masculino
Lengua Castellana	3	1
Matemáticas	4	0
Ciencias Naturales	2	0
Sociales	2	1
Inglés	3	0
Arte&ed. Física	1	0
Doc. Integral	4	0
Total	19	2

Fuente: elaboración propia

Como se ve en la tabla 5, de los 21 docentes de básica primaria pertenecientes a la institución sometida al estudio, 19 corresponden al género femenino, mientras que tan sólo dos pertenecen al género masculino. La mayor cantidad de docentes están ubicados en las áreas de lengua castellana, matemáticas o son docentes integrales, cada grado con 4 docentes.

Muestra. De los docentes que conforman la planta en primaria, se seleccionó la totalidad de éstos, con el propósito de tener una visión global del nivel de apropiación de la política

institucional de tareas escolares existente en la institución, al igual que conocer la totalidad de percepciones de los docentes de básica primaria.

Población de unidades D. Está conformada por directivos docentes de las 154 instituciones oficiales del distrito de Barranquilla.

Muestra. Se seleccionaron 15 instituciones del Distrito de Barranquilla que representaron las clasificaciones en las 5 categorías del ICFES. Respecto a la muestra de directivos docentes, se seleccionaron 31, dicha selección dependió de la cantidad de estudiantes de cada institución, ya que ésta define el número de directivos y la disposición de estos. Las instituciones involucradas en el estudio se encuentran relacionadas en la tabla 6 según la categoría del icfes en la que están rankeadas:

Tabla 6

Instituciones directivos docentes encuestados por categoría

Institución Educativa	Categoría
Instituto Distrital para el Desarrollo Integral IDDI Nueva Granada	A+
Institución Educativa Distrital Marie Poussepin	A+
Institución Educativa Distrital Gabriel García Márquez	A
Escuela Normal Superior la Hacienda	A
Institución Educativa Distrital Técnica Metropolitano de Barranquilla “Parque Educativo”	B
Institución Educativa Distrital Corazón del Santuario	B
Institución Educativa Distrital Ciudadela Estudiantil	B
Institución Educativa Colegio Distrital Murillo	B
Institución Educativa Distrital Villas de San Pablo	C
Institución Educativa Distrital Manuel Elkin Patarroyo	C
Institución Educativa Distrital del Caribe	C
Institución Educativa Distrital la Victoria	C
Institución Educativa Distrital Costa Caribe	D

Fuente: elaboración propia

Técnicas de recolección de Información

Para el abordaje del diseño empírico o de campo se procede a trabajar las unidades de análisis de la siguiente manera:

Población de unidades A, B, C y D: estudiantes, acudientes, docentes y directivos

docentes. En lo que respecta al carácter cuantitativo de la presente investigación, se implementa un cuestionario por muestreo. Con el apoyo de dicha técnica se recolectan datos correspondientes a información en relación con las unidades de análisis, a partir de las opiniones de los propios usuarios. La referida técnica se aplica a través de un cuestionario estructurado que indaga acerca del comportamiento de las variables objeto de investigación.

En la presente investigación se trabaja con un cuestionario estructurado de respuestas cerradas con opciones de respuesta, a través de una escala de Lickert, de forma tal que se facilite el proceso de codificación y tabulación de los resultados. El instrumento dirigido a los estudiantes está compuesto por 20 aseveraciones (Apéndice A); El cuestionario diseñado para los acudientes contiene 18 aseveraciones (Apéndice B); el instrumento aplicado para indagar las opiniones de los docentes sobre las variables estudiadas contiene 29 aseveraciones (Apéndice C), mientras que el de los directivos docentes posee 30 aseveraciones (Apéndice D). Las aseveraciones propuestas se construyeron a partir del cuadro de operacionalización de las variables.

El objetivo de estos instrumentos es caracterizar la situación actual de las variables: Desarrollo de competencias, Resignificación de la tarea escolar y Gestión Escolar por parte de los estudiantes, acudientes, docentes y directivos docentes. Las opciones de respuesta de la escala empleada en el cuestionario están representadas de forma escrita para las poblaciones A, B, C y D. A dichas escalas se les da una ponderación del 1 al 5, a través de la cual los

encuestados manifiestan el nivel de acuerdo y desacuerdo respecto a la aseveración planteada. A continuación, en la tabla 7 se muestra la escala utilizada en los cuatro instrumentos:

Tabla 7

Escala de Lickert.

5	Totalmente de acuerdo
4	De acuerdo
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
2	En desacuerdo
1	Totalmente en desacuerdo

Fuente: elaboración propia

Los cuestionarios aplicados constan de dos partes:

PARTE I. Datos Generales del Encuestado

- ✓ En esta parte se solicita responder datos generales del docente encuestado.

PARTE II. Cuerpo del Instrumento

En esta parte se conoció la percepción del padre de familia y/o acudiente encuestado con respecto al conjunto de aseveraciones o ítems relacionados con las variables objeto de estudio.

Por favor leer las siguientes instrucciones:

- ✓ Lea de forma detenida y cuidadosa cada una de las aseveraciones presentadas en el instrumento.
- ✓ Responda cada aseveración completando la información requerida marcando con una equis (x), según sea el caso.

El cuestionario estructurado fue sometido a procesos de validez y confiabilidad garantizando la rigurosidad propia del quehacer científico. En lo que respecta a la validez, el instrumento fue revisado bajo el juicio de expertos; en este caso fueron tres (3) especialistas relacionados con las categorías trabajadas en la investigación: Desarrollo de competencias, resignificación de la tarea escolar y Gestión Escolar; los expertos aplicaron procedimiento de validez de contenido, para determinar en qué medida el instrumento mide las variables identificadas (Ver Apéndice I).

Para determinar la confiabilidad de los cuestionarios se aplicó el análisis de confiabilidad de los cuestionarios, a través del análisis de consistencia interna, utilizando como indicador el Coeficiente de Alfa de Cronbach. El análisis de consistencia interna se encarga de estimar la fiabilidad de pruebas, escalas o test, cuando se utilizan conjuntos de ítems o reactivos que se espera midan el mismo atributo o campo de contenido (Ledesma, Molina, & Valero, 2002). El Coeficiente de Alfa está dentro de los valores de 0 y 1, una puntuación igual a 0 indica una confiabilidad nula y una puntuación igual a 1 indica la máxima confiabilidad posible.

Basado en lo anterior, se aplicó la fórmula del Indicador del Coeficiente de Alfa de Cronbach:

$$\alpha = \left[\frac{K}{K-1} \right] \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S^2} \right]$$

Donde:

α : Coeficiente de confiabilidad de Alfa Cronbach

K : Número de ítems

\sum : Sumatoria

S_i^2 : Varianza de cada ítem

S_t^2 : Varianza de los puntajes totales.

Para la realización del análisis de confiabilidad se hizo uso del software estadístico IBM SPSS Statistics. Los resultados de dicho análisis se encuentran en la tabla 8:

Tabla 8

Alpha de Cronbach para las poblaciones A, B, C y D.

Estadísticas de Fiabilidad		
Población	Alpha de Cronbach	N de elementos
A	0,735	20
B	0,795	18
C	0,963	29
D	0,935	30

Fuente: elaboración propia

Según el análisis de confiabilidad aplicado a todos los datos en cada una de las poblaciones, se evidencia que en los 4 casos el instrumento es consistente ya que el valor de Alpha es cercano a 1 y mayor a 0,5.

Técnicas de análisis de información

Los datos obtenidos en los instrumentos aplicados a las 4 poblaciones son tratados mediante la estadística descriptiva. Por lo anterior, dicho análisis implica la recolección, clasificación y codificación de los datos obtenidos de los 4 cuestionarios, a través de las variables, dimensiones y aseveraciones utilizadas; para posteriormente analizarse, interpretarse y representarse en diagramas de barras y diagrama circular.

Capítulo 4

Análisis de la información

En el presente apartado se realiza un análisis e interpretación de los resultados obtenidos en la aplicación de los cuestionarios a estudiantes, padres de familia, docentes, directivos; del estudio de los cuadernos de las áreas de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales y los resultados de las pruebas Saber en 5to grado. En la primera parte se presentarán los resultados obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos y en la segunda se expone un análisis de estos.

Presentación de los resultados de los Cuestionarios

El análisis de instrumentos aplicados a los actores involucrados en la presente investigación permite establecer las siguientes consideraciones:

Resultados cuestionario Estudiantes. En la primera parte del cuestionario se recolectaron los datos generales del estudiante como género, edad, grado que cursa y los grados que ha cursado en la institución. Posteriormente se proponen 20 aseveraciones o ítems para evaluar las variables objeto de estudio: Desarrollo de Competencias, Resignificación de la Tarea Escolar, y Gestión Escolar. Como se mencionó con anterioridad, el cuestionario se aplicó a 110 estudiantes. En la tabla 9, se muestra la cantidad de estudiantes de 5to grado de educación básica encuestados, discriminados por edad:

Tabla 9

Edades de los estudiantes encuestados.

EDADES	CANTIDAD	PORCENTAJE
9	8	7%
10	66	60%
11	23	21%

12	11	10%
13	2	2%
TOTAL	110	100%

Fuente: elaboración propia

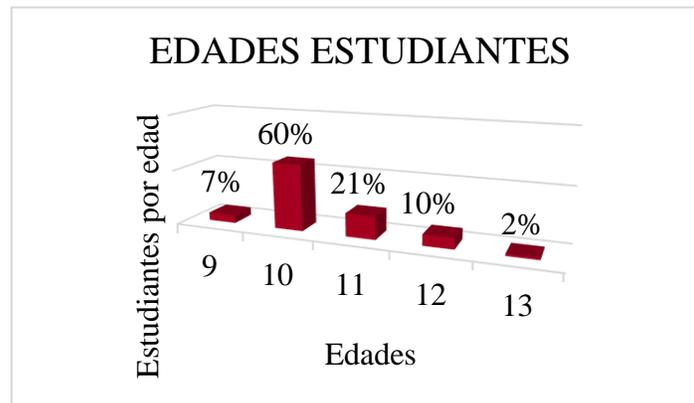


Figura 2. Porcentaje de estudiantes encuestados por edad. *Fuente: elaboración propia*

La tabla 9 y la figura 2 muestran que los estudiantes encuestados, matriculados en el 5to grado de básica primaria, tienen edades que oscilan entre los 9 y 13 años. El mayor porcentaje de estudiantes encuestados tiene 10 años (66 alumnos); seguidamente están los estudiantes de 11 años que corresponden a un 21% de la muestra (23 alumnos), los de 12 años con un 10% (11 alumnos), los de 9 años con un 7% (8 alumnos) y los de 13 años con un 2% (2 alumnos). De lo anterior se evidencia que el 81 % de los estudiantes encuestados cumplen con la edad base para estar en 5to grado de básica primaria.

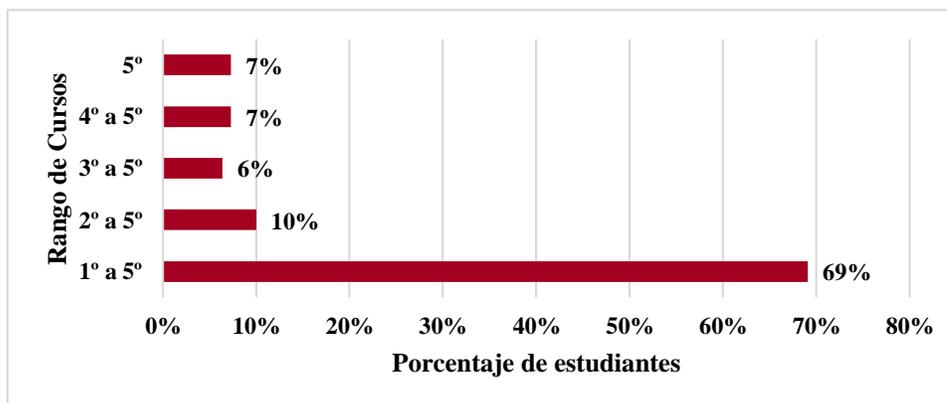


Figura 3. Porcentaje de grados cursados en la IED. *Fuente: elaboración propia*

Tabla 10

Grados cursados por los estudiantes encuestados en la institución.

CURSOS	CANTIDAD
1° a 5°	76
2° a 5°	11
3° a 5°	7
4° a 5°	8
5°	8
TOTAL	110

Fuente: elaboración propia

Respecto a la cantidad de grados cursados por los estudiantes en la institución objeto de estudio se aprecia que el 69% de estos está matriculado en la institución desde 1er grado de educación básica, un 10% desde 2do, el 6% desde 3ro, un 7 % desde 4to y finalmente, otro 7% está en la institución desde 5to grado, el cual están cursando actualmente. Lo anterior se ve reflejado en la figura 3 y tabla 10.

Desarrollo de competencias. Para estudiar el desarrollo de competencias en los estudiantes, se evaluaron sus procesos cognitivos. Lo anterior se consiguió, indagando acerca de las estrategias y técnicas de aprendizaje implementadas al momento de realizar las tareas asignadas por el docente.

Tabla 11

Datos recopilados “Metacognición”. Estudiantes.

Variable 1: Desarrollo de Competencias. Dimensión Cognitiva				
Subdimensión: Metacognición				
Escala	Ítem 1	I1 %	Ítem 12	I2 %
Totalmente de acuerdo	92	83%	54	49%
De acuerdo	13	12%	43	39%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4	4%	8	7%
En desacuerdo	1	1%	4	4%
Totalmente en desacuerdo	0	0%	1	1%
Total	110	100%	110	100%

Fuente: elaboración propia

Como se evidencia en la tabla 11, el 83% de los estudiantes implementa un orden específico o serie de pasos para la ejecución de las tareas, lo cual demuestra que si hacen uso de estrategias de aprendizaje (Ítem 1). Respecto a las Técnicas de aprendizaje (Ítem 2), se observa que el 88% de los alumnos integran técnicas tales como el subrayado, mapas mentales, cuadros comparativos, mapas conceptuales, resúmenes, etc. como herramientas para el aprendizaje de las temáticas desarrolladas y resolución de tareas. Los resultados obtenidos en los ítems 1 y 2 muestran que la mayoría de los estudiantes encuestados consideran que son capaces de organizar sus pensamientos, jerarquizar y secuenciar procesos.

Resignificación de la tarea escolar. Para entender cuál es el significado que tienen los estudiantes sobre la tarea escolar se indagó acerca de cómo definen la tarea escolar, cuál creen que es el propósito de ésta, hasta qué punto comprenden cuáles son las instrucciones del docente y cuánto avanzan en el desarrollo de las tareas. Adicionalmente se buscó conocer si con el desarrollo de las tareas, el estudiante entiende con mayor claridad una temática y logra resolver problemáticas de su cotidianidad con ayuda de lo aprendido en clase. A continuación, en las tablas 12, 13 y 14 se resumen los resultados del cuestionario aplicado:

Tabla 12

Datos recopilados "Concepción de la tarea escolar". Estudiantes.

Variable 2: Resignificación de la tarea escolar. Dimensión 2.1.: Planificación.								
Subdimensión 2.1.1: Concepción								
Escala	Item3	I3%	Item4	I4%	Item5	I5%	Item6	I6%
Totalmente de acuerdo	66	60%	59	54%	73	66%	81	73%
De acuerdo	38	34%	36	32%	33	30%	23	21%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4	4%	10	9%	4	4%	3	3%
En desacuerdo	1	1%	4	4%	0	0%	3	3%
Totalmente en desacuerdo	1	1%	1	1%	0	0%	0	0%
Total	110	100%	110	100%	110	100%	110	100%

Fuente: elaboración propia

Tabla 13

Datos recopilados "Concepción de la tarea escolar". Estudiantes.

Variable 2: Resignificación de la tarea escolar. Dimensión 2.1.: Planificación.						
Subdimensión 2.1.1: Concepción						
Escala	Item7	I7%	Item8	I8%	Item9	I9%
Totalmente de acuerdo	60	55%	80	72%	66	60%
De acuerdo	38	34%	26	24%	24	21%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10	9%	2	2%	15	14%
En desacuerdo	1	1%	1	1%	4	4%
Totalmente en desacuerdo	1	1%	1	1%	1	1%
Total	110	100%	110	100%	110	100%

Fuente: elaboración propia

Entre el 82% y el 96% de los encuestados opinan que las tareas escolares permiten reforzar los conocimientos adquiridos en clase, contribuyen a la resolución de problemas de la vida cotidiana, cultivan hábitos de estudio, incentivan la consulta de medios bibliográficos para profundizar en las temáticas tratadas en clase; permiten la creación de nuevos conocimientos y promueven la participación de los padres de familia o acudientes en el proceso de aprendizaje. Se podría decir que con la información recolectada entre los ítems del 3 al 9, los estudiantes definen la tarea escolar como actividad que refuerza los conocimientos adquiridos en clase y que propicia la solución a situaciones problema, además se percibe que éstos reconocen que la tarea escolar tiene como propósito afianzar los conocimientos adquiridos en clase, reforzar la independencia y responsabilidad; incentivar la consulta de las temáticas en otros medios de información e incluir a los padres o acudientes en el proceso de aprendizaje.

En la tabla 14 se encuentran recopilados los datos sobre la funcionalidad de la tarea escolar. En ésta se evidencia que respecto al nivel de comprensión de las tareas (ítem 10), la mitad de los estudiantes requieren ayuda de terceros para comprender con claridad qué deben hacer

para desarrollar la tarea, un 35% manifiesta tener una posición neutral frente a este planteamiento y un 15% no requiere ayuda de terceros.

En lo que concierne al nivel de ejecución de las tareas, el 80% de los encuestados afirman que logran desarrollar la totalidad de las tareas asignadas, un 13% mantiene una posición neutral y el 7% restante no logra realizarla completamente. La anterior información devela que en la mayoría de los casos las instrucciones o enunciados de las tareas no son claros para los estudiantes, por lo cual solicitan ayuda de terceros para lograr desarrollarlas y gracias a ello, en el 80% de los casos las terminan en su totalidad.

Tabla 14

Datos recopilados “Funcionalidad de la tarea escolar”. Estudiantes.

Variable 2: Resignificación de la tarea escolar. Dimensión 2.2.: Operacionalización.				
Subdimensión 2.2.1: Funcionalidad				
Escala	Item10	I 10%	Item11	I 11%
Totalmente de acuerdo	29	26%	61	55%
De acuerdo	26	24%	28	25%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	38	35%	14	13%
En desacuerdo	10	9%	5	5%
Totalmente en desacuerdo	7	6%	2	2%
Total	110	100%	110	100%

Fuente: elaboración propia

La tabla 15 muestra que en el 93% de los casos, los estudiantes logran una mayor comprensión de los temas trabajados en clase después de haber corregido sus tareas, logrando un nivel alto de apropiación de aprendizajes (ítem 12) y un 87% afirma que, gracias a las tareas, es posible resolver situaciones de la vida cotidiana con los conocimientos adquiridos durante las clases y así alcanzar un buen desempeño de competencias (ítem 13). El proceso de validación de la tarea escolar refuerza el proceso de aprendizaje de los estudiantes y así mismo el desarrollo y desempeño de competencias.

Tabla 15

Datos recopilados "Validación de la tarea escolar". Estudiantes.

Variable 2: Resignificación de la tarea escolar. Dimensión 2.2.: Operacionalización.				
Subdimensión 2.2.2: Validación				
Escala	Item12	I 12%	Item13	I 13%
Totalmente de acuerdo	74	67%	62	56%
De acuerdo	28	26%	34	31%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7	6%	10	9%
En desacuerdo	1	1%	3	3%
Totalmente en desacuerdo	0	0%	1	1%
Total	110	100%	110	100%

Fuente: elaboración propia

Gestión escolar. La gestión escolar desde la dimensión académica cumple un importante papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para sondear qué tanto conocen los estudiantes acerca de la gestión académica en la institución, se desarrollaron una serie de aseveraciones que apuntan a conocer la gestión de la política institucional de tareas. Las tablas 16 y 17 resumen la información recolectada.

Tabla 16

Datos recopilados "Gestión política institucional de tareas". Estudiantes.

Variable 3: Gestión Escolar. Dimensión 3.2.: Gestión Académica								
Subdimensión 3.2.1: Gestión de la política institucional de tareas								
Escala	Item14	I 14%	Item15	I 15%	Item16	I 16%	Ítem 17	I 17%
Totalmente de acuerdo	76	69%	65	59%	69	63%	53	48%
De acuerdo	27	25%	39	35%	30	27%	19	17%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4	3%	4	4%	5	5%	14	13%
En desacuerdo	2	2%	1	1%	4	3%	9	8%
Totalmente en desacuerdo	1	1%	1	1%	2	2%	15	14%
Total	110	100%	110	100%	110	100%	110	100%

Fuente: elaboración propia

Tabla 17

Datos recopilados “Gestión política institucional de tareas”. Estudiantes.

Variable 3: Gestión Escolar. Dimensión 3.2.: Gestión Académica						
Subdimensión 3.2.1: Gestión de la política institucional de tareas						
Escala	Item18	I 18%	Item19	I 19%	Item20	I 20%
Totalmente de acuerdo	63	57%	64	58%	44	40%
De acuerdo	27	25%	28	25%	21	19%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	15	14%	10	9%	29	26%
En desacuerdo	1	1%	3	3%	5	5%
Totalmente en desacuerdo	4	3%	5	5%	11	10%
Total	110	100%	110	100%	110	100%

Fuente: elaboración propia

Como se observa en las tablas 16 y 17, el 94% de los estudiantes encuestados sostienen que las tareas asignadas por sus docentes incluyen actividades como entrevistas, observaciones, ensayos, investigaciones, consultas, etc. y que las tareas sirven como complemento de las temáticas tratadas en clase (Ítems 14 y 15). Respecto a la corrección de éstas en clase y aclaración de las dudas (Ítem 16) el 90% de los encuestados afirma estar de acuerdo con la aseveración, lo que indica que en la mayoría de los casos los docentes revisan las tareas que asignan a sus estudiantes.

Al momento de preguntarle a los estudiantes si consideraban que las tareas asignadas eran muchas y que los recargaban de trabajo (ítem 17) el 65% de los encuestados respondió que está de acuerdo con la aseveración, mientras que el 14% mantiene una posición neutral y un 22% no está de acuerdo con ello. Referente a si las tareas son acerca de los temas tratados en clase (ítem 18) el 82% considera que es cierto. Para el 83% de los estudiantes, las tareas asignadas en clase son explicadas con claridad y pueden desarrollarlas de manera individual (ítem 19), lo cual contradice lo que respondieron en el ítem 10, donde el 50% afirmó que requerían ayuda de terceros para comprender con claridad qué deben hacer para desarrollar la tarea. Finalmente, en

lo concerniente a si las tareas son desarrolladas en la institución con ayuda de docentes y compañeros de clase, el 59% está de acuerdo, el 26% mantiene una posición neutral y un 15% no lo considera cierto.

Una vez analizadas las estadísticas correspondientes a la variable Gestión Académica, podemos afirmar que, en la mayoría de los casos, los estudiantes conocen y están de acuerdo con la política institucional de tareas, es decir, consideran que las tareas escolares promueven una mayor comprensión de las temáticas tratadas en clase a través de diversas actividades y que el seguimiento por parte de los docentes permite la aclaración de las dudas. A pesar de afirmar que son necesarias y apoyan el aprendizaje de las temáticas estudiadas, más de la mitad de los estudiantes se sienten recargados de trabajo, lo que puede ocasionar fatiga y afectar el debido proceso de aprendizaje.

Resultados cuestionario Padres de Familia. En la primera parte del cuestionario se recolectaron los datos generales de los padres de familia tales como género y nivel de estudios realizados. Posteriormente se proponen 18 aseveraciones para evaluar las variables objetivo de estudio: Resignificación de la Tarea Escolar y Gestión Escolar. Como se mencionó con anterioridad, el cuestionario se aplicó a 110 padres de familia. A continuación, se muestran los resultados:

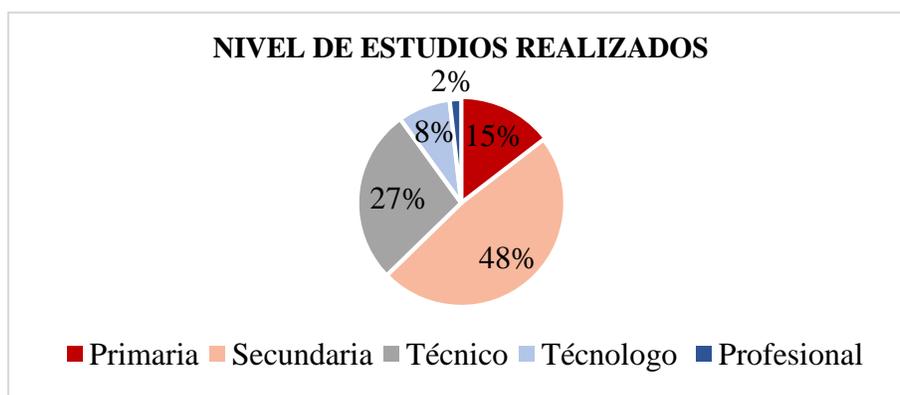


Figura 4. Porcentaje de nivel de estudios realizados por los acudientes. Fuente: elaboración propia

Tabla 18

Acudientes encuestados por género.

GENERO	CANTIDAD
Femenino	102
Masculino	8
Total	<u>110</u>

Fuente: elaboración propia

Como se evidencia en la tabla 18, de los 110 acudientes encuestados, el 93% son mujeres. Respecto al nivel de estudios realizados el 48% estudiaron hasta la secundaria, el 15% sólo realizó la primaria, el 27% realizó estudios técnicos, un 8% obtuvo el título como tecnólogo y tan solo un 2% logró su título como profesional. En este punto es importante recalcar que el nivel educacional de los acudientes y/o padres de familia tiene consecuencias en los resultados académicos de los estudiantes (Razeto, 2016) ya que la literatura afirma que cuando los padres, acudientes o cuidadores cuentan con un buen nivel de estudios, se perciben más competentes para ayudar al estudiante en el trabajo escolar y en sus problemas académicos (Barca, Porto, Brenlla, & Moran, 2007).

Resignificación de la tarea escolar. Para estudiar la resignificación de la tarea escolar desde el punto de vista de los acudientes se indagó acerca de cómo definen la tarea escolar, cuál creen que es el propósito de ésta, hasta qué punto sus hijos o acudidos comprenden cuáles son las instrucciones del docente y cuánto avanzan en el desarrollo de las tareas. Adicionalmente se buscó conocer si éstos consideran que, con el desarrollo de las tareas, el estudiante entiende con mayor claridad una temática y logra resolver problemáticas de su cotidianidad con ayuda de la aprendido en clase. A continuación, en las tablas 19, 20, 21 y 22 se resumen los resultados del cuestionario aplicado:

Tabla 19

Datos recopilados "Concepción de la tarea escolar". Acudientes.

Variable 2: Resignificación de la tarea escolar. Dimensión 2.1. Planificación.								
Subdimensión 2.1.1. Concepción								
Escala	Ítem1	I 1%	Ítem2	I 2%	Ítem3	I 3%	Ítem 4	I 4%
Totalmente de acuerdo	73	66%	60	54%	74	67%	75	68%
De acuerdo	35	32%	48	44%	33	30%	32	29%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo								
desacuerdo	2	2%	0	0%	1	1%	2	2%
En desacuerdo	0	0%	2	2%	0	0%	1	1%
Totalmente en desacuerdo	0	0%	0	0%	2	2%	0	0%
Total	110	100%	110	100%	110	100%	110	100%

Fuente: elaboración propia

Tabla 20

Datos recopilados "Concepción de la tarea escolar". Acudientes.

Variable 2: Resignificación de la tarea escolar. Dimensión 2.1. Planificación.						
Subdimensión 2.1.1. Concepción						
Escala	Ítem5	I 5%	Ítem6	I 6%	Ítem7	I 7%
Totalmente de acuerdo	68	62%	77	70%	76	69%
De acuerdo	41	37%	31	28%	32	29%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	1%	2	2%	2	2%
En desacuerdo	0	0%	0	0%	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%	0	0%	0	0%
Total	110	100%	110	100%	110	100%

Fuente: elaboración propia

Para indagar sobre la definición de tarea escolar que manejan los acudientes y/o padres de familia se les preguntó si creían que las tareas escolares asignadas le permitían al estudiante reforzar los conocimientos en clase (ítem 1) y si preparan al estudiante para resolver situaciones de su cotidianidad (ítem 2), a lo que el 98% de los acudientes estuvo de acuerdo. En cuando al propósito de las tareas escolares, se puede observar en las tablas 19 y 20 que para la mayoría de los acudientes encuestados (entre el 97% y 99%) éstas tienen como propósito reforzar los conocimientos recibidos en clase y trabajar de manera autónoma; promueven la consulta

bibliográfica sobre las temáticas desarrolladas en clase y crean nuevos conocimientos; para finalizar, los encuestados están de acuerdo con que las tareas permiten su participación en el proceso educativo del estudiante.

Tabla 21

Datos recopilados "Funcionalidad de la tarea escolar". Acudientes.

Variable 2: Resignificación de la tarea escolar. Dimensión 2.2.: Operacionalización.				
Subdimensión 2.2.1: Funcionalidad				
Escala	Item8	I 8%	Item9	I 9%
Totalmente de acuerdo	77	70%	54	49%
De acuerdo	28	25%	50	45%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	3%	6	5%
En desacuerdo	0	0%	0	0%
Totalmente en desacuerdo	2	2%	0	1%
Total	110	100%	110	100%

Fuente: elaboración propia

En la tabla 21 se condensan los resultados referentes a la funcionalidad de la tarea escolar en términos de nivel de comprensión (ítem 8) y nivel de ejecución de las tareas (ítem 9). Los resultados obtenidos permiten decir que el 95% de los encuestados manifiestan estar de acuerdo con que las tareas escolares asignadas a sus acudidos manejan un lenguaje claro, conciso y adecuado y que son terminadas en su totalidad.

Como muestra la tabla 22, el 96% de los acudientes afirman que los estudiantes entienden más las temáticas desarrolladas en clase después de que éstas son corregidas por sus docentes (ítem 10). En lo que respecta a si las tareas escolares permiten que el alumno aplique los temas que se le enseña en clase a las situaciones de la vida cotidiana (ítem 11), el 99% respondió que están de acuerdo.

Tabla 22

Datos recopilados "Validación de la tarea escolar". Acudientes.

Variable 2: Resignificación de la tarea escolar. Dimensión 2.2.: Operacionalización.				
Subdimensión 2.2.2: Validación				
Escala	Item10	I 10%	Item11	I 11%
Totalmente de acuerdo	58	52%	75	68%
De acuerdo	48	44%	34	31%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2	2%	1	1%
En desacuerdo	2	2%	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%	0	0%
Total	110	100%	110	100%

Fuente: elaboración propia

Finalmente, los resultados correspondientes a la variable “resignificación de la tarea escolar” permiten concluir que para la mayoría de los acudientes, las tareas escolares son de gran ayuda al momento de reforzar las temáticas desarrolladas en clase, que éstas desarrollan habilidades de consulta en los estudiantes, integran al acudiente y/o padre de familia al proceso académico de sus acudidos o hijos y que el correcto seguimiento por parte de los docentes facilita el proceso de aprendizaje.

Adicionalmente, en este caso de estudio, vemos que, para los acudientes, los alumnos tienen claridad al momento de ejecutar sus tareas ya que logran hacerlas por completo, sin ayuda de terceros.

Gestión escolar. Para comprender el nivel de conocimiento que tienen los padres de familia y/o acudientes de los estudiantes sobre la gestión escolar, se indagó acerca de la gestión de la política institucional de tareas desde el punto de vista de la gestión académica. Los resultados de dicha consulta se encuentran recopilados en las tablas 23 y 24.

Tabla 23

Datos recopilados "Gestión política institucional de tareas". Acudientes.

Variable 3: Gestión Escolar. Dimensión 3.2.: Gestión Académica								
Subdimensión 3.2.1: Gestión de la política institucional de tareas								
Escala	Item12	I 12%	Item13	I 13%	Item14	I 14%	Item15	I 15%
Totalmente de acuerdo	67	61%	69	63%	58	52%	33	30%
De acuerdo	40	36%	35	32%	47	43%	44	40%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	3%	3	3%	4	4%	22	20%
En desacuerdo	0	0%	3	2%	1	1%	7	6%
Totalmente en desacuerdo	0	0%	0	0%	0	0%	4	4%
Total	110	100%	110	100%	110	100%	110	100%

Fuente: elaboración propia

Tabla 24

Datos recopilados "Gestión política institucional de tareas". Acudientes.

Variable 3: Gestión Escolar. Dimensión 3.2.: Gestión Académica						
Subdimensión 3.2.1: Gestión de la política institucional de tareas						
Escala	Item16	I 16%	Item17	I 17%	Item18	I 18%
Totalmente de acuerdo	68	62%	73	66%	64	58%
De acuerdo	40	36%	30	27%	38	35%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0	0%	4	4%	5	4%
En desacuerdo	2	2%	3	3%	2	2%
Totalmente en desacuerdo	0	0%	0	0%	1	1%
Total	110	100%	110	100%	110	100%

Fuente: elaboración propia

Sobre la gestión de la política institucional de tareas se evidencia que para el 97% de los encuestados las tareas que se le asignan a los estudiantes incluyen variedad de actividades como prácticas, observaciones, ensayos, entrevistas, consultas, etc. (ítem 12). Para el 95% las tareas escolares asignadas a los estudiantes permiten complementar lo aprendido en clase (ítem 13),

para el 95% son revisadas en clase y permiten la corrección de los errores para aclarar dudas (ítem 14).

Cuando se les preguntó a los acudientes si consideraban que las tareas eran muchas y recargaban de trabajo a los estudiantes (ítem 15) el 70% manifestó estar de acuerdo, un 20% mantiene una posición neutral y el 10% restante no está de acuerdo. Lo anterior, contrastado con la respuesta de los estudiantes muestra que más de la mitad de los estudiantes (65%) como de acudientes están de acuerdo con que las tareas recargan de trabajo al alumno. Respecto a si las tareas escolares son asignadas según los temas desarrollados en clase, el 98% estuvo de acuerdo. Para el 93% las instrucciones de las tareas son claras y los estudiantes las pueden desarrollar de manera independiente (ítem 17), respuesta que coincide con el ítem 8, donde el 98% manifestó que las tareas manejan un lenguaje claro y conciso. Finalmente, para el 93% de las personas encuestadas las tareas desarrolladas en la institución son realizadas con la orientación de los docentes y ayuda de otros compañeros, mientras que, para los estudiantes, el porcentaje es de un 59%. Los resultados de la gestión escolar, desde el punto de vista académico develan que los acudientes consideran que las tareas escolares contienen diversas actividades para promover el aprendizaje de las temáticas desarrolladas en clase, permiten complementar lo aprendido en el aula, concuerdan con las temáticas tratadas en clase y su revisión permite la aclaración de las dudas. Adicionalmente consideran que sus instrucciones son claras y dan paso a que puedan ser desarrolladas netamente por los estudiantes.

Resultados cuestionario docentes. En la primera parte del cuestionario se recolectaron los datos generales de los docentes y posteriormente se proponen 29 aseveraciones para evaluar las variables objetivo de estudio: Desarrollo de Competencias, Resignificación de la Tarea Escolar, y Gestión Escolar. Como se mencionó con anterioridad, el cuestionario se les aplicó a

21 docentes de básica primaria de la institución objetivo de estudio. A continuación, se muestran los resultados:

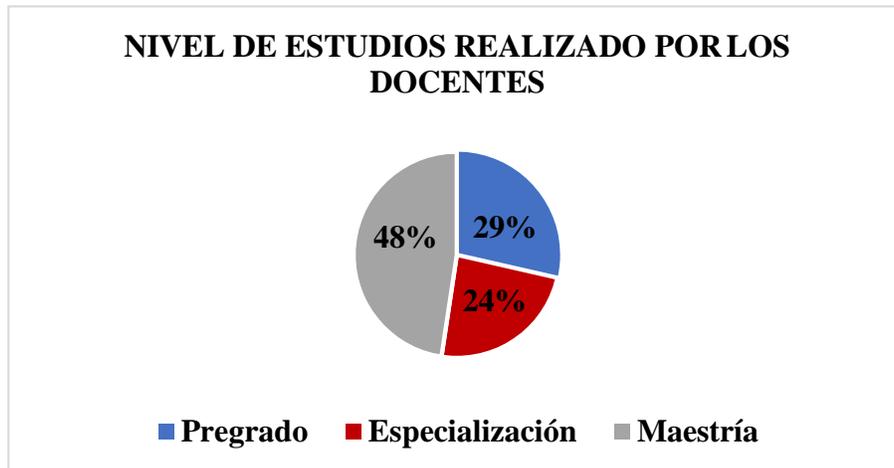


Figura 5. Porcentaje de nivel de estudios realizados por los docentes encuestados. Fuente: elaboración propia

La figura número 5 muestra que la mayoría de los docentes encuestados (con un 48%) han realizado estudios de maestría, un 24% cuentan con especialización y finalmente un 29% solo cuentan con pregrado.

En este punto es importante resaltar que el nivel de profesionalización del docente influye en la calidad del servicio que ofrece, es decir, que la calidad de sus clases, la capacidad de transmitir conocimiento y de desarrollar competencias va de la mano con su formación profesional, ya que ésta fortalece sus competencias específicas, destrezas técnicas y experiencia laboral (Ramayo, 2017).

Desarrollo de competencias. Con la finalidad de conocer qué nivel de conciencia tienen los docentes sobre el desarrollo de competencias en los estudiantes, se indagó sobre las técnicas de aprendizaje de sus alumnos, procesos cognitivos, didáctica pedagógica y los criterios de evaluación de los docentes.

Tabla 25

Datos recopilados "Metacognición" docentes.

Variable 1: Desarrollo de competencias. Dimensión 1.1.: Cognitiva		
Subdimensión 1.1.1: Metacognición		
Escala	Item1	I 1%
Totalmente de acuerdo	7	33%
De acuerdo	9	43%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	14%
En desacuerdo	0	0%
Totalmente en desacuerdo	2	10%
Total	21	100%

Fuente: elaboración propia

La tabla 25 muestra los resultados que se obtuvieron para la dimensión cognitiva, referentes específicamente a la metacognición. Dichos resultados develan que el 76% de los docentes consideran que sus estudiantes utilizan técnicas de aprendizaje como el subrayado, mapas mentales, cuadros comparativos, resúmenes, etc. para el desarrollo de sus tareas, mientras que un 14% mantiene una posición neutral y el otro 10% no está de acuerdo frente a dicha aseveración.

Tabla 26

Datos recopilados "Procesos Cognitivos" docentes.

Variable 1: Desarrollo de competencias. Dimensión 1.1.: Cognitiva				
Subdimensión 1.1.2: Procesos Cognitivos				
Escala	Item2	I 2%	Item3	I 3%
Totalmente de acuerdo	11	52%	15	71%
De acuerdo	8	38%	5	24%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	5%	0	0%
En desacuerdo	1	5%	1	5%
Totalmente en desacuerdo	0	0%	0	0%
Total	21	100%	21	100%

Fuente: elaboración propia

Frente a los procesos cognitivos, en la tabla 26, el 95% de los docentes están de acuerdo con que los objetivos del aprendizaje de las tareas asignadas por ellos mismos implican

habilidades del pensamiento como la observación, la descripción, la clasificación, etc. (ítem 2) y un 95% manifiestan que el diseño de las tareas escolares favorece el desarrollo de competencias en los estudiantes (ítem 3).

Tabla 27

Datos recopilados "Didáctica pedagógica" docentes.

Variable 1: Desarrollo de competencias. Dimensión 1.2.: Curricular				
Subdimensión 1.2.1: Didáctica pedagógica				
Escala	Ítem4	I 4%	Ítem5	I 5%
Totalmente de acuerdo	13	62%	15	71%
De acuerdo	7	33%	5	24%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0	0%	0	0%
En desacuerdo	1	5%	1	5%
Totalmente en desacuerdo	0	0%	0	0%
Total	21	100%	21	100%

Fuente: elaboración propia

Cuando se indagó sobre la didáctica pedagógica (tabla 27), el 95% de los docentes estuvo de acuerdo que cuando se detecta una dificultad o posibilidad de aprendizaje en la realización de tareas escolares, se abre una ventana de oportunidad, ya que permite reorganizar el avance de la secuencia pedagógica (ítem 4) y que las tareas con propósitos definidos promueven el aprendizaje significativo en los estudiantes (ítem 5).

Finalmente, en la tabla 28 se consolidan los datos referentes a la dimensión evaluativa, en ésta el 81% de los docentes afirmaron que tienen en cuenta los objetivos de aprendizaje al momento de revisar las tareas asignadas, un 14% mantuvo una posición neutral mientras que un 5% no se encontró de acuerdo (ítem 6).

Respecto a si la evaluación de una tarea escolar implica la definición de un producto final del aprendizaje (ítem 7) un 76% estuvo de acuerdo con la aseveración, mientras que un 10% permaneció en una posición neutral y el último 14% no estuvo de acuerdo.

Tabla 28

Datos recopilados dimensión "Evaluativa" docentes.

Variable 1: Desarrollo de competencias. Dimensión 1.2.: Curricular				
Subdimensión 1.2.2: Evaluativa				
Escala	Ítem6	I 6%	Ítem7	I 7%
Totalmente de acuerdo	10	48%	8	38%
De acuerdo	7	33%	8	38%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	14%	2	10%
En desacuerdo	0	0%	3	14%
Totalmente en desacuerdo	1	5%	0	0%
Total	21	100%	21	100%

Fuente: elaboración propia

Resignificación de la tarea escolar. Para entender cuál es el significado que tienen los docentes sobre la tarea escolar, se indagó acerca de cómo la definen, cuál creen que es el propósito de ésta, pertinencia, niveles de comprensión y ejecución. Adicionalmente se buscó conocer si los docentes están de acuerdo con que las tareas contribuyen a el fortalecimiento de las competencias de los estudiantes. A continuación, en las tablas desde la 29 hasta la 34, se resumen los resultados del cuestionario aplicado:

Tabla 29

Datos recopilados "Concepción" de la tarea escolar. Docentes.

Variable 2: Resignificación de la tarea escolar. Dimensión 2.1. Planificación.								
Subdimensión 2.1.1. Concepción								
Escala	Ítem8	I 8%	Ítem9	I 9%	Ítem10	I 10%	Ítem11	I 11%
Totalmente de acuerdo	6	29%	9	43%	14	66%	16	76%
De acuerdo	14	67%	11	52%	5	24%	5	24%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	4%	0	0%	1	5%	0	0%
En desacuerdo	0	0%	1	5%	1	5%	0	0%

Totalmente en desacuerdo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	21	100%	21	100%	21	100%	21	100%

Fuente: elaboración propia

Tabla 30

Datos recopilados "Concepción" de la tarea escolar. Docentes.

Variable 2: Resignificación de la tarea escolar. Dimensión 2.1. Planificación.						
Subdimensión 2.1.1. Concepción						
Escala	Item12	I 12%	Item13	I 13%	Item14	I 14%
Totalmente de acuerdo	15	71%	10	48%	16	76%
De acuerdo	5	24%	7	33%	4	19%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	5%	3	14%	0	0%
En desacuerdo	0	0%	1	5%	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%	0	0%	1	5%
Total	21	100%	21	100%	21	100%

Fuente: elaboración propia

Las tablas 29 y 30 muestran las opiniones de los docentes frente a la concepción de la tarea escolar; en éstas se puede evidenciar que entre el 90% y el 100% de los docentes encuestados consideran que las tareas escolares permiten obtener el dominio frente a determinados conocimientos, orientan a la resolución de situaciones problema, promueven los aprendizajes significativos; fomentan la autonomía, la responsabilidad y los hábitos de estudio, promueven la consulta bibliográfica; contribuyen al desarrollo y evaluación de competencias e involucran a los padres de familia o acudientes en el proceso educativo del estudiante.

Tabla 31

Datos recopilados "Pertinencia de la tarea escolar". Docentes.

Variable 2: Resignificación de la tarea escolar. Dimensión 2.1. Planificación.				
Subdimensión 2.1.2. Pertinencia				
Escala	Item15	I 15%	Item16	I 16%
Totalmente de acuerdo	11	52%	10	47%

De acuerdo	8	38%	9	43%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	5%	1	5%
En desacuerdo	1	5%	1	5%
Totalmente en desacuerdo	0	0%	0	0%
Total	21	100%	21	100%

Fuente: elaboración propia

Respecto al nivel de pertinencia de las tareas escolares, tabla 31, el 90% de los docentes está de acuerdo con que éstas se caracterizan por responder a un objetivo de aprendizaje y al fortalecimiento y apropiación de este (ítem 15). En cuanto a la correspondencia de las tareas (ítem 16), el 90% de los encuestados manifiesta que el diseño de éstas de acuerdo con el nivel de desarrollo cognitivo, contribuye al cumplimiento de los objetivos del aprendizaje (ítem 16).

Tabla 32

Datos recopilados "Funcionalidad" de la tarea. Docentes.

Variable 2: Resignificación de la tarea escolar. Dimensión 2.2.: Operacionalización.				
Subdimensión 2.2.1: Funcionalidad				
Escala	Item17	I 17%	Item18	I 18%
Totalmente de acuerdo	15	71%	13	62%
De acuerdo	5	24%	6	28%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	5%	1	5%
En desacuerdo	0	0%	1	5%
Totalmente en desacuerdo	0	0%	0	0%
Total	21	100%	21	100%

Fuente: elaboración propia

Como se muestra en la tabla 32, el 95% de los encuestados estuvo de acuerdo con que en el diseño de tareas escolares es vital la utilización de un lenguaje claro, conciso y adecuado al nivel de desarrollo de los estudiantes para que éstos logren una mayor comprensión de la instrucción que se les está dando (ítem 17). Respecto a nivel de ejecución de las tareas el 90% considera que este depende del desarrollo de competencias (ítem 18).

Frente a la validación de las tareas escolares (tabla 33), cuando se indagó respecto al nivel de apropiación de aprendizajes, el 80% de los docentes encuestados manifestaron que el nivel de éste, alcanzado a través de la ejecución de las tareas, valida la funcionalidad de las mismas (ítem 19). Un 90% de los docentes consultados está de acuerdo con que aquellas tareas que se caracterizan por potenciar aprendizajes y desarrollar habilidades, contribuyen a fortalecer el nivel desempeño de las competencias de los estudiantes (ítem 20).

Tabla 33

Datos recopilados "Validación de la tarea escolar". Docentes.

Variable 2: Resignificación de la tarea escolar. Dimensión 2.2.: Operacionalización.				
Subdimensión 2.2.2: Validación				
Escala	Item19	I 19%	Item20	I 20%
Totalmente de acuerdo	12	57%	10	48%
De acuerdo	5	23%	9	42%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2	10%	1	5%
En desacuerdo	2	10%	1	5%
Totalmente en desacuerdo	0	0%	0	0%
Total	21	100%	21	100%

Fuente: elaboración propia

Gestión Escolar. La gestión escolar desde la dimensión académica cumple un importante papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para sondear qué opinión o conocimiento tienen los docentes acerca de la gestión directiva y la académica en la institución, se desarrollaron una serie de aseveraciones que apuntan a conocer la gestión de la política institucional de tareas. Las tablas 34, 35 y 36 resumen la información recolectada.

En la tabla 34 se muestran los resultados referentes a la gestión directiva, en ésta se evidencia que el 80% de los docentes encuestados manifiestan que la institución educativa cuenta con una política clara de tareas escolares y que dicha política contempla la intencionalidad de las tareas escolares (ítem 21).

Tabla 34

Datos recopilados "Gestión Directiva". Docentes.

Variable 3: Gestión Escolar. Dimensión 3.1.: Gestión Directiva.				
Subdimensión 3.1.1: Política Institucional de Tareas				
Escala	Item21	I 21%	Item22	I 22%
Totalmente de acuerdo	11	51%	8	38%
De acuerdo	6	29%	7	33%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2	10%	4	19%
En desacuerdo	1	5%	2	10%
Totalmente en desacuerdo	1	5%	0	0%
Total	21	100%	21	100%

Fuente: elaboración propia

Frente a la apropiación de las tareas escolares (ítem 22), el 71% de los docentes está de acuerdo con que las tareas que le asignan a sus estudiantes responden a las directrices institucionales previamente establecidas. El 19% restante mantiene una posición neutral, y el 10% restante está en desacuerdo (tabla 34).

Tabla 35

Datos recopilados "Gestión Académica". Docentes.

Variable 3: Gestión Escolar. Dimensión 3.2.: Gestión Académica										
Subdimensión 3.2.1: Gestión de la política institucional de tareas										
Escala	Item23	I23%	Item24	I24%	Item25	I25%	Item26	I26%	Item27	I27%
Totalmente de acuerdo	10	48%	14	67%	14	66%	9	43%	6	29%
De acuerdo	10	48%	5	23%	5	24%	3	14%	7	33%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	4%	0	0%	1	5%	9	43%	4	19%
En desacuerdo	0	0%	2	10%	1	5%	0	0%	3	14%
Totalmente en desacuerdo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	5%
Total	21	100%	21	100%	21	100%	21	100%	21	100%

Fuente: elaboración propia

Dentro de la gestión académica, es importante tener claridad sobre la gestión de la política institucional de tareas (tabla 35), frente a la cual el 96% de los encuestados está de acuerdo que las tareas escolares que asignan a los estudiantes, tal como se contempla dentro de la política institucional, incluyen variedad de actividades como prácticas, observaciones, ensayos, entrevistas, consultas, etc. (ítem 23). El 90% considera que las tareas permiten al estudiante complementar lo aprendido en clase (ítem 24) y son corregidas a tiempo, permitiendo el proceso de retroalimentación (ítem 25).

En el ítem 26, el cual indaga si los docentes se comunican con sus colegas para no recargar a los estudiantes de tareas el 57% estuvo de acuerdo, mientras que el 43% restante mantiene una posición neutral. Lo anterior denota que una de las causas por la cuales no se ejecuta una planeación efectiva de la asignación de las tareas es la deficiente comunicación entre los docentes.

Finalmente, frente al seguimiento que la institución le hace al impacto de las tareas escolares en los aprendizajes de los estudiantes, el 62% manifestó que la institución si lo hace, un 19% mantiene una posición neutral y el 19% restante no está de acuerdo.

Tabla 36

Datos recopilados "Gestión administrativa". Docentes.

Variable 3: Gestión Escolar. Dimensión 3.3.: Gestión Administrativa				
Subdimensión 3.3.1: Apoyo a la política Institucional de Tareas				
Escala	Item28	I 28%	Item29	I 29%
Totalmente de acuerdo	11	52%	10	48%
De acuerdo	9	43%	7	33%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	0	0%	3	14%
En desacuerdo	1	5%	0	0%
Totalmente en desacuerdo	0	0%	1	5%
Total	21	100%	21	100%

Fuente: elaboración propia

Respecto al uso de los recursos para el aprendizaje y la dotación de éstos (tabla 36), el 95% de los docentes encuestados está de acuerdo con que las tareas que asignan promueven el uso de variedad de recursos para el aprendizaje. A manera de conclusión, es posible decir que la mayoría de los docentes encuestados reconocen la existencia de una política institucional de tareas, que es implementada en gran porcentaje y se le hace el seguimiento adecuado. El punto débil que puede identificarse es la comunicación entre los docentes al momento de planear la asignación de las tareas escolares.

Resultados cuestionario directivos docentes. En la primera parte del cuestionario se recolectaron los datos generales de los directivos docentes y posteriormente se proponen 30 aseveraciones para evaluar las variables objetivo de estudio: Desarrollo de Competencias, Resignificación de la Tarea Escolar, y Gestión Escolar. Como se mencionó con anterioridad, el cuestionario se les aplicó a 31 directivos docentes de básica primaria de instituciones oficiales del distrito de Barranquilla, los cuales desempeñan cargos como rectores(as) y/o coordinadores. A continuación, se muestran los resultados:

Tabla 37

Directivos docentes encuestados por género.

GENERO	CANTIDAD
Femenino	25
Masculino	6
Total	<u>31</u>

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la tabla 37, el 81% de los directivos encuestados son mujeres, mientras que el 19% restante son hombres, siendo éstos la minoría.

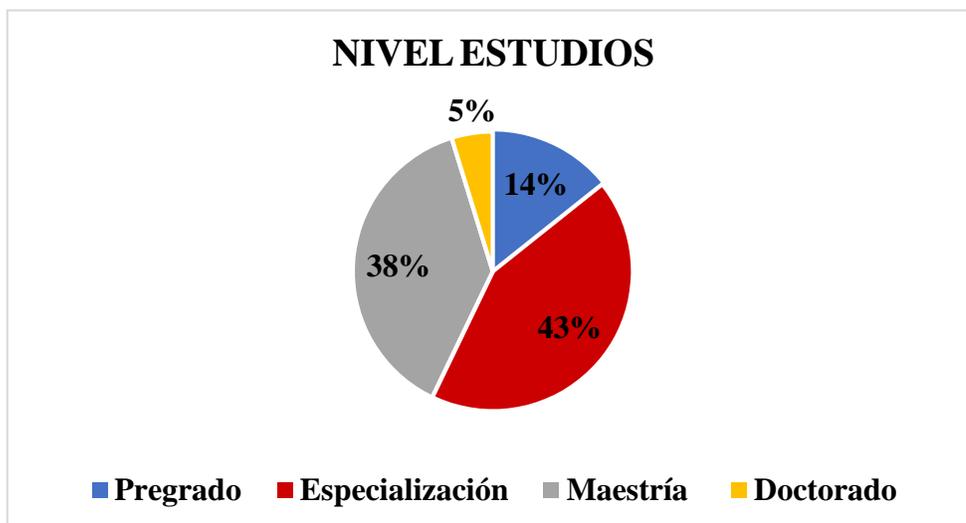


Figura 6 Nivel de estudios de los directivos encuestados. Fuente: elaboración propia

El nivel de profesionalización del directivo docente influye de manera directamente proporcional en su liderazgo y los avances que logre la institución que éste dirige (Miranda & Ramírez, 2011). La figura 6 muestra el porcentaje de directivos encuestados por nivel de estudios realizado. El mayor porcentaje (43%) corresponde a directivos que han realizado especializaciones, seguido están quienes han realizado estudios de maestría (38%), un 14% solo cuentan con título de pregrado y finalmente un 5% cuentan con el título de doctorado.

Tabla 38

Coordinadores y rectores/as encuestados por institución.

Institución Educativa	Coordinador	Rector
Institución Educativa Distrital la Unión	2	1
Instituto Distrital para el Desarrollo Integral IDDI Nueva Granada	3	1
Institución Educativa Distrital Técnica Metropolitano de Barranquilla “Parque Educativo”	3	1
Institución Educativa Distrital Villas de San Pablo	1	0
Institución Educativa Distrital La Magdalena	1	1
Institución Educativa Distrital Manuel Elkin Patarroyo	1	0
Institución Educativa Distrital Corazón del Santuario	0	1
Institución Educativa Distrital Ciudadela Estudiantil	1	0
Institución Educativa Distrital Gabriel García Márquez	2	1

Institución Educativa Distrital del Caribe	1	1
Institución Educativa Distrital Marie Poussepin	0	1
Institución Educativa Colegio Distrital Murillo	2	0
Escuela Normal Superior la Hacienda	2	1
Institución Educativa Distrital la Victoria	1	1
Institución Educativa Distrital Costa Caribe	1	0
Total	21	10

Fuente: elaboración propia

Respecto a la cantidad de coordinares y rectores encuestados en cada institución educativa, la tabla 38 muestra con claridad que 21, de 31 directivos encuestados, se desempeñan como coordinadores dentro de instituciones estudiadas, mientras que los 10 restantes son rectores.

Desarrollo de competencias. Para estudiar el desarrollo de competencias desde el punto de vista de los directivos docentes, se indagó sobre las técnicas de aprendizaje de sus alumnos, procesos cognitivos, didáctica pedagógica y los criterios de evaluación de los docentes. Lo anterior se consiguió preguntando acerca de las estrategias y técnicas de aprendizaje implementadas al momento de realizar las tareas asignadas por el docente.

Las tablas 39, 40, 41 y 42 resumen los resultados de dicha variable:

Tabla 39

Datos recopilados "metacognición". Directivos

Variable 1: Desarrollo de competencias. Dimensión 1.1.: Cognitiva				
Subdimensión 1.1.1: Metacognición				
Escala	Ítem1	I 1%	Ítem2	I 2%
Totalmente de acuerdo	2	5%	3	10%
De acuerdo	16	52%	17	56%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10	33%	6	19%
En desacuerdo	3	10%	3	10%
Totalmente en desacuerdo	0	0%	2	5%
Total	31	100%	31	100%

Fuente: elaboración propia

La tabla 39 muestra que el 57% de los directivos encuestados están de acuerdo con que los docentes de la institución promueven en los estudiantes la utilización de diferentes estrategias de aprendizaje para la realización de las tareas escolares (ítem 1) y respecto a si los estudiantes utilizan técnicas de aprendizaje como el subrayado, mapas mentales, cuadros comparativos, etc. el 66% se mostró de acuerdo. Lo anterior permite afirmar que la mayoría de los estudiantes de la institución hacen uso de estrategias y técnicas de aprendizaje.

Tabla 40

Datos recopilados "Procesos Cognitivos". Directivos.

Variable 1: Desarrollo de competencias. Dimensión 1.1.: Cognitiva				
Subdimensión 1.1.2: Procesos Cognitivos				
Escala	Item3	I 3%	Item4	I 4%
Totalmente de acuerdo	3	9%	0	0%
De acuerdo	15	48%	9	29%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7	24%	13	42%
En desacuerdo	6	19%	7	24%
Totalmente en desacuerdo	0	0%	2	5%
Total	31	100%	31	100%

Fuente: elaboración propia

Según la tabla 40, el 57% de los encuestados consideran que las tareas asignadas por los docentes incluyen habilidades del pensamiento como la observación, descripción síntesis, análisis, etc. (ítem 3). A diferencia de los docentes, los directivos en su mayoría mantienen una posición neutral (42%) respecto a si las tareas diseñadas por sus docentes responden a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, el 29% está de acuerdo y un 29% no está de acuerdo (ítem 4).

La posición de los directivos frente al ítem 4 muestra que estos no tienen claro la planeación de tareas escolares de los docentes que hacen parte de las instituciones que lideran o

incluso, que consideran que las tareas diseñadas no se acoplan a los diferentes estilos de aprendizaje.

Tabla 41

Datos recopilados "Didáctica pedagógica". Directivos.

Variable 1: Desarrollo de competencias. Dimensión 1.2.: Curricular				
Subdimensión 1.2.1: Didáctica pedagógica				
Escala	Item5	I 5%	Item6	I 6%
Totalmente de acuerdo	9	29%	12	38%
De acuerdo	12	38%	12	38%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7	24%	5	19%
En desacuerdo	3	9%	2	5%
Totalmente en desacuerdo	0	0%	0	0%
Total	31	100%	31	100%

Fuente: elaboración propia

Frente a la secuencia didáctica y los procesos mediación (tabla 41), el 67% de los directivos encuestados están de acuerdo con que enfrentar una dificultad de aprendizaje en la realización de tareas escolares reorganiza el avance de la secuencia didáctica (ítem 5), mientras que un 76% considera que el desarrollo de tareas con un propósito definido, de manera intencional en la mediación pedagógica promueve aprendizajes significativos en los estudiantes (ítem 6). En este caso particular de estudio, se puede ver que la evidencia de las dificultades de aprendizaje facilita al docente la estructuración de la secuencia didáctica e igualmente promueve aprendizajes significativos en cada uno de los actores involucrados.

Tabla 42

Datos recopilados "Criterios de evaluación". Directivos.

Variable 1: Desarrollo de competencias. Dimensión 1.2.: Curricular				
Subdimensión 1.2.2: Evaluativa				
Escala	Item7	I 7%	Item8	I 8%
Totalmente de acuerdo	9	29%	5	16%
De acuerdo	17	57%	12	39%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	9%	10	32%

En desacuerdo	2	5%	4	13%
Totalmente en desacuerdo	0	0%	0	0%
Total	31	100%	31	100%

Fuente: elaboración propia

Según el 86% (tabla 42) de los directivos, los docentes de las instituciones que dirigen tienen como criterio de evaluación los objetivos de aprendizaje planeados desde un inicio, al momento de revisar las tareas escolares (ítem 7). Frente a la consideración de si la evaluación de una tarea implica la definición de un producto final, el 55% está de acuerdo mientras que el 32% mantiene una posición neutral y un 13% no está de acuerdo.

Para los directivos docentes el proceso de desarrollo de competencias implica la utilización de estrategias y técnicas de aprendizaje; la utilización de habilidades del pensamiento y los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Adicionalmente la intervención oportuna de los docentes frente a las dificultades del aprendizaje contribuye en gran manera al aprendizaje significativo.

Resignificación de la tarea escolar. Para entender cuál es el significado que tienen los directivos docentes sobre la tarea escolar se indagó acerca de cómo definen la tarea escolar, cuál creen que es el propósito de ésta, su pertinencia, niveles de comprensión y ejecución. Adicionalmente se buscó conocer si los directivos están de acuerdo con que las tareas contribuyen a el fortalecimiento de las competencias de los estudiantes:

Tabla 43

Datos recopilados "Concepción de la tarea escolar". Directivos.

Variable 2: Resignificación de la tarea escolar. Dimensión 2.1. Planificación.								
Subdimensión 2.1.1. Concepción								
Escala	Item9	I 9%	Item10	I 10%	Item11	I 11%	Item12	I 12%
Totalmente de acuerdo	12	38%	9	29%	20	62%	12	38%
De acuerdo	16	52%	9	29%	8	28%	11	34%

Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	10%	9	29%	3	10%	4	14%
En desacuerdo	0	0%	4	13%	0	0%	4	14%
Totalmente en desacuerdo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	31	100%	31	100%	31	100%	31	100%

Fuente: elaboración propia

Como muestra la tabla 43, el 90% de los directivos consideran que las tareas escolares propician el dominio de un tema determinado, es decir, afianzan el conocimiento de los temas tratados en el aula de clase (ítem 9), respecto a si las tareas escolares promueven los aprendizajes significativos a través de la resolución de situaciones problema, un poco más de la mitad de los encuestados (58%) está de acuerdo, mientras que el 42% restante tienden a estar entre una posición neutral o en desacuerdo (ítem 10). Entre el 72% y el 90% de los encuestados afirman que las tareas escolares amplían los conocimientos de las temáticas tratadas en clase (ítem 11) y generan independencia, responsabilidad y buenos hábitos de estudio en el alumnado (ítem 12).

Tabla 44

Datos recopilados "Concepción de la tarea escolar". Directivos

Variable 2: Resignificación de la tarea escolar. Dimensión 2.1. Planificación.						
Subdimensión 2.1.1. Concepción						
Escala	Item13	I 13%	Item14	I 14%	Item15	I 15%
Totalmente de acuerdo	9	29%	9	29%	9	29%
De acuerdo	9	29%	12	38%	16	51%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11	37%	7	24%	3	10%
En desacuerdo	2	5%	3	9%	3	10%
Totalmente en desacuerdo	0	0%	0	0%	0	0%
Total	31	100%	31	100%	31	100%

Fuente: elaboración propia

En lo que respecta a la tabla 44, el 58% de los rectores y coordinadores afirman que las tareas escolares motivan a los estudiantes a la búsqueda bibliográfica (ítem 13). Mientras que un 67% está de acuerdo con que dichas tareas promueven el desarrollo y/o evaluación de

competencias académicas y el aprendizaje significativo (ítem 14), adicionalmente el 80% afirma que la asignación de tareas escolares contribuye a la participación del padre de familia o acudiente en el proceso educativo del alumnado (ítem 15).

Tabla 45

Datos recopilados "Pertinencia" de la tarea escolar. Directivos

Variable 2: Resignificación de la tarea escolar. Dimensión 2.1. Planificación.				
Subdimensión 2.1.2. Pertinencia				
Escala	Item16	I 16%	Item17	I 17%
Totalmente de acuerdo	7	24%	11	38%
De acuerdo	15	48%	15	48%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6	19%	3	9%
En desacuerdo	3	9%	2	5%
Totalmente en desacuerdo	0	0%	0	0%
Total	31	100%	31	100%

Fuente: elaboración propia

La pertinencia de las tareas escolares en términos de correspondencia y coherencia responde a que éstas se acoplen a los objetivos de aprendizaje, fortalezcan la apropiación de éstos y estén adecuadas al nivel de desarrollo cognitivo del estudiante. Frente a esa aseveración, el 72% de los encuestados manifiesta estar de acuerdo con que aquellas tareas que responden a los objetivos del aprendizaje son las que fortalecen el conocimiento (ítem 16) y el 86% está de acuerdo con que es necesario que las tareas estén adecuadas al nivel cognitivo del estudiante para contribuir al cumplimiento de los objetivos trazados (tabla 45).

Tabla 46

Datos recopilados "Operacionalización" de la tarea. Directivos

Variable 2: Resignificación de la tarea escolar. Dimensión 2.2.: Operacionalización.				
Subdimensión 2.2.1: Funcionalidad				
Escala	Item18	I 18%	Item19	I 19%
Totalmente de acuerdo	11	38%	6	19%
De acuerdo	15	48%	18	62%

Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	14%	5	14%
En desacuerdo	0	0%	2	5%
Totalmente en desacuerdo	0	0%	0	0%
Total	31	100%	31	100%

Fuente: elaboración propia

La funcionalidad de la tarea escolar puede ser medida en términos de nivel de comprensión y ejecución de las tareas escolares. Como se evidencia en la tabla 46, el 86% de los encuestados está de acuerdo que para garantizar una mayor comprensión de las tareas asignadas es necesario que su lenguaje sea claro, conciso y adecuado al nivel de desarrollo de los estudiantes (ítem 18). Para el 81% de los directivos, el nivel de ejecución de las tareas escolares va ligado al nivel de desarrollo de las competencias académicas (ítem 19).

Tabla 47

Datos recopilados " Validación" de la tarea. Directivos

Variable 2: Resignificación de la tarea escolar. Dimensión 2.2.: Operacionalización.				
Subdimensión 2.2.2: Validación				
Escala	Item20	I 20%	Item21	I 21%
Totalmente de acuerdo	9	29%	12	38%
De acuerdo	18	57%	12	38%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4	14%	5	19%
En desacuerdo	0	0%	2	5%
Totalmente en desacuerdo	0	0%	0	0%
Total	31	100%	31	100%

Fuente: elaboración propia

Finalmente, en lo que respecta a la validación de la tarea escolar, se puede definir en términos de nivel de apropiación de aprendizajes y nivel de desempeño de competencias académicas (tabla 47). Para el 86% de los rectores y coordinadores encuestados, el nivel de apropiación de aprendizajes que se alcanza con la realización de las tareas escolares, valida la funcionalidad de las mismas (ítem 20); y el 76% de los encuestados está de acuerdo con que las

tareas escolares que buscan potenciar aprendizajes y desarrollar habilidades, contribuyen a fortalecer las competencias académicas de los estudiantes (ítem 21).

Para los directivos docentes, el desarrollo de las tareas escolares permite adquirir dominio en temáticas específicas, reforzar conocimientos adquiridos en el aula de clase; forjan la autonomía, responsabilidad, hábitos de estudio; incluyen a los padres en el proceso educativo y generan aprendizajes significativos y continuos. Asimismo, consideran que las tareas que son diseñadas según el nivel de desarrollo cognitivo, claras y concisas contribuyen al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

Además de lo anteriormente dicho, los directivos están de acuerdo con que el nivel de desarrollo de competencias de los estudiantes interviene en el nivel de ejecución de las tareas y finalmente, que es el nivel de apropiación de los aprendizajes, después de realizar las tareas, el que define la funcionalidad de éstas.

Gestión Escolar. La gestión escolar desde la dimensión académica cumple un importante papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para sondear qué opinión o conocimiento tienen los docentes acerca de la gestión directiva y la académica en la institución, se desarrollaron una serie de aseveraciones que apuntan a conocer la gestión de la política institucional de tareas. Las tablas 48, 49 y 50 resumen la información recolectada:

Tabla 48

Datos recopilados "Gestión Directiva". Directivos.

Variable 3: Gestión Escolar. Dimensión 3.1.: Gestión Directiva.				
Subdimensión 3.1.1: Política Institucional de Tareas				
Escala	Item22	I 22%	Item23	I 23%
Totalmente de acuerdo	2	5%	4	14%
De acuerdo	10	33%	8	24%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	13	43%	15	48%

En desacuerdo	6	19%	4	14%
Totalmente en desacuerdo	0	0%	0	0%
Total	31	100%	31	100%

Fuente: elaboración propia

En la tabla 48 se muestran los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a directivos, referente a la gestión directiva. Según los datos plasmados, el 38% (menos de la mitad) de los encuestados manifiesta estar de acuerdo con que la institución donde labora cuenta con una política institucional de tareas bien definida, un 43% mantiene una posición neutral y el 19% restante no está de acuerdo (ítem 22). Respecto a si las tareas responden a las directrices acordadas con la institución, el 38% (menos de la mitad) está de acuerdo con dicha información, mientras que in 48% (mayoría) mantiene una posición neutral y finalmente, un 14% no está de acuerdo.

Tabla 49

Datos recopilados "Gestión Académica". Directivos

Variable 3: Gestión Escolar. Dimensión 3.2.: Gestión Académica										
Subdimensión 3.2.1: Gestión de la política institucional de tareas										
Escala	Item24	I24%	Item25	I25%	Item26	I26%	Item27	I27%	Item28	I 28%
Totalmente de acuerdo	4	14%	6	19%	9	29%	0	0%	2	5%
De acuerdo	16	52%	12	38%	9	29%	19	62%	6	20%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7	24%	10	33%	4	13%	2	5%	14	46%
En desacuerdo	2	5%	3	10%	7	24%	10	33%	9	29%
Totalmente en desacuerdo	2	5%	0	0%	2	5%	0	0%	0	0%
Total	31	100%	31	100%	31	100%	31	100%	31	100%

Fuente: elaboración propia

La tabla 49 muestra los resultados del cuestionario referentes a la gestión académica. En ella se define que entre el 57% y 66% de los encuestados manifiestan que las tareas asignadas por los docentes de sus instituciones incluyen variedad de actividades como entrevistas, ensayos,

observaciones, etc. (ítem 24); permiten complementar lo aprendido en el aula (ítem 25) y son corregidas y retroalimentadas (ítem 26).

La mayoría de los directivos encuestados (62%) considera que se ponen de acuerdo con la planta docente para la asignación de tareas escolares, mientras que un 33% no está de acuerdo (ítem 27). Finalmente, cuando se indagó frente a si en las instituciones evaluadas revisa periódicamente el impacto de las tareas en los aprendizajes, sólo el 25% se mostró de acuerdo con la aseveración, mientras que el 46% conserva una posición neutral y el 29% restante no estuvo de acuerdo.

Para finalizar, en lo que respecta a la gestión administrativa (tabla 50), el 62% de los directivos docentes manifestó que las tareas asignadas por los docentes promueven variedad de recursos para el aprendizaje que favorecen el desarrollo de competencias (ítem 29). En lo que respecta a si se evalúa periódicamente la disponibilidad y calidad de los recursos, con la finalidad de ajustar su plan de adquisiciones, el 62% manifestó estar de acuerdo.

Tabla 50

Datos recopilados "Gestión Administrativa". Directivos

Variable 3: Gestión Escolar. Dimensión 3.3.: Gestión Administrativa				
Subdimensión 3.3.1: Apoyo a la política Institucional de Tareas				
Escala	Item29	I 29%	Item30	I 30%
Totalmente de acuerdo	7	24%	4	14%
De acuerdo	12	38%	16	48%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9	29%	7	24%
En desacuerdo	3	9%	4	14%
Totalmente en desacuerdo	0	0%	0	0%
Total	31	100%	31	100%

Fuente: elaboración propia

Lo anterior permite afirmar que para más del 50% de los directivos docentes la política institucional de tareas de los colegios donde laboran no es clara, así como tampoco definen si las tareas asignadas responden a las directrices institucionales. En lo que respecta a la gestión académica, la mayoría de los encuestados manifiesta que las tareas asignadas a sus estudiantes incluyen actividades variadas que fortalecen los conocimientos adquiridos en clase y planean en conjunto con los docentes la cantidad de tareas.

Un punto poco positivo que se identificó en la gestión académica es que no existe una evidencia de que las instituciones revisen el impacto de las tareas en el aprendizaje. En cuanto a la gestión administrativa, se identificó que para la mayoría de los encuestados en la asignación de las tareas se promueven variedad de recursos de aprendizaje y se evalúa periódicamente la disponibilidad y calidad de los recursos.

Resultados Revisión Documental

Como se mencionó en la metodología, con la intencionalidad de contrastar los resultados de las encuestas con la realidad, se realizó una revisión documental de los cuadernos de matemáticas, lenguaje y ciencias naturales de los estudiantes de 5to grado de la institución objeto de estudio. Para implementar dicha revisión se elaboró una ficha que sirve como herramienta para condensar la información obtenida en el estudio. Los resultados se muestran en los apéndices E-F-G-H.

Discusión Resultados del Análisis Documental

Con base en los resultados de revisión documental de los cuadernos de estudiantes de 5°, correspondientes a las áreas de matemáticas, Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, los planes de asignatura y planes de clase del primer período académico del año lectivo 2019, se presentan los siguientes hallazgos:

Se evidencia que en el área de matemáticas no se utiliza ninguna de las técnicas de aprendizaje relacionadas en la ficha, mientras que, en las áreas de Lengua Castellana, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales predomina el uso de resúmenes y mapas conceptuales. En el caso particular de Lengua Castellana se hace mucho uso del subrayado. Estas técnicas utilizadas promueven el desarrollo de habilidades básicas de pensamiento como la observación, comparación, clasificación y descripción, dejando de lado habilidades como análisis y síntesis.

En cuanto al propósito de las tareas escolares, se puede concluir que la mayoría de éstas, permiten reforzar y/o ampliar los conocimientos adquiridos en clase y en matemáticas particularmente, se observa que el mayor porcentaje de tareas asignadas corresponde a la solución de algoritmos y muy pocas privilegian el resolver situaciones problemáticas planteadas. Además, se observa que las tareas permiten la aplicación de los conceptos trabajados, pero no tienen en cuenta la explicación de situaciones por parte de los estudiantes. De igual forma, promueven la consulta bibliográfica, por lo general, sobre temas desarrollados en clase.

En su mayoría, las tareas escolares asignadas, presentan dificultades en la redacción de su instrucción, a excepción de Lengua Castellana. En cuanto a la ejecución de éstas, se observa que en su mayoría favorecen el trabajo individual, a pesar de que, en las planeaciones de clase, se proponen actividades de trabajo en equipo.

Las tareas escolares en su mayoría privilegian la ejercitación, a través de la búsqueda y/o consolidación de la información, pero muy pocas tareas promueven el saber hacer en un contexto y la integración de contenidos.

Las tareas escolares asignadas en el primer período tienen como base los ejes temáticos programados, sin embargo, su propósito corresponde parcialmente a las evidencias de aprendizaje propuestas en los DBA respectivos.

Análisis de resultados Pruebas Saber

En el presente apartado se muestra los resultados obtenidos en las pruebas saber de 5to grado en las áreas de matemáticas y Lenguaje. Las tablas contienen un histórico de los resultados en el periodo 2014-2017, comparados con las estadísticas a nivel nacional. Los datos pertenecen a la institución objeto de estudio.



Figura 7 Histórico de resultados pruebas saber 5to para la institución objeto de análisis en el área de matemáticas.
Fuente: Informe por colegio del cuatrienio. Análisis histórico y comparativo.

En la figura 7 se evidencia que los resultados en cada una de las competencias evaluadas en el área de matemáticas han aumentado año a año. En la competencia Comunicación en el 2014 se reportó una calificación de 44.6, mientras que para el 2017 se obtuvo un puntaje de 57.5, lo que representa un aumento de 12.9 puntos respecto al primer año. En la competencia razonamiento, en el 2014 se reportó una calificación de 47.1, mientras que para el 2017 se reportó un puntaje de 58.5, lo que representa un aumento de 11,4 puntos respecto al 2014. Finalmente, en la competencia resolución, en el 2014 se reportó una calificación de 46.4, puntos

mientras que para el 2017 se reportó un puntaje de 56.1, lo que representa un aumento de 9.7 respecto al 2014.



Figura 8 Histórico de resultados pruebas saber 5to para la institución objeto de análisis en el área de lenguaje.
Fuente: Informe por colegio del cuatrienio. Análisis histórico y comparativo.

En la figura 8 se evidencia que los resultados en cada una de las competencias evaluadas en el área de lenguaje han aumentado año a año. En la competencia Comunicativa (escritora) en el 2014 se reportó una calificación de 48.5, mientras que para el 2017 se obtuvo un puntaje de 54.6, lo que representa un aumento de 6.1 puntos respecto al primer año. En la competencia Comunicativa (lectora), en el 2014 se reportó una calificación de 51,2, mientras que para el 2017 se reportó un puntaje de 53.0, lo que representa un aumento de 1,8 puntos respecto al 2014.

Los resultados permiten afirmar que el área que más ha aumentado sus puntajes en las pruebas saber ha sido matemáticas, mientras que lenguaje maneja puntajes similares cada año, por lo que no se evidencia algún cambio significativo.

Capítulo 5

Propuesta

Presentación de la Propuesta

La presente propuesta pretende brindar orientaciones desde la gestión escolar que contribuyan a la resignificación de la tarea escolar como estrategia para el desarrollo de competencias, atendiendo a sus dimensiones teórica, normativa y operativa, en donde los diferentes actores de la comunidad educativa participen activamente. Además, se espera brindar al equipo directivo y docente de las instituciones educativas, una serie de herramientas que permitan la planificación de tareas escolares que cumplan con los propósitos planteados en las secuencias didácticas de cada una de las áreas del plan de estudio. La propuesta contempla una serie de etapas basadas en el ciclo de mejora continua PHVA (Deming, 1989), como herramienta de planificación que garantice la implementación, seguimiento y evaluación de actividades secuenciadas con el objetivo de coadyuvar a dicha resignificación.

Además, la propuesta contempla el uso de insumos como los referentes de calidad propuestos por el MEN (Estándares básicos de competencias, DBA, orientaciones pedagógicas, mallas curriculares, matrices de referencia), en correspondencia con los PEI (horizonte institucional, modelo pedagógico, diseño curricular) para la construcción de políticas institucionales de tareas escolares pertinentes que contemplen los acuerdos a los que llegan las comunidades educativas. Teniendo en cuenta que la tarea escolar es un tema de relevancia en los ámbitos pedagógico y social a nivel mundial, que ha sido objeto de discusión a lo largo de la historia, es menester liderar procesos de reflexión al interior de las comunidades educativas, en torno a su naturaleza, concepción y operacionalización, siendo la presente propuesta una herramienta aplicable en todas las instituciones educativas del país, al tratarse de una ruta metodológica diseñada bajo la normatividad legal vigente colombiana y adaptable a diferentes contextos.

Objetivos de la Propuesta

General

- Proponer orientaciones desde la gestión escolar que contribuyan a la resignificación de la tarea escolar como estrategia para el desarrollo de competencias, atendiendo a sus dimensiones teórica, normativa y operativa.

Específicos

- Describir una ruta metodológica participativa, desde la gestión escolar, que coadyuve a la resignificación de la tarea escolar, como estrategia para el desarrollo de competencias en los estudiantes.
- Diseñar formatos orientadores para la planeación de tareas escolares que contribuyan al desarrollo de competencias en los estudiantes teniendo en cuenta los referentes de calidad del MEN.
- Definir estrategias de acompañamiento institucional que permitan a la comunidad educativa la construcción colectiva de una política institucional de tareas escolares que responda a las necesidades y requerimientos del contexto.

Justificación de la Propuesta

La resignificación como proceso de reflexión permite recuperar el sentido de una acción y de esta forma contribuir a transformar prácticas, lo cual implica de-construcción, Sánchez (2009); partiendo de esta perspectiva, la resignificación de la tarea escolar contribuye al desarrollo de competencias al interior de las aulas de clase, desde el mejoramiento de las practicas docentes a través del direccionamiento de la gestión escolar.

Esta propuesta se estructura a partir del análisis de los datos recolectados, en donde se evidencia que hay claridad en cuanto a cuál es el propósito de asignar las tareas escolares, sin embargo, al realizar la revisión de planes de clase y de cuadernos de los estudiantes se observa que el alcance de las actividades desarrolladas es mínimo, comparado con lo que se espera alcanzar de acuerdo con lo contemplado en los DBA y en las evidencias de aprendizaje. Estos resultados motivan la elaboración de la propuesta, la cual resulta pertinente, porque brinda a la comunidad educativa orientaciones desde la gestión educativa, para diseñar actividades de aprendizaje que permitan el desarrollo de competencias.

La relevancia de la propuesta radica en que, a través del diseño de actividades de aprendizaje pertinentes, se garantiza el desarrollo de competencias en los estudiantes, lo cual contribuye directamente al mejoramiento de los resultados de las pruebas internas y externas y por ende al mejoramiento de la calidad de la educación en Colombia.

La presente propuesta plantea orientaciones desde la gestión escolar que contribuyan a la resignificación de la tarea escolar como estrategia para el desarrollo de competencias, atendiendo a sus dimensiones teórica, normativa y operativa. Para ello, se elabora una guía de orientación metodológica que direcciona a la comunidad educativa en dicho proceso de resignificación, aportando formatos de planificación coherentes con los referentes de calidad del MEN que conlleven a la construcción colectiva de una política institucional de tareas escolares.

Fundamentación Teórica y Legal de la Propuesta



Figura 9 Fundamentación teórica y legal de la propuesta. Fuente: Elaboración Autores

Estructura de la Propuesta

La propuesta de orientación metodológica o Guía para la resignificación de la tarea escolar como estrategia para el desarrollo de competencias, desde la gestión educativa, se organiza en tres componentes:

Componente 1: Proceso de resignificación

Se encuentra compuesto por las fases de Deconstrucción, Reflexión Teórica y Reconstrucción las cuales se estructuran de la siguiente manera:

- Deconstrucción
 - Sensibilización
 - Caracterización
- Reflexión teórica
 - Extracción del significado de datos

- Elaboración conceptual
- Reconstrucción
- Toma de decisiones
- ✓ Nominación
- ✓ Planificación
- ✓ Operacionalización

Componente 2: Construcción colectiva de la política institucional de tareas

Se encuentra compuesto por las fases de concepción de la tarea escolar y operacionalización de la misma después del proceso de resignificación colectiva realizada, con el fin de establecer criterios institucionales que orienten la asignación de tareas escolares con intencionalidad y propósitos definidos para el desarrollo de competencias.

Componente 3: Herramientas de apoyo

Se encuentra compuesto por la elaboración de instrumentos y formatos que apoyen los componentes de resignificación y de construcción colectiva de la política institucional de tareas.

Reglamentaciones que fundamentan la propuesta

Referente Teórico

Desde el enfoque crítico reflexivo se plantea la siguiente ruta metodológica orientada a la construcción de nuevos saberes pedagógicos relacionados con la planeación y operacionalización de las tareas escolares.

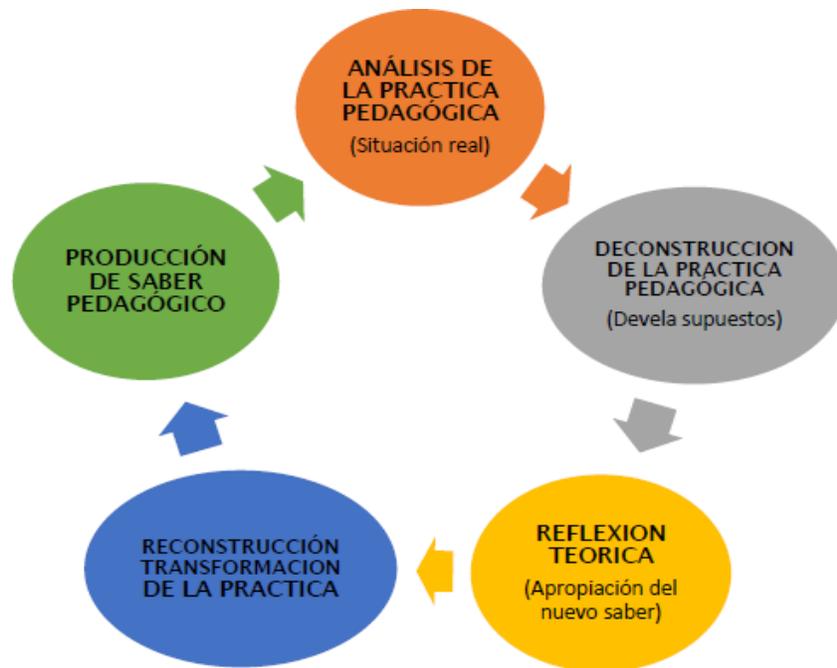


Figura 10. Referente Teórico de la propuesta. Fuente: Documento orientador para acompañantes pedagógicos y especialistas en formación docente Ministerio de Educación Perú (2018)

Referente Normativo

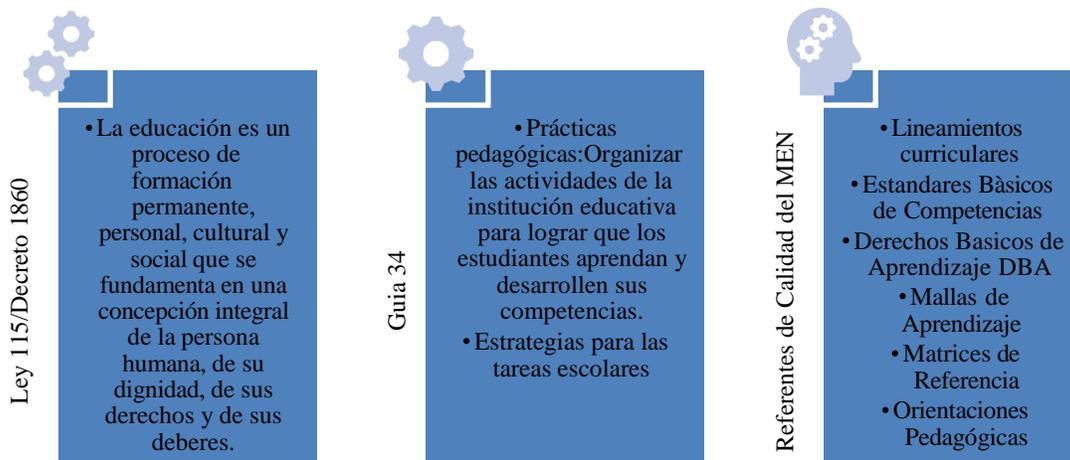


Figura 11. Referente normativo de la propuesta. Fuente: Elaboración Autores

Referente operativo

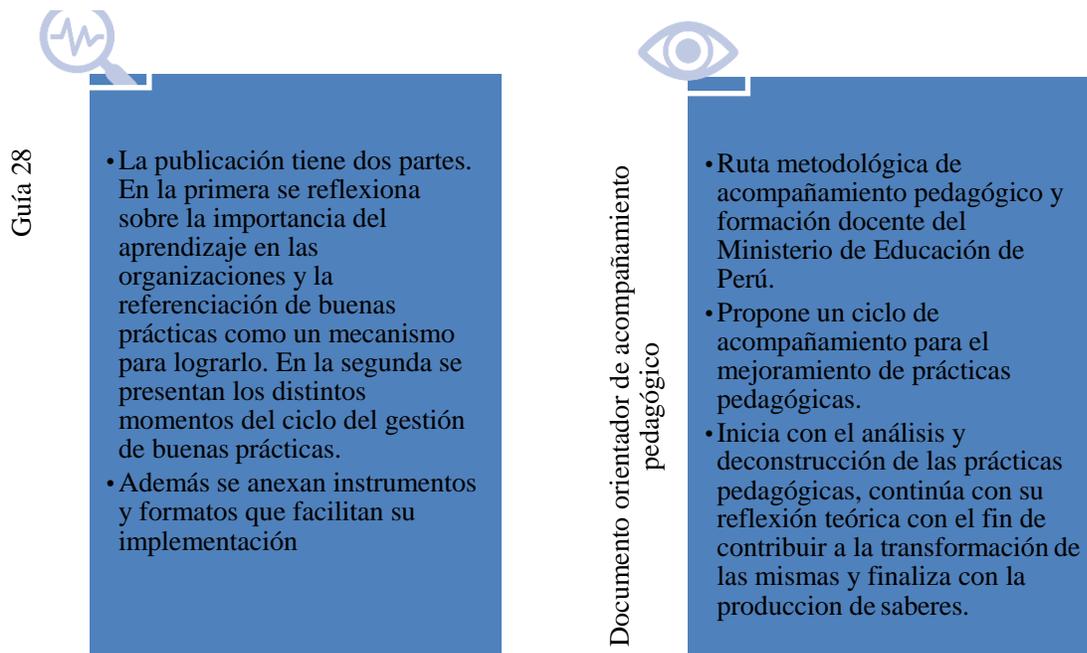


Figura 12. Referente operativo de la propuesta. Fuente: Elaboración Autores

Principios básicos que orientan la propuesta

Liderazgo Educativo

Conjunto de habilidades gerenciales que poseen los directivos docentes efectivos para promover el trabajo en equipo en busca de la consecución de metas comunes, involucrar a la comunidad educativa en la toma de decisiones, planificar y hacer seguimiento al trabajo pedagógico y generar un clima organizacional armónico entre los miembros de la institución educativa. (Briceño, 2007).

Participación

Se concibe como la acción de involucrarse de manera activa en la toma de decisiones de la institución educativa.

Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo se concibe como un enfoque que permite la creación de pequeños equipos, para realizar trabajos que conlleven a la resolución de problemas, en donde las responsabilidades asumidas individualmente, coadyuven a la consolidación de metas comunes.

Pertinencia

La pertinencia se concibe como la relación que existe entre el direccionamiento trazado en la institución educativa y las características, demandas, necesidades y expectativas del contexto.

Receptividad

La receptividad se concibe como la capacidad de estar dispuesto al cambio, es decir, a recibir nuevas ideas y maneras de hacer las cosas.

Mejora continua

La mejora continua es concebida como una acción permanente liderada por los directivos docentes, que se realiza a través de la autoevaluación de la institución educativa, para determinar el logro de los resultados y mejorar la calidad del trabajo que se realiza.

Contexto

Para que la propuesta sea viable en su aplicación, debe cumplir con ciertos requerimientos en el plano contextual, en los que se destacan:

Liderazgo en el equipo directivo

Participación activa de la comunidad educativa

Disposición del equipo docente

Medio de operacionalización de la propuesta.

La propuesta se operacionaliza a través de una guía que contempla las orientaciones metodológicas que contribuyan a la resignificación de la tarea escolar como estrategia para el desarrollo de competencias de los estudiantes. Se pretende acompañar a las instituciones educativas del país, de tal forma que sus equipos directivos cuenten con las herramientas necesarias para liderar dicho proceso de resignificación y que sirva de apoyo en la construcción y/o revisión colectiva de sus políticas institucionales de tareas escolares a la luz de los referentes de calidad del MEN.

La guía tiene dos partes. En la primera se orienta a la resignificación de las tareas escolares y en la segunda se presentan lineamientos para la revisión y/o construcción de políticas institucionales de tareas escolares. Además, se anexan instrumentos y formatos que facilitan la implementación del proceso.

**RUTA METODOLÓGICA PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE TAREAS ESCOLARES COMO ESTRATEGIA PARA EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS**

De la deconstrucción a la política institucional de tareas escolares



**GUÍA DE LA RESIGNIFICACIÓN
DE LAS TAREAS ESCOLARES
COMO ESTRATEGIA DE
DESARROLLO DE COMPETENCIAS.**

**De la Deconstrucción a la política
Institucional de Tareas Escolares**

**Shirley Ortega Medina
Yasmin Rico De la Cruz**



Las instituciones educativas del país tienen el compromiso de mejorar la calidad de la educación que brindan y para ello es fundamental la reflexión teórica que hagan de sus procesos, a partir del análisis de los resultados de las pruebas internas y externas, que evidencian el nivel de desempeño de las competencias de sus estudiantes. Se hace necesario entonces, develar desde el reconocimiento de las prácticas pedagógicas, cuáles de éstas contribuyen al desarrollo de competencias en los estudiantes y cuáles deben ser transformadas a partir de un proceso de resignificación.

“Un conocimiento lleva a la competencia cuando nos habilita para resolver un problema” (J.M. Goñi Zabala, 2005:74), y teniendo en cuenta la definición de tarea en el ámbito escolar acuñada por Rodríguez (2010) “plan de trabajo diseñado para resolver situaciones-problema que cada alumno debe tratar de resolver haciendo un uso adecuado de los contenidos escolares y que se pudiera dar en la vida real”, se puede afirmar que el desarrollo de competencias está relacionado directamente con la calidad de la tarea escolar asignada y su respectiva realización.

Con esta guía se pretende acompañar a las instituciones educativas del país, de tal forma que sus equipos directivos cuenten con herramientas necesarias para liderar la resignificación de las tareas escolares como estrategia para el desarrollo de competencias de los estudiantes y servir de apoyo en la construcción y/o revisión colectiva de políticas institucionales, basadas en los referentes de calidad del MEN.

Shirley Ortega Medina
Yasmin Rico De la Cruz



I. El Desarrollo de Competencias, su Evaluación y la asignación de Tareas Escolares.

- Las Tareas Escolares en la Planeación de Secuencias Didácticas
- La Evaluación de las Tareas Escolares
- Las Tareas Escolares y la Construcción de Rúbricas
- El Cuaderno Escolar y los Portafolios: Instrumentos de Evaluación de Competencias.

II. ¿Por qué Resignificar las Tareas Escolares?

III. ¿Quiénes Participan en la Resignificación de las Tareas Escolares?

- El Rector(a), quien convoca y direcciona
- Directivos Docentes Coordinadores
- Los Docentes
- Los Estudiantes
- Los Padres de Familia y/o Acudientes

IV. Principios

- Liderazgo Educativo
- Participación
- Trabajo Colaborativo
- Pertinencia
- Receptividad
- Mejora Continua

V. Ruta Metodológica de la Resignificación de las Tareas Escolares

1. Deconstrucción

- Sensibilización
- Percepciones de la Comunidad Educativa
- Revisión Documental (Cuadernos, Portafolios)

2. Reflexión Teórica

- Extracción del Significado de datos
- Elaboración Conceptual de la información

3. Reconstrucción

- Toma de decisiones
- Nominación
- Planificación
- Operacionalización

VI. Construcción Colectiva de la Política Institucional

VII. BIBLIOGRAFÍA



1. El Desarrollo de Competencias, su Evaluación y la Asignación de Tareas Escolares

Las tareas escolares en la planeación de secuencias didácticas

Es esencial en todo proceso de planeación curricular, determinar tanto los criterios de evaluación que se consideran indicadores válidos para cada competencia, como establecer con claridad las tareas que proporcionarán la oportunidad de adquirir y manifestar los desempeños que van a ser evaluados.

Las tareas escolares, a través de las cuales se desarrolla la programación curricular, son entonces, el centro de la enseñanza y del aprendizaje, y es en torno a ellas que se define y se amplía la zona de desarrollo próximo del estudiante.

Para desarrollar las competencias definidas en una estructura curricular planteada, se deben planificar tareas que especifiquen los contextos en los que deben desarrollarse dichas competencias, así como la secuencia para su adquisición.

La tarea escolar entendida como una situación-problema y definida correctamente, se caracteriza por:

- La claridad de los objetivos que la orientan
- La posibilidad de un control progresivo en su resolución, permitiendo a quien la realiza una autoevaluación continua.
- La articulación de distintos subprocedimientos u operaciones elementales

La evaluación de las Tareas Escolares

La realización de tareas y los productos que ellas proporcionan pueden ser una de las fuentes de información más importantes en la evaluación de competencias, teniendo como criterios de evaluación, obviamente, los referentes de calidad del MEN.

En la evaluación de competencias nuestra atención debe estar centrada en la realización de tareas, dado que son ellas las que hacen posible que el dominio del contenido se transforme en competencia. El éxito en la resolución de la tarea depende del nivel alcanzado en el desarrollo de las capacidades.

Lo anterior explica la importancia de la asignación de tareas escolares coherentes con los criterios de evaluación planteados en los referentes de calidad del MEN, Estándares de competencias, DBA, mallas de aprendizaje y matrices de referencia.



Las tareas escolares y la construcción de rúbricas

Una rúbrica es una matriz de evaluación en la cual se fijan los indicadores de evaluación que valoran el nivel de realización de la tarea. Con ella tratamos de evaluar lo que los estudiantes pueden o no pueden hacer.

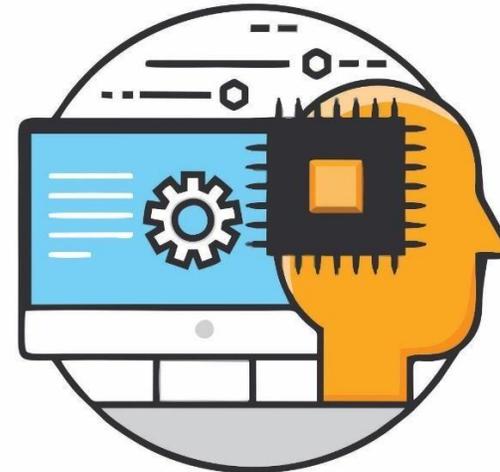
La evaluación de las competencias básicas a partir de la resolución de tareas requiere la construcción de rúbricas que sirvan de referencia para el reconocimiento del nivel de dominio alcanzado en cada una de las competencias como consecuencia de la realización de una determinada tarea.

El cuaderno escolar y los portafolios: Instrumentos de evaluación de competencias

El cuaderno del estudiante es un instrumento tradicional dentro de la escuela, son muchos los profesores que recurren a él para facilitar el aprendizaje, sin embargo, son pocos los que lo utilizan para obtener información sobre el desempeño de sus estudiantes.

El cuaderno de los estudiantes es un instrumento valioso para la evaluación de las competencias, al contener el desarrollo de muchas de las tareas asignadas por el docente. De ahí la propuesta de reconocerlo como instrumento de evaluación de competencias, junto con todos los productos que resultan de la realización de las tareas escolares, como murales, portafolios, modelos, etc., siempre y cuando sean los estudiantes sus autores.

El portfolio puede ser definido como una colección de pruebas o evidencias que ponen de manifiesto el nivel competencial alcanzado. Los trabajos realizados por los estudiantes a lo largo de su proceso de formación son un excelente indicador del nivel alcanzado en el desarrollo de sus competencias.



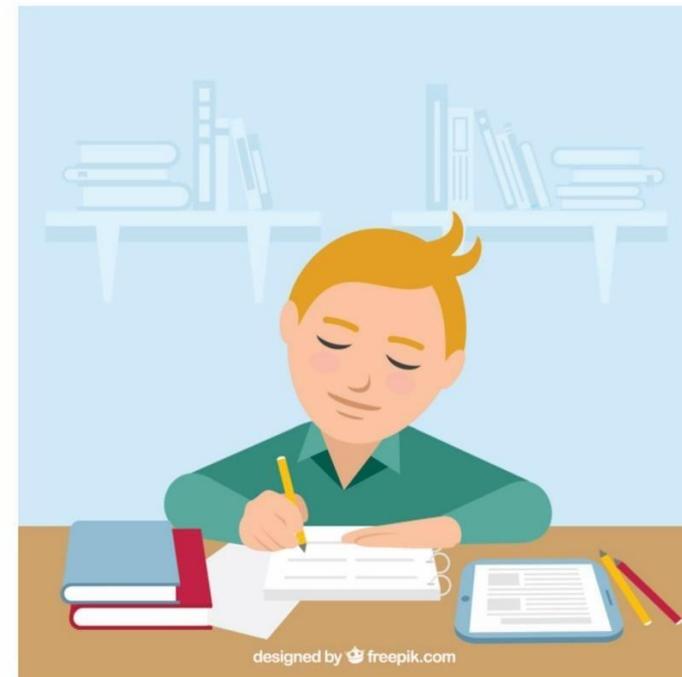


II. ¿Por qué Resignificar las Tareas Escolares?

Las prácticas pedagógicas de los docentes evidencian la asignación de tareas escolares con las que esperan potencializar el desarrollo de competencias de los estudiantes, por tanto, su resignificación constituye un elemento diferenciador para el proceso de mejoramiento de la calidad de la educación.

Con la resignificación de las tareas escolares se espera que, a partir de su deconstrucción, se reflexione sobre la intencionalidad y pertinencia de las mismas, reconociendo los marcos teóricos que sustentan su implementación, logrando una visión holística de la realidad, aspectos indispensables para proceder a su transformación.

Con la reflexión teórica producto de la deconstrucción, componente fundamental en todo proceso de resignificación, se pueden obtener nuevas concepciones que darán paso, en este caso específico, a una adecuada planificación de tareas escolares que garanticen el desarrollo de competencias en los estudiantes.





III. ¿Quiénes participan en la Resignificación de Tareas Escolares?

En el proceso de resignificación de las tareas escolares es necesario contar con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, obviamente, cada uno de ellos responderá a un rol determinado.



El Rector(a) quien convoca y direcciona

- Orientar el proceso de resignificación
- Velar por el cumplimiento de la ruta metodológica establecida
- Garantizar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa
- Participar activamente en la construcción de la política institucional de tareas escolares



Directivos docentes Coordinadores

- Dinamizar cada fase del proceso de resignificación
- Apoyar al rector(a) en la implementación, seguimiento y control del proceso de resignificación
- Sistematizar la producción de la resignificación
- Participar activamente en la construcción de la política institucional de tareas escolares



Los Docentes

- Participar activamente en el proceso de resignificación (deconstrucción, reflexión y reconstrucción)
- Aportar los elementos necesarios para la revisión documental
- Apoyar el proceso de convocatoria y participación de estudiantes y padres de familia y/o acudientes
- Participar activamente en la construcción de la política institucional de tareas escolares



Los Estudiantes

- Participar activamente en el proceso de resignificación aportando sus percepciones
- Aportar las evidencias necesarias para la revisión documental
- Participar activamente en la construcción de la política institucional de tareas escolares



Los padres de familia y/o acudientes

- Participar activamente en el proceso de resignificación aportando sus percepciones
- Participar activamente en la construcción de la política institucional de tareas escolares



IV. Principios que Sustentan la Resignificación de Tareas Escolares



1. Liderazgo Educativo
2. Participación
3. Trabajo Colaborativo
4. Pertinencia
5. Receptividad
6. Mejora Continua



Principios que Orientan esta Guía

1

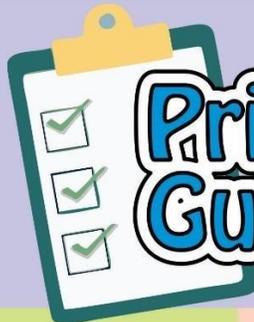
Liderazgo Educativo

Conjunto de habilidades gerenciales que poseen los directivos docentes efectivos para promover el trabajo en equipo en busca de la consecución de metas comunes, involucrar a la comunidad educativa en la toma de decisiones, planificar y hacer seguimiento al trabajo pedagógico y generar un clima organizacional armónico entre los miembros de la institución educativa. (Briceño, 2007).

2

Participación

Se concibe como la acción de involucrarse de manera activa en la toma de decisiones de la institución educativa.



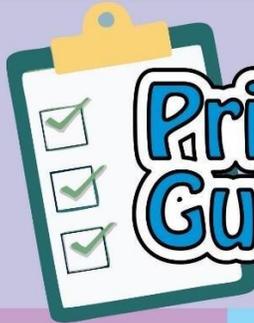
Principios que Orientan esta Guía

3 Trabajo Colaborativo

El trabajo colaborativo se concibe como un enfoque que permite la creación de pequeños equipos, para realizar trabajos que conlleven a la resolución de problemas, en donde las responsabilidades asumidas individualmente, coadyuvan a la consolidación de metas comunes.

4 Pertinencia

La pertinencia se concibe como la relación que existe entre el direccionamiento trazado en la institución educativa y las características, demandas, necesidades y expectativas del contexto.



Principios que Orientan esta Guía

5 Receptividad

La receptividad se concibe como la capacidad de estar dispuesto al cambio, es decir, a recibir nuevas ideas y nuevas maneras de hacer las cosas.

6 Mejora Continua

La mejora continua es concebida como una acción permanente liderada por los directivos docentes, que se realiza a través de la autoevaluación de la institución educativa, para determinar el logro de los resultados y mejorar la calidad del trabajo que se realiza.



Ruta Metodológica

Deconstrucción

La deconstrucción es un proceso planificado que consiste en descomponer elementos que constituyen una estructura conceptual que sustenta la práctica.

Tiene como propósito develar supuestos (marcos referenciales) que están detrás de la práctica, implica reflexionar sobre ella de manera mediada o a través de la autocrítica, autorreflexión o introspección, de forma que permita al docente descubrir sus fortalezas y debilidades pedagógicas, en este caso, en la planificación y operacionalización de las tareas escolares.



Los momentos de **sensibilización** y **caracterización** sustentan la fase de **Deconstrucción**.



Ruta Metodológica

SENSIBILIZACIÓN

Momento en que se da a conocer el propósito del proceso de resignificación, sus ventajas para el mejoramiento de la calidad educativa, la ruta de trabajo a seguir y las funciones de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, con el fin de estimular su participación.

CARACTERIZACIÓN

El objetivo de este momento es **identificar las percepciones** de los diferentes actores de la comunidad educativa frente a las tareas escolares y realizar una **revisión documental** que incluya registros enmarcados en el ciclo PHVA (Planear, Hacer, Verificar, Actuar), que evidencien la realidad de las tareas escolares en la institución, teniendo como base los referentes de calidad del MEN.



Ruta Metodológica

2 Reflexión Teórica

La reflexión teórica es el proceso de extraer el significado de los datos producto de la deconstrucción; implica una elaboración conceptual de la información y un modo de expresarla lo que hace posible su socialización.

Este momento tiene como propósito la reflexión basada en la exploración de ideas propias y de otros, teniendo en cuenta experiencias, argumentos, ejemplos para llegar a conclusiones mediante la práctica del pensar, en contraste con un marco teórico de referencia válido.

Incluye **la extracción del significado de datos**, que contempla darle sentido a la revisión documental y **la elaboración conceptual de la información** que conlleva a darle soporte teórico a la planeación y operacionalización de las tareas escolares como estrategia para el desarrollo de competencias.

Centra su atención en qué hacer con la información y cómo va a interpretarla en relación a su práctica.

Busca el significado de aquello que enseña e investiga para repensar su quehacer pedagógico.

Reflexiona sobre su práctica pedagógica relacionando teoría y práctica.

Reflexión Teórica





U. Ruta Metodológica

3 Reconstrucción

La reconstrucción es el momento en el que luego de un acercamiento a los marcos teóricos y contrastando con su propia experiencia, se plantean nuevos caminos, nuevas alternativas para la planificación de las tareas escolares y su operacionalización.

Como consecuencia del análisis reflexivo de la práctica y la aproximación teórica vinculada a ella, resulta la construcción de una propuesta sobre: **qué se podría hacer diferente, cómo podría hacerse y qué se debe mantener.**





VI. Construcción Colectiva de la Política Institucional de Tareas Escolares



· Conformación de mesas de trabajo en donde participen los diferentes actores de la comunidad educativa.



· Jornadas de socialización de resultados de las fases de resignificación de las tareas escolares: **Deconstrucción, Reflexión teórica y Reconstrucción.**



· Definición de criterios institucionales que orienten la planificación y operacionalización de las tareas escolares a partir de las conclusiones del proceso de resignificación realizado.

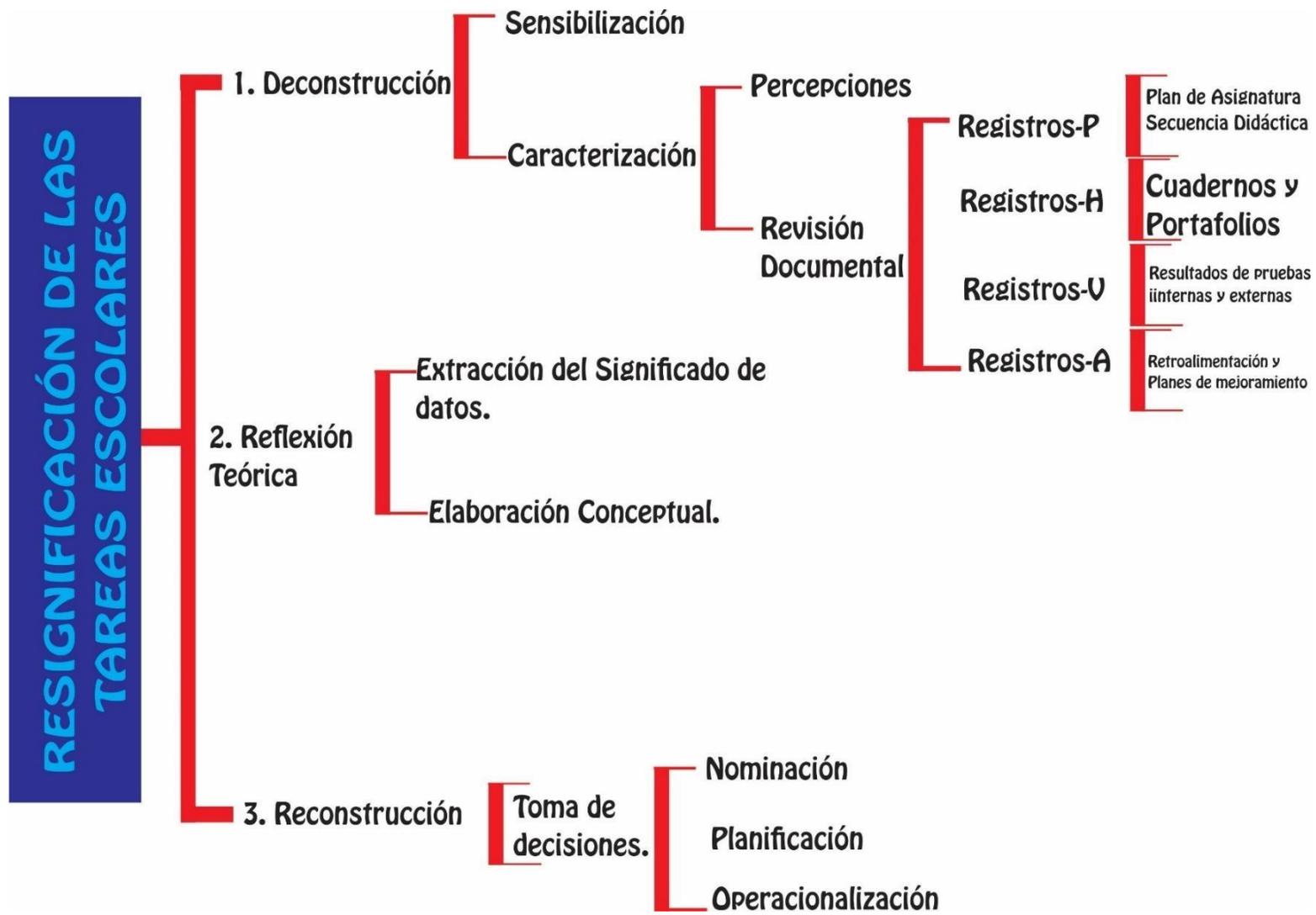


Figura 13 Resignificación de las tareas escolares. Fuente: Elaboración Autores



VII. Formato de Guía de Resignificación de Tareas Escolares

Ruta Metodológica para la Resignificación de Tareas Escolares

¡Bienvenidos!

Punto de Partida

Cordial Saludo Querido Docente:
 Antes de hacer este proceso de resignificación, queremos invitarte a que puedas Deconstruir y Caracterizar tu Práctica Pedagógica.
 Es muy importante que no des a conocer tu labor, que puedas responder con sinceridad los siguientes aspectos de tu Práctica en el aula:

Fase de Exploración
 ¿Qué Actividades Realizas en esta Fase?

Fase de Desarrollo
 ¿Qué Actividades Realizas en esta Fase?

Fase de Cierre
 ¿Qué Actividades Realizas en esta Fase?







Ruta Metodológica para la Resignificación de Tareas Escolares

1 Caracterizar

A ¿Qué son las tareas escolares y a qué ayudan?

B ¿Características de las Tareas Escolares?

-
-
-
-
-



depositphotos

C Revisemos Tareas Escolares

Área

Tarea Seleccionada

Propósito

DBA Asociado

Evidencia



Ruta Metodológica para la Resignificación de Tareas Escolares

D Si a las tareas las pudiésemos llamar diferente, ¿Cómo le podemos decir?

E Selecciona una tarea asignada.

F Identifica en la Tarea Seleccionada:

- Encuentra un DBA que se relacione con el Tema de la Tarea Seleccionada:
- Revisa las Orientaciones pedagógicas del área y grado correspondiente e identifica a que fase pertenece la tarea seleccionada.



Realiza cambios en la Tarea Seleccionada con el fin de garantizar el aprendizaje propuesto:

¡Muy Bien!
Haz terminado con éxito la primera y segunda etapa de la Resignificación de Tareas Escolares.
¡Ahora vamos a Reflexionar!



Ruta Metodológica para la Resignificación de Tareas Escolares

2 Reflexionar

A ¿Qué elementos son necesarios tener en cuenta al planificar Tareas Escolares?

B ¿Cómo garantizar que una Tarea Escolar Desarrolle competencias y responda al propósito planteado en la Programación Curricular?

C ¿Cuándo una Tarea Escolar es Pertinente?

D ¿Qué Aspectos se deben tener en cuenta en la corrección y retroalimentación de una Tarea Escolar?

Ruta Metodológica para la Resignificación de Tareas Escolares

3 Reconstruir

Elaboremos una matriz que oriente la planificación de las Tareas Escolares.

Planificación

Implementación

Evaluación

Ruta Metodológica para la Resignificación de Tareas Escolares

Políticas Institucionales Para Tareas Escolares

✓ Sugerecias Generales para la realización de Tareas Escolares:

- Diversidad
- Ritmo
- Condiciones Económicas, Sociales, Culturales, y lingüística.
- Condiciones de Salud
- Dosificación de Tareas
- Integración Familiar

✓ Elaboración de Instrumentos de Evaluación de Tareas Escolares:

- Tiempo, Duración
- Criterios de Evaluación (Rúbricas)
- Alcance y Complejidad

✓ Tareas que debemos evitar/Tareas Suggeridas/ Tipos de Tareas:

- Tareas Asociadas a la Lectura
- Tareas Asociadas a la Resolución de Problemas
- Tareas Asociadas a la Investigación.



VIII. BIBLIOGRAFÍA

Briceño, M. U. (2007). LIDERAZGO Y COMPETENCIAS DIRECTIVAS PARA LA EFICACIA ESCOLAR: EXPERIENCIA DEL MODELO DE GESTIÓN ESCOLAR DE FUNDACIÓN CHILE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 149-156.

Consideraciones finales de la propuesta

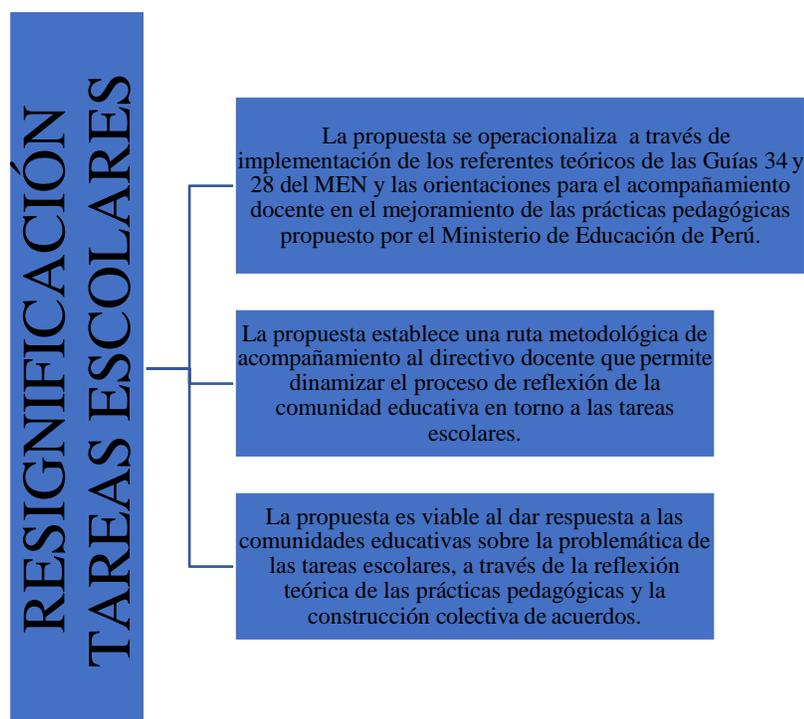


Figura 14. Consideraciones finales de la propuesta. Fuente: Elaboración autores.

Validación de la propuesta

En el marco de la presente investigación y a partir de los resultados obtenidos en ella, se diseñó una guía metodológica de resignificación de las tareas escolares, desde la gestión escolar, siendo menester su validación. Para tal fin se analizó la posibilidad de contar con la participación activa de los actores educativos de la institución focalizada en el estudio, para la revisión de la propuesta diseñada y de esta forma validar intersubjetivamente su estructura y funcionalidad.

Se espera aprovechar la comprensión mutua entre interactuantes, para analizar la validez de la pertinencia de la propuesta diseñada, desde sus componentes estructurales y funcionales, en correspondencia con los procesos de gestión directiva y didáctica-pedagógica que le dan sentido

a la misma. Se comparan los niveles de intersubjetividad establecidos desde las concepciones de los actores educativos objetos de investigación con la ruta metodológica de resignificación de las tareas escolares, construida a partir de los resultados de la presente investigación, para crear un conjunto común de significados compartidos que le aporten al proceso de validación.

Desde esta perspectiva la práctica es fundamental para alcanzar la comprensión de los procesos y por ende el hecho de implementar formatos propuestos en la ruta metodológica permite su validación.

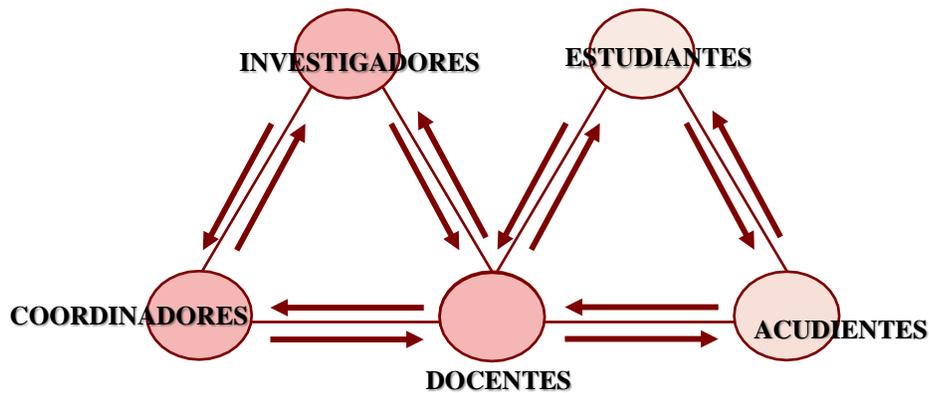


Figura 15. Validación de la propuesta. Fuente: Elaboración autores.

Conclusiones Generales

Una vez desarrollado el proceso investigativo se presentan las siguientes conclusiones que responden a los objetivos planteados:

Con base en la visión funcional de contemplar a las tareas escolares como actividades de aprendizaje dentro de una secuencia didáctica, se desprende que los estudiantes desarrollan competencias cuando al abordar tareas complejas, son capaces de usar sus conocimientos adquiridos, apoyados en estrategias y técnicas de aprendizaje, para validar posibles soluciones a situaciones problemas, dentro de un contexto particular.

Compartiendo este punto de vista, una conclusión de carácter general asociada a la relación entre el desarrollo de competencias y las estrategias de aprendizaje es la necesidad, por parte del docente, de planificar tareas escolares que promuevan la aplicación de técnicas y procedimientos que estimulen la metacognición, integrándolas a su vez, en secuencias didácticas, de tal forma que dichas actividades, respondan a los propósitos de aprendizaje planteados y a las competencias a desarrollar.

De igual forma, se concluye que las tareas escolares asignadas por los docentes, su planificación, desarrollo, seguimiento, evaluación y retroalimentación, dan cuenta en qué medida los estudiantes disponen de sus habilidades de pensamiento para concretar esquemas mentales acordes con los requerimientos necesarios en el desarrollo de una competencia determinada.

En este orden de ideas, la concepción de tareas escolares como actividades secuenciadas e intencionales de aprendizaje, con la doble función de desarrollar y a la vez evaluar competencias en los estudiantes, hace parte fundamental dentro del proceso de resignificación de las mismas, en el cual el directivo docente, coordinador y rector, cumplen un rol de vital importancia para

garantizar inicialmente su reflexión teórica y luego su reconstrucción, en aras de encausar la transformación de las prácticas pedagógicas institucionales y de esta forma contribuir al mejoramiento de la calidad educativa.

De igual forma la resignificación de tareas escolares como estrategia de desarrollo de competencias, implica el hecho de su desconstrucción, involucrando en el proceso, además de docentes y directivos docentes, a estudiantes y padres de familia, quienes tendrán la oportunidad de participar en la transformación de su naturaleza y concepción, es así como se aporta, desde la gestión escolar, a un cambio de paradigmas que incluyen desde ver a las tareas escolares como actividades dentro de secuencias lógicas de aprendizajes, que deben ser realizadas en mayor medida en clases, validando así su importancia pedagógica, hasta la comprensión de su carácter integrador a nivel de las diferentes áreas del conocimiento.

Al deconstruir, se espera conocer, por separado, pero sin perder su carácter holístico, cada uno de los elementos que den cuenta, en las prácticas de aula de los docentes, desde su planificación, organización, desarrollo y evaluación, de la estructura de las tareas escolares, a través de instrumentos de caracterización como son los cuadernos y portafolios de los estudiantes, en los cuales se evidencian, además, los desempeños de éstos, ofreciendo así, información valiosa para la reorganización de las secuencias didácticas, en función del logro de los propósitos planteados y el desarrollo de las competencias respectivas.

Es así, como con la participación de los padres de familia, estudiantes, docentes y directivos docentes es posible la construcción o ajuste, desde la gestión escolar, de una política institucional de tareas escolares que oriente la planificación y operacionalización de las mismas, a partir de la reflexión teórica de las prácticas de aula de los docentes y de las percepciones de

los diferentes miembros de la comunidad educativa, para lo cual se establece una ruta metodológica de resignificación.

Referencias

- Aguiar Santiago, X. M., & Rodríguez Pérez, L. (2018). La formación de competencias pedagógicas en los profesores universitarios. *Revista Educación Médica del Centro*, 10(2), 141-159.
- Alvariño, C. et al (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, pp. 15-43.
- Amado Castellanos, M. (2017). Estrategias de gestión académica para favorecer prácticas pedagógicas encaminadas al desarrollo del pensamiento científico. (Tesis de maestría). Universidad Libre, Bogotá Colombia.
- Anaya, K., Rodríguez, A., & Palacio., E. (2016). Análisis del Exceso de tareas en la Dimensión Cognitiva de los niños y niñas de Transición del Jardín Infantil Paniker de Cartagena de Indias . Cartagena: Cread.
- Arboleda, J. C. (2011). Comprensiones y competencias pedagógicas. Capítulo I del libro *Competencias Pedagógicas: conceptos y estrategias*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Redipe. Recuperado de <http://www.gacetafinanciera.com/Pedagogía.pdf>.
- Argudín, Y. (2001). Educación basada en competencias. *Revista de Educación: Nueva época*. 16(1), 3.
- Arnold, M. (2004). *Introducción a las Epistemologías Sistémico / Constructivistas*. Santiago.
- Ávila, F., Gastelbondo, C., Pertúz, J., & Suárez, R. (2017). Diseño de un plan de mejoramiento para la resignificación de un modelo pedagógico en el marco de la evaluación del currículo de una institución educativa. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Ayala García, J. (2015). *Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia*. Banco de la República. Centro de estudios económicos regionales.
- Barca, A., Porto, A., Brenlla, J., & Moran, H. (2007). Contextos familiares y rendimiento escolar en el alumnado de educación secundaria. *INFAD Revista de Psicología*, 197-218.
- Behar, D. (2008). *Metodología de la Investigación*. Madrid: Shalom.
- Benzanilla, M., Arranz, S., Rayón, A., Rubio, I., Menchaca, I., Guenga, M., et al. (2014). Propuesta de evaluación de competencias genéricas mediante un juego serio. A proposal for generic competence assessment in a serious game. *New approaches in educational research*, 3(1), 44–54. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.3.1.42-51>.

- Bernal, T. & Mantilla, W. (2005). Investigación de procesos cognitivos en educación. *Hallazgos*, 1(2), 77-85
- Boyle, E., Connolly, T. M. y Hainey, T. (2011). The role of psychology in understanding the impact of computer games. *Entertainment computing*, 2(2), 69–74.
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana De Educación*, 19, 13-50.
<https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie1901054>
- Calero, M. (2009) Aprendizaje sin límites, constructivismo. Méxuco menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, 161, 34-39.ico: Alfaomega editorial.
- Cano, N., & Ramos, M. (2015). Resignificación de la práctica pedagógica desde la perspectiva de inclusión educativa. Cartagena de Indias: Universidad de Cartagena.
- Casarini, M. (1999). Teoría y diseño curricular. México. Trillas.
- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (La tensión entre los paradigmas de tipo A y tipo B). Artículo UNESCO, Recuperado de:
<http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.p>
- Cely, L. A. (2009). LA ESCUELA UNA ORGANIZACIÓN SISTÉMICA. *Horiz. Pedagógico.*, 105-113.
- Cifuentes Medina, J. E., & Camargo Silva, A. L. (2016). La Historia de las Reformas Educativas en Colombia. *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 7(2), 26-37. Recuperado a partir de <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/1097>
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, 161, 34-39.
- Conti, S. (2013). Resignificar las prácticas. Recuperado de:
<https://revistasaberes.com.ar/2013/07/resignificar-las-practicas/>
- Correa Alzate, J.J., Bedoya Sierra, M.M., Vélez Latorre, L., Gaviria Mejía, P., Agudelo López, A., Velandia Bustos, M. & Piedrahita Pérez, M.E (2008). Estrategias para la gestión directiva y administrativa en instituciones educativas inclusivas con calidad. *Revolución Educativa Colombia Aprende – Ministerio de Educación Nacional*.
- Corredor, C. O. (2000). La gestión escolar: los proyectos pedagógicos y la evaluación en el contexto venezolano. *Acción Pedagógica*, 9(1), 24-32.

- Delegación Territorial de Educación. (2012). *Tareas Integradas: Enfoque por tareas y competencias básicas*. Sanlucar de Barrameda: Junta de Andalucía.
- Deming, William Edwards (1986). *Out of the Crisis*. Estados Unidos: Cambridge Mass.
- Deming, William Edwards (1989). *Calidad, Productividad y Competitividad: la salida de la crisis*. Díaz de Santos. p. 412. ISBN 84-87189-22-9.
- Díaz, A., Narváez, M., & Villota, M. (2014). *El Sentido de las Tareas Escolares en los Actores Educativos de la Institución Madre Caridad En El Municipio De San Juan De Pasto*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.
- Díaz, R. G. (2016). *Deberes Escolares y Rendimiento Académico*. Jaén, España: Universidad de Jaén.
- Dirección General de Mendoza (1996). *Organizando el año escolar: la planificación*. Mendoza, Argentina. Gobierno de Mendoza, Dirección general de escuelas.
- Espinel, G. (2007). *La gestión educativa comunitaria en instituciones públicas del sector rural (Tesis de maestría)*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.
- Espinosa-Ríos, E. A. (2016). *La formación docente en los procesos de mediación didáctica*. Praxis, 12(1), 90-102.
- Fainholc, B. (2004). *Lectura crítica en Internet. Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación*. Primera edición. Ediciones Homo Sapiens: Rosario.
- Fernández, R., & Muñiz, J. S. (2014). *tareas Escolares en el hogar y rendimiento en Matemáticas: una aproximación Multinivel con estudiantes de Enseñanza Primaria*. Revista de Psicología y Educación, 15-29.
- Feuerstein, R. (1996). *Teoría de la Modificabilidad estructural cognitiva*. Jerusalén.
- Flavell, J. (1976): "Metacognitive Aspects of Problem Solving", en: RESNICK, L. B. (Ed.): *The Nature of Intelligence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México, DF: Inteligencia Educativa.
- Fúnez, D. (2014). *La gestión escolar y la participación de los padres*. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

- García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad/Educational model based in competency: importance and necessity. *Actualidades investigativas en educación*, 11(3), 1-24.
- Gardner, H. (1983). *Teoría de las inteligencias múltiples*. Buenos Aires.
- Glazman, R. & Ibarrola, M. (1978). *Diseño de planes de estudio*. México. CISE. UNAM.
- González, M. (2004). “¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica”. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/Maura.PDF>. ISSN: 1681-5653.
- Gutiérrez, D. E. (2016). *Gestión, Organización Escolar y Liderazgo Pedagógico*. Ciudad de León: Universidad de León.
- Hernández Sanabria, J. (2016). *Fortalecimiento de la gestión académica mediante la implementación de la rúbrica como estrategia de evaluación en el ciclo de la I.E.D Miguel de Cervantes Saavedra*. (Tesis de Maestría). Universidad Libre, Bogotá, Colombia.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ta Edición McGraw-Hill. <http://dx.doi.org/10.1016/j.entcom.2010.12.002>.
- Ibáñez Bernal, C. (2007). *Diseño curricular basado en competencias profesionales: una propuesta desde la psicología interconductual*. *Rev Edu Desarrollo*, 6(2), 45-54.
- ICFES (2019). *Exámenes*. Bogotá, Colombia.: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. Recuperado de: <https://www.icfes.gov.co/web/guest/acerca-examen-saber-11>
- Idrovo, A. (2019). *Incidencia de las tareas escolares en el rendimiento académico de los niños y niñas del séptimo año F de educación general básica de la UETS, campus maría auxiliadora, en concordancia con el acuerdo ministerial nro. mineduc-mineduc-2018-00067-a*. Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana.
- Iglesias, V. (2016). *El papel de los deberes escolares en el aprendizaje de contenidos de biología y geología en 3º y 4º de eso, en un centro educativo de Pontevedra*. Pontevedra: Universidad Internacional de la Rioja.
- Inciarte, A., Marín, F., & Paredes, J. (2017). *Situación problema: Estrategia interdisciplinaria para el desarrollo de competencias académicas. Didácticas para el desarrollo del pensamiento interdisciplinar*, 77-89.

- Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA). (2013). Matriz y Guía de autoevaluación de la gestión educativa de instituciones de Educación Básica Regular. Lima: IPEBA.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de Innovación Educativa*, 20, 20-30.
- Ladino, Y. y Tovar, J. (2005): “Evaluación de las estrategias metacognitivas, para la comprensión de textos científicos”, en: *Enseñanza de las Ciencias*, n.º extra. VII Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias.
- Ladino, Y. y Tovar, J. (2006): “Evaluación metacognitiva de nivel de competencia”, en: CD Memorias VII Jornadas de Enseñanza Universitaria de Química. Universidad de la Patagonia.
- Ladino, Y. y Tovar, J. (2006): “La evaluación metacognitiva en la formación, cualificación y actividad docente: los reportes metacognitivos”, en: *Boletín del Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación Educativa ONPE*, n.º 6, pp. 21-25.
- Ladino, Y. y Tovar, J. (2007): “Implementación de la evaluación metacognitiva en el aula”, en: Memorias I Seminario Internacional y VI Nacional de Investigación en Educación y Pedagogía. Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional CIUP.
- León, W. D. (2015). *Tareas Escolares y la Intervención de los Padres De Familia*. San Martín Sacatepéquez: Universidad de Quetzaltenango.
- Llach, C., Alsina, P. (2009). La adquisición de competencias básicas en Educación Primaria: una aproximación desde la Didáctica de la Lengua y de las Matemáticas. *REIFOP*, 12 (3), 71-85
- Mamani, B., & Gil, L. (2017). Estrés infantil y tareas escolares en niños de cuatro y cinco años de la Institución Educativa Inicial “Santiago de Ríos” N° 761 Juliaca – Puno. Perú: Universidad César Vallejo.
- Marcel Pochulu, V. F. (2015). Desarrollo de la competencia en análisis didáctico de formadores de futuros profesores de matemática a través del diseño de tareas. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 71-98.
- Marcelo, C., Yot, C., & Mayor, C. (2015). Enseñar con tecnologías digitales en la Universidad. *Comunicar*, 22(45), 117-124.
- Marín, F. (2012). *Investigación Científica: Visión Integrada e Interdisciplinaria*. Zulia: Ediciones del Vicerrectorado Académico.

- Marín, F., Castillo, J., Torregrosa, Y., & Peña, C. (2018). Competencia argumentativa matemática en sexto grado. Una propuesta centrada en los recursos educativos digitales abiertos. *Revista de Pedagogía*, 61-85.
- Marin-González, Freddy., Cabas, Lorena De J., Cabas, Luis C. y Paredes-Chacín, Ana J., Formación Integral en Profesionales de la Ingeniería. Análisis en el Plano de la Calidad Educativa. *Form. Univ.* [online]. 2018, vol.11, n.1 [citado 2019-10-29], pp.13-24. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062018000100013&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-5006. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000100013>.
- Martín Linares, X., Segredo Pérez, A. M., & Perdomo Victoria, I. (2013). Capital humano, gestión académica y desarrollo organizacional. *Educación Médica Superior*, 27(3), 288-295.
- Martínez, E. (2014). COMPETENCIAS BÁSICAS Y TAREAS INTEGRADAS EN EL AULA. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, Madrid.
- Matilla, M. (2006). La educación basada en competencias (EBC) y los procesos cognitivos. http://t.bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2429/ebccognitivosmatilla.pdf
- Mejía, L., Quintana, W., Tello, J., & Vanegas, D. (2018). Resignificación de las prácticas educativas, Fortaleciendo las relaciones Docente- Docente y Docente – Estudiante. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- MEN, & Ascofode. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (15 de Octubre de 2018). Colombia Aprende. Obtenido de Currículos para la excelencia: <http://colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-349446.html>
- MEN. (23 de Julio de 2014). Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de Estándares Básicos de competencia: <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-340021.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2008). Guía para el mejoramiento institucional: de la autoevaluación al plan de mejoramiento. Bogotá. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-177745_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (16 de abril de 2009) Decreto No. 1290. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2013). Gestión educativa. Página Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. Recuperado de: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48473.html>

- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Guía para el mejoramiento institucional. Bogotá: Sanmartín Obregón & Cía.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Evaluación de los Educandos. Bogotá. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79425.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). La gestión educativa es la vía al mejoramiento de la educación. Bogotá. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-137440.html>
- Ministerio De Tecnologías De La Información Y Las Comunicaciones. (2012). La formación de docentes en TIC, casos exitosos de computadores para educar.
- Miranda Beltrán, Sorangela. (2016). La gestión directiva: un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 7(13), 562-589. Recuperado en 07 de agosto de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672016000200562&lng=es&tlng=es.
- Miranda, N., & Ramírez, L. E. (2011). ¿Quiénes dirigen las instituciones educativas en Cali? Perfil de los directivos docentes en colegios públicos y privados de estratos 1 a 4. Educación-Educadores, 559-576.
- Miranda, S., & Tabares, J. (2015). Un enfoque humanista de la gestión directiva en las organizaciones educativas escolares. Ave viajera ediciones: Bogotá (Colombia).
- Montaño, P. (2011). Las tareas escolares: una estrategia de activación del pensamiento. Educamos.
- Morales, E., García, F., Campos, R., & Astroza, C. (2013). Desarrollo de competencias a través de objetos de aprendizaje. RED. Revista de Educación a Distancia., 1-19.
- Moreno Soler, G. (2015). Una Aproximación al concepto de Observatorio Social. *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 6(1). Recuperado a partir de <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/758>
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. Sinéctica, (39), 01-20.
- Moya, J., Trujillo, F., & Alemany, C. (2012). Tareas Integradas. Sanlúcar de Barrameda: Equipo de Orientación Educativa de Sanlúcar de Barrameda.

- Mujica M., Marín, F., Smith, H., Lovera, M. (2008). Municipio Innovador. Un Modelo para el desarrollo local sostenible. *Multiciencias* . Vol (8) 130 – 136.
<https://www.redalyc.org/pdf/904/90411691019.pdf>
- Mujica, M., García, R., Marín, F., Pérez, E (2006). Prácticas Profesionales Docentes y Perfil Académico de Egreso: Estrategia para contribuir al Desarrollo Productivo. *Multiciencias*. 6 (2). <https://www.redalyc.org/pdf/904/90460209.pdf>
- Murillo Pacheco, H. (s.f) (2007). Curriculum, planes y programas de estudio. Recuperado de:
<https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Estudios%20e%20Investigaciones/Attachments/34/27.%20Curri,%20plan.pdf>
- Nieto, M. (2015). Análisis de los procesos cognitivos en el alumnado de enseñanzas profesionales de danza. (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, España.
- Niño Correa, M. J., & Bahamonde Quinteros, S. I. (2019). Planificación, mediación y evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria: documento de trabajo. Ministerio de Educación. República de Perú.
- OCDE. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación: La educación en Colombia. París: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Ortega, R. (2008). Competencias para una educación cosmopolita. *Andalucía Educativa*, 66, 26.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Int. J. Morphol*, 227-232.
- Padrón, J. (1998). La Estructura de los Procesos de Investigación. *Revista educación y Ciencias Humanas*, Caracas.
- Pan, I. (2015). Deberes escolares, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de educación primaria. Coruña: Universidad de Coruña.
- Parra, E. (2017). Análisis de las tareas para casa en Educación Primaria en contextos de diversidad. Granada: Universidad de Granada.
- Perafan, M. (2016). Gestión administrativa en la educación desde la referencia internacional. (Tesis de especialización). Universidad Militar de Nueva Granada, Bogotá, Colombia.
- Perrenoud, Philippe. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. México: Colofón.
- Pinto, A. y Díaz, J. (2015). Convivencia Escolar en la era de la hiperconectividad. *Cultura Educación y Sociedad* 6(1), 149-164.

- Pósito, R. M. (2012). El problema de enseñar y aprender ciencias naturales en los nuevos ambientes educativos. Tesis de maestría, Universidad Nacional de la Plata.
- Pulgar Sirit, R., Manzanero, R., Soto, A. E., Matos, Á., & Suarez, E. (2014). Tendencias Epistemológicas de las Investigaciones en los Programas académicos de la división de Estudios para Graduados de la Facultad de ciencias Económicas y sociales De la universidad del Zulia. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 6-36.
- Quintana-Torres, Y. E. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y educadores*, 21(2), 5.
- Ramayo, R. B. (2017). La Función Docente y el Rendimiento Académico: Una Aportación al estado del Conocimiento. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), (págs. 1-14). San Luis Potosí.
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 184-201.
- Reyes, T. D., & Palma, L. (2019). Resignificación del saber pedagógico del docente en el proceso de articulación curricular para el desarrollo de competencias comunicativas. Barranquilla: Universidad de la Costa. C.U.C.
- Rial Sánchez, A. (2007). Diseño curricular por competencias: el reto de la evaluación. Universitat de Girona. Recuperado de: <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/819/AntonioRial.pdf?sequence=1>
- Rincón, L. (2011). Liderazgo orientado a la competitividad y el Desarrollo Humano. Escuela de Ciencias Administrativas, Contables, Económicas y de Negocios - ECACEN: Bogotá-Colombia. Recuperado de: <https://docplayer.es/6713201-Liderazgo-orientado-a-la-competitividad-y-el-desarrollo-humano.html>
- Robles Mendoza, A. L. (2015). Propuesta de convivencia escolar a través de talleres de prevención de violencia escolar con perspectiva de género. *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 6(2). Recuperado a partir de <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionsociedad/article/view/841>
- Rodríguez, F., & Blanco, A. (2016). Diseño y análisis de tareas de evaluación de competencias científicas en una unidad didáctica sobre el consumo de agua embotellada para educación secundaria obligatoria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 279-300.

- Rojo, J. R. (1999). La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 7-18.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Programas de Estudio 2009. Primer grado. Educación básica, Primaria*. Secretaría de Educación Pública (SEP) México.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010. Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio*. México.
- Segredo Pérez, A. M & Reyes Miranda, D. (2004). Diseño curricular por competencias. *Correo Científico Médico de Holguín*, 8(3), 3.
- Senior, A., Colina, J., Marín, F., & Perozo, B. (2012). Visión complementaria entre los métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación social. Una aproximación teórica. *Multiciencias*, 106-114.
- Stacciarini, J., & Cook, C. (2015). La aplicación efectiva de la investigación usando métodos mixtos. *Enfermería Universitaria*, 99-101.
- Steffens, E., Ojeda, D., Martínez, O., García, J., Hernández, H., Marin, F. (2017) Niveles de Pensamiento crítico en estudiantes de Universidades en Barranquilla, Colombia. *Espacios*. Vol. 38 (30). <https://www.revistaespacios.com/a17v38n30/a17v38n30p05.pdf>
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (3a. ed.), Ecoe Ediciones, 2010. ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/unortesp/detail.action?docID=3199523>.
- Tobón, S., Pimienta Prieto, J.H. & García Fraile, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson educación.
- Tovar, J. (2005): "Evaluación metacognitiva y el aprendizaje autónomo", en: *Tecné Episteme y Didaxis TEΔ*, n.º especial de mayo. Segundo Congreso Sobre Formación de Profesores de Ciencias, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C.
- UNESCO. (1998) *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Paris.
- Vargas, B. (2014). *Dosificación de las tareas y Rendimiento Escolar*. Quetzaltenango: Universidad Rafael Landívar.

Velásquez, B., Remolina de Cleves, N. & Calle, M. (2013). Habilidades de pensamiento como estrategia de aprendizaje para los estudiantes universitarios. *Revista de investigaciones UNAD*, 12(2), 23-41.

Vidal, M., Salas, R., Fernández, B., García, L. (2016) *Educación Basada en Competencias, Educación Médica Superior, La Habana –Cuba.*

Villamizar, M. P. (15 de Octubre de 2017). OIE. Obtenido de Organización de los Estados Iberoamericanos: <https://www.oei.es/historico/quipu/colombia/index.html#sis2>

Yanes, Enrique. (2005). Los fundamentos del diseño curricular por competencias laborales. Teoría curricular. Recuperado de: <http://www.ilustrados.com/tema/7253/fundamentos-diseno-curricular-competencias-laborales.html>

Yáñez, P. (2018). Estilos de pensamiento, enfoques epistemológicos y la generación del conocimiento científico. *ESPACIOS*, 18-30.

Apéndices

Apéndice A. Cuestionario dirigido a Estudiantes.

MODELO DE INSTRUMENTO: CUESTIONARIO

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
RESIGNIFICACIÓN DE LA TAREA ESCOLAR COMO ESTRATEGIA PARA EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA
(CUESTIONARIO DIRIGIDO A ESTUDIANTES DE 5° DE BÁSICA PRIMARIA)**

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

TESISTAS

**ESP. ORTEGA MEDINA SHIRLEY
ESP. RICO DE LA CRUZ YASMÍN**

TUTOR

DR. FREDDY MARÍN GONZÁLEZ

BARRANQUILLA

MAYO DE 2019

Barranquilla, _____ de 2019

Estimado (a) estudiante de la Institución Educativa Distrital Técnica Metropolitano de Barranquilla “Parque Educativo”, el presente instrumento forma parte de un proceso de investigación que tiene como objetivo diseñar una propuesta desde la gestión escolar que contribuya a la resignificación de la tarea escolar como estrategia para el desarrollo de competencias en los estudiantes de básica primaria.

La información por usted suministrada es de carácter confidencial, solo se usará con fines estrictamente investigativos; agradecemos, responder la totalidad de los planteamientos expuestos.

Atentamente,

Los investigadores

Instrucciones

El instrumento que se presenta a continuación es un cuestionario estructurado, tipo escala de Lickert, y se divide en dos partes.

PARTE I. Datos Generales del Encuestado

En esta parte se solicita responder datos generales del docente encuestado.

PARTE II. Cuerpo del Instrumento

En esta parte se espera conocer la opinión del docente encuestado en relación con el conjunto de aseveraciones o ítems relacionados con las variables objeto de estudio. Por favor leer las siguientes instrucciones:

- ✓ Lea de forma detenida y cuidadosa cada una de las aseveraciones presentadas en el instrumento.
- ✓ Responda cada aseveración completando la información requerida marcando con una equis (x), según sea el caso.
- ✓ Proceda a responder la totalidad de las aseveraciones presentadas. Para ello dispone de la siguiente escala de valoración:

5	Totalmente de acuerdo
4	De acuerdo
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
2	En desacuerdo
1	Totalmente en desacuerdo

- ✓ Si tiene alguna inquietud con relación a los enunciados de cada aseveración pregunte al investigador.

1. DATOS GENERALES DEL ENCUESTADO:**Género:** Niño () Niña ()**Edad:** _____**Institución donde estudia:** _____**Carácter:** Oficial () Privado () Subsidiado ()**Grado:** 1° () 2° () 3° () 4° () 5° ()

Indique los grados que ha cursado en la institución:

Grado: 1° () 2° () 3° () 4° () 5° ()**2. ASEVERACIONES POR DIMENSIONES Y VARIABLES**

Variable 1: Desarrollo de Competencias Dimensión 1.1: Cognitiva	Aseveraciones	Escala				
		5	4	3	2	1
Sub dimensión 1.1.1: Metacognición						
Indicador 1.1.1.1: Estrategias de aprendizaje	1. Al realizar las tareas escolares cuentas con una táctica o una serie de pasos que te permiten resolver las actividades que te asignan tus docentes.					
Indicador 1.1.1.2: Técnicas de aprendizaje	2. Al realizar las tareas escolares utilizas técnicas de aprendizaje como el subrayado, los mapas mentales, los cuadros comparativos, los mapas conceptuales, el resumen, entre otras.					
Variable 2: Resignificación de la tarea escolar Dimensión 2.1: Planificación	Aseveraciones	Escala				
		5	4	3	2	1
Sub dimensión 2.1.1: Concepción						

Indicador 2.1.1.1: Definición	3. Las tareas escolares asignadas, te permiten realizar actividades, para reforzar los conocimientos adquiridos en clase.					
	4. Las tareas escolares te permiten buscar solución a situaciones problémicas que te plantean.					
Indicador 2.1.1.2: Propósito	5. Las tareas escolares te permiten reforzar y ampliar los conocimientos adquiridos en clase.					
	6. Las tareas escolares asignadas, te permiten trabajar de forma independiente, con responsabilidad y te ayudan a desarrollar hábitos de estudio.					
	7. Las tareas escolares asignadas, fomentan la consulta bibliográfica sobre temas desarrollados en clase o por ver en la próxima clase.					
	8. Las tareas escolares asignadas, te permiten aplicar los conocimientos adquiridos, explicar las situaciones con tus propias palabras y crear nuevos conocimientos.					
	9. Las tareas escolares asignadas, permiten que tus padres y/o acudientes participen contigo en la realización de estas.					
Variable 2: Resignificación de la tarea escolar Dimensión 2.2: Operacionalización	Aseveraciones	Escala				
		5	4	3	2	1
Sub dimensión 2.2.1: Funcionalidad						
Indicador 2.2.1.1 Nivel de comprensión	10. Al momento de realizar las tareas escolares que te asignan, es necesario solicitar la ayuda de otras personas, para poder tener claridad acerca de lo que debes hacer.					
Indicador 2.2.1.2: Nivel de ejecución	11. Al momento de realizar las tareas escolares que los docentes te asignan, tú logras desarrollarlas en su totalidad.					

Sub dimensión 2.2.2: Validación					
Indicador 2.2.2.1 Nivel de apropiación de aprendizajes	12. Luego de corregir las tareas escolares que te fueron asignadas, comprendes con mayor facilidad los temas trabajados en clase.				
Indicador 2.2.2.2: Nivel de desempeño de competencias	13. Las tareas escolares permiten resolver situaciones de la vida cotidiana, utilizando los conocimientos desarrollados durante la clase.				
Variable 3: Gestión Escolar Dimensión 3.2: Gestión Académica	Aseveraciones	Escala			
		5	4	3	2
Sub dimensión 3.2.1: Gestión de la política institucional de tareas					
Indicador 3.2.1.1 Implementación	Las tareas escolares que te asignan tus docentes:				
	14. Incluyen variedad de actividades como prácticas, observaciones, ensayos, entrevistas, investigaciones, consultas, entre otras.				
	15. Permiten complementar lo aprendido en clase.				
	16. Son revisadas en clase, permitiendo la corrección de los errores que se presenten y la aclaración de dudas.				
	17. Son muchas y te hacen sentir recargado de trabajo.				
	18. Son acerca de temas que se han trabajado durante la clase.				
	19. Son explicadas con claridad, de tal manera que las puedes realizar de manera individual, sin necesidad de buscar ayuda de otras personas.				
	20. Son realizadas en la institución con la orientación de los docentes y la ayuda de los compañeros de clase.				

Apéndice B. Cuestionario dirigido a padres de familia y/o acudientes.

MODELO DE INSTRUMENTO: CUESTIONARIO

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
RESIGNIFICACIÓN DE LA TAREA ESCOLAR COMO ESTRATEGIA PARA EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA
(CUESTIONARIO DIRIGIDO A PADRES DE FAMILIA Y/O ACUDIENTES DE
ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA)**

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

TESISTAS

ESP. ORTEGA MEDINA SHIRLEY

ESP. RICO DE LA CRUZ YASMÍN

TUTOR

DR. FREDDY MARÍN GONZÁLEZ

BARRANQUILLA

MAYO DE 2019

Barranquilla, _____ de 2019

Estimado (a) padre de familia y/o acudiente de la Institución Educativa Distrital Técnica Metropolitana de Barranquilla “Parque Educativo”, el presente instrumento forma parte de un proceso de investigación que tiene como objetivo diseñar una propuesta desde la gestión escolar que contribuya a la resignificación de la tarea escolar como estrategia para el desarrollo de competencias en los estudiantes de básica primaria.

La información por usted suministrada es de carácter confidencial, solo se usará con fines estrictamente investigativos; agradecemos, responder la totalidad de los planteamientos expuestos.

Atentamente,

Los investigadores

Instrucciones

El instrumento que se presenta a continuación es un cuestionario estructurado, tipo escala de Lickert, y se divide en dos partes.

PARTE I. Datos Generales del Encuestado

En esta parte se solicita responder datos generales del docente encuestado.

PARTE II. Cuerpo del Instrumento

En esta parte se espera conocer la opinión del padre de familia y/o acudiente encuestado en relación con el conjunto de aseveraciones o ítems relacionados con las variables objeto de estudio. Por favor leer las siguientes instrucciones:

- ✓ Lea de forma detenida y cuidadosa cada una de las aseveraciones presentadas en el instrumento.
- ✓ Responda cada aseveración completando la información requerida marcando con una equis (x), según sea el caso.
- ✓ Proceda a responder la totalidad de las aseveraciones presentadas. Para ello dispone de la siguiente escala de valoración:

5	Totalmente de acuerdo
4	De acuerdo
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
2	En desacuerdo
1	Totalmente en desacuerdo

- ✓ Si tiene alguna inquietud con relación a los enunciados de cada aseveración pregunte al investigador.

1. DATOS GENERALES DEL ENCUESTADO:**Género:** Hombre () Mujer ()**Nivel de estudios realizados:**Primaria () Secundaria () Formación técnica () Formación tecnológica () Pregrado ()
Especialización () Maestría () Doctorado ()**Institución donde estudia su hijo y/o acudido:**
_____**Carácter:** Oficial () Privado () Subsidiado ()**Grados en el que se encuentra su hijo:** 1° () 2° () 3° () 4° () 5° ()**2. ASEVERACIONES POR DIMENSIONES Y VARIABLES**

Variable 2: Resignificación de la tarea escolar	Aseveraciones	Escala				
		5	4	3	2	1
Dimensión 2.1: Planificación						
Sub dimensión 2.1.1: Concepción						
Indicador 2.1.1.1: Definición	21. Las tareas escolares asignadas, le permiten al estudiante realizar actividades, para reforzar los conocimientos adquiridos en clase.					
	22. Las tareas escolares permiten que el estudiante busque alternativas de solución a situaciones problemáticas planteadas.					
Indicador 2.1.1.2: Propósito	23. Las tareas escolares le permiten al estudiante reforzar y ampliar los conocimientos adquiridos en clase.					
	24. Las tareas escolares enseñan al estudiante a trabajar de manera autónoma, fomentan el valor de la responsabilidad y el desarrollo de hábitos de estudio.					
	25. Las tareas escolares promueven en el estudiante la consulta bibliográfica sobre temas desarrollados en clase o por ver en la próxima clase.					

	26. Las tareas escolares asignadas, permiten al estudiante aplicar los conocimientos adquiridos, explicar las situaciones con sus propias palabras y crear nuevos conocimientos.					
	27. Las tareas escolares contribuyen a que padres y/o acudientes participen en el proceso educativo del estudiante.					
Variable 2: Resignificación de la tarea escolar	Aseveraciones	Escala				
		5	4	3	2	1
Dimensión 2.2: Operacionalización						
Sub dimensión 2.2.1: Funcionalidad						
Indicador 2.2.1.1 Nivel de comprensión	28. Cuando la tarea escolar asignada por los docentes maneja un lenguaje claro, conciso y adecuado al nivel de desarrollo de los estudiantes, se genera una mayor comprensión de esta.					
Indicador 2.2.1.2: Nivel de ejecución	29. Al momento de realizar las tareas escolares que los docentes asignan al estudiante, éste logra desarrollarlas en su totalidad.					
Sub dimensión 2.2.2: Validación						
Indicador 2.2.2.1 Nivel de apropiación de aprendizajes	30. Luego de corregir las tareas escolares que fueron asignadas al estudiante, éste comprende con mayor facilidad los temas trabajados en clase.					
Indicador 2.2.2.2: Nivel de desempeño de competencias	31. Las tareas escolares permiten al estudiante resolver situaciones de la vida cotidiana, utilizando los conocimientos desarrollados durante la clase.					
Variable 3: Gestión Escolar	Aseveraciones	Escala				
		5	4	3	2	1
Dimensión 3.2:						

Gestión Académica						
Sub dimensión 3.2.1: Gestión de la política institucional de tareas						
Indicador 3.2.1.1 Implementación	Las tareas escolares que son asignadas a los estudiantes:					
	32. Incluyen variedad de actividades como prácticas, observaciones, ensayos, entrevistas, investigaciones, consultas, entre otras.					
	33. Permiten complementar lo aprendido en clase.					
	34. Son revisadas en clase, permitiendo la corrección de los errores que se presenten y la aclaración de dudas.					
	35. Son muchas y generan una recarga de trabajo en el estudiante.					
	36. Son acerca de temas que se han trabajado durante la clase.					
	37. Contienen instrucciones claras, de tal manera que se pueden realizar individualmente, sin necesidad de buscar ayuda de otras personas.					
	38. Son realizadas en la institución con la orientación de los docentes y la ayuda de los compañeros de clase.					

Apéndice C. Cuestionario dirigido a Docentes.

MODELO DE INSTRUMENTO: CUESTIONARIO

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
RESIGNIFICACIÓN DE LA TAREA ESCOLAR COMO ESTRATEGIA PARA EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA**

(CUESTIONARIO DIRIGIDO A DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA)

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

TESISTAS

ESP. ORTEGA MEDINA SHIRLEY

ESP. RICO DE LA CRUZ YASMÍN

TUTOR

DR. FREDDY MARÍN GONZÁLEZ

BARRANQUILLA

MAYO DE 2019

Barranquilla, _____ de 2019

Estimado (a) Docente de la Institución Educativa Distrital Técnica Metropolitano de Barranquilla “Parque Educativo”, el presente instrumento forma parte de un proceso de investigación que tiene como objetivo diseñar una propuesta desde la gestión escolar que contribuya a la resignificación de la tarea escolar como estrategia para el desarrollo de competencias en los estudiantes de básica primaria.

La información por usted suministrada es de carácter confidencial, solo se usará con fines estrictamente investigativos; agradecemos, responder la totalidad de los planteamientos expuestos.

Atentamente,

Los investigadores

Instrucciones

El instrumento que se presenta a continuación es un cuestionario estructurado, tipo escala de Lickert, y se divide en dos partes.

PARTE I. Datos Generales del Encuestado

En esta parte se solicita responder datos generales del docente encuestado.

PARTE II. Cuerpo del Instrumento

En esta parte se espera conocer la opinión del docente encuestado en relación con el conjunto de aseveraciones o ítems relacionados con las variables objeto de estudio. Por favor leer las siguientes instrucciones:

- ✓ Lea de forma detenida y cuidadosa cada una de las aseveraciones presentadas en el instrumento.
- ✓ Responda cada aseveración completando la información requerida marcando con una equis (x), según sea el caso.
- ✓ Proceda a responder la totalidad de las aseveraciones presentadas. Para ello dispone de la siguiente escala de valoración:

5	Totalmente de acuerdo
4	De acuerdo
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
2	En desacuerdo
1	Totalmente en desacuerdo

- ✓ Si tiene alguna inquietud con relación a los enunciados de cada aseveración pregunte al investigador.

1. DATOS GENERALES DEL ENCUESTADO:**Género:** Hombre () Mujer ()**Estudios realizados:**

Pregrado () Título obtenido: _____

Especialización () Título obtenido: _____

Maestría () Título obtenido: _____

Doctorado () Título obtenido: _____

Otros: _____

Institución donde labora: _____**Carácter:** Oficial () Privado () Subsidiado ()**Años de experiencia docente:** _____**Grados en los que labora:** 1° () 2° () 3° () 4° () 5° ()**Asignación académica:** Docente integral () Docente en ejercicio por área ()**De los siguientes ámbitos de formación, identifique en cuales ha participado en los últimos 5 años:**

Ámbitos	Escriba el nombre del programa de formación
Estrategias pedagógicas	
Currículo	
Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	
Preparación para las Pruebas Saber	
Políticas educativas	
Calidad educativa	

2. ASEVERACIONES POR DIMENSIONES Y VARIABLES

Variable 1: Desarrollo de Competencias Dimensión 1.1: Cognitiva	Aseveraciones	Escala				
		5	4	3	2	1
Sub dimensión 1.1.1: Metacognición						
Indicador 1.1.1.1: Estrategias de aprendizaje	39. Sus estudiantes utilizan diferentes estrategias de aprendizaje para resolver sus tareas escolares seleccionando procedimientos y técnicas de forma individual e intencional.					
Indicador 1.1.1.2: Técnicas de aprendizaje	40. Al realizar las tareas escolares sus estudiantes utilizan técnicas de aprendizaje como el subrayado, los mapas mentales, los cuadros comparativos, los mapas conceptuales, el resumen, entre otras.					
Sub dimensión 1.1.2: Procesos Cognitivos						
Indicador 1.1.2.1: Habilidades de pensamiento	41. Los objetivos de aprendizaje de las tareas escolares que usted asigna a sus estudiantes implican habilidades de pensamiento como la observación, la descripción, la clasificación, el análisis, la síntesis, la generalización, entre otras.					
Indicador 1.1.2.2: Estilos de aprendizaje	42. Cuando los docentes diseñan tareas escolares que responden a diferentes estilos de aprendizaje, proveen de experiencias apropiadas a sus estudiantes.					
Variable 1: Desarrollo de Competencias Dimensión 1.2: Curricular	Aseveraciones	Escala				
		5	4	3	2	1
Sub dimensión 1.2.1: Didáctica Pedagógica						
Indicador 1.2.1.1: Secuencia didáctica	43. Detectar una dificultad o una posibilidad de aprendizaje en la realización de las tareas escolares permite reorganizar el avance de la secuencia didáctica en desarrollo.					

Indicador 1.2.1.2: Proceso de mediación	44. El desarrollo de tareas con propósitos definidos intencionalmente dentro del proceso de mediación pedagógica promueve aprendizajes significativos en los estudiantes.					
Sub dimensión 1.2.2: Evaluativa						
Indicador 1.2.2.1: Criterios de evaluación	45. Al revisar las tareas escolares realizadas por sus estudiantes, usted tiene como criterios de evaluación los objetivos de aprendizaje previamente establecidos.					
Indicador 1.2.2.2: Evidencias de aprendizaje	46. La evaluación de una tarea escolar implica la definición de un producto final de aprendizaje.					
Variable 2: Resignificación de la tarea escolar Dimensión 2.1: Planificación	Aseveraciones	Escala				
		5	4	3	2	1
Sub dimensión 2.1.1: Concepción						
Indicador 2.1.1.1: Definición	47. Las tareas escolares se orientan a la realización de actividades que permiten adquirir el dominio de un determinado conocimiento.					
	48. Las tareas escolares se orientan a la resolución de situaciones problema dentro de un contexto definido, promoviendo aprendizajes significativos.					
Indicador 2.1.1.2: Propósito	49. Las tareas escolares le permiten a los estudiantes reforzar y ampliar los conocimientos adquiridos en clase.					
	50. Las tareas escolares enseñan al estudiante a trabajar de manera autónoma, fomentan el valor de la responsabilidad y el desarrollo de hábitos de estudio.					
	51. Las tareas escolares promueven en los estudiantes la consulta bibliográfica sobre temas desarrollados en clase o por ver en la próxima clase.					

	52. Las tareas escolares contribuyen al desarrollo y evaluación de competencias, generando aprendizajes significativos y continuos.					
	53. Las tareas escolares contribuyen a que padres y/o acudientes participen en el proceso educativo del estudiante.					
Sub dimensión 2.1.2: Pertinencia						
Aseveraciones		Escala				
		5	4	3	2	1
Indicador 2.1.2.1: Correspondencia	54. Las tareas escolares que se caracterizan por responder a un objetivo de aprendizaje determinado contribuyen a fortalecer la apropiación del mismo.					
Indicador 2.1.2.2: Coherencia	55. El diseño de tareas escolares de acuerdo con el nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes contribuye al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje trazados.					
Variable 2: Resignificación de la tarea escolar Dimensión 2.2: Operacionalización	Aseveraciones	Escala				
		5	4	3	2	1
Sub dimensión 2.2.1: Funcionalidad						
Indicador 2.2.1.1 Nivel de comprensión	56. El diseño de tareas escolares utilizando un lenguaje claro, conciso y adecuado al nivel de desarrollo de los estudiantes, permite su mayor comprensión.					
Indicador 2.2.1.2: Nivel de ejecución	57. El nivel de ejecución de las tareas escolares se relaciona con el desarrollo de las competencias, evidenciando el saber hacer en un contexto determinado.					
Sub dimensión 2.2.2: Validación						

Indicador 2.2.2.1 Nivel de apropiación de aprendizajes	58. El nivel de apropiación de aprendizajes, alcanzado a través de la realización de tareas escolares, valida la funcionalidad de las mismas.					
Indicador 2.2.2.2: Nivel de desempeño de competencias	59. Las tareas escolares que se caracterizan por potenciar aprendizajes y desarrollar habilidades, contribuyen a fortalecer el nivel de desempeño de las competencias.					
Variable 3: Gestión Escolar Dimensión 3.1: Gestión Directiva	Aseveraciones	Escala				
		5	4	3	2	1
Sub dimensión 3.1.1: Política institucional de tareas						
Indicador 3.1.1.1 Existencia	60. La institución educativa donde usted labora cuenta con una política clara para las tareas escolares que contempla la intencionalidad de las mismas.					
Indicador 3.1.1.2: Apropiación	61. Las tareas escolares que usted asigna a sus estudiantes responden a directrices institucionales previamente acordadas.					
Variable 3: Gestión Escolar Dimensión 3.2: Gestión Académica	Aseveraciones	Escala				
		5	4	3	2	1
Sub dimensión 3.2.1: Gestión de la política institucional de tareas						
	Las tareas escolares que usted asigna a sus estudiantes:					
	62. Incluyen variedad de actividades como prácticas, observaciones, ensayos, entrevistas, investigaciones, consultas, entre otras.					

Indicador 3.2.1.1 Implementación	63. Permiten complementar lo aprendido en clase.					
	64. Son corregidas permitiendo el proceso de retroalimentación.					
	65. Usted se comunica con otros docentes del grado para asegurarse de no recargar a los estudiantes al momento de asignar tareas escolares.					
Indicador 3.2.1.2: Seguimiento	66. La institución donde usted labora revisa y evalúa periódicamente el impacto de las tareas escolares en los aprendizajes de los estudiantes para realizar los ajustes necesarios.					
Variable 3: Gestión Escolar Dimensión 3.3: Gestión Administrativa	Aseveraciones	Escala				
		5	4	3	2	1
Sub dimensión 3.3.1: Apoyo a la política institucional de tareas						
Indicador 3.3.1.1 Uso de recursos para el aprendizaje	67. Las tareas escolares que usted asigna promueven el uso de variedad de recursos para el aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de competencias en sus estudiantes.					
Indicador 3.3.1.2: Dotación de recursos para el aprendizaje	68. La institución donde usted labora evalúa periódicamente la disponibilidad y calidad de los recursos para el aprendizaje y realiza ajustes a su plan de adquisiciones.					

Apéndice D. Cuestionario dirigido a Directivos Docentes.

MODELO DE INSTRUMENTO: CUESTIONARIO

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
RESIGNIFICACIÓN DE LA TAREA ESCOLAR COMO ESTRATEGIA PARA EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA**

(CUESTIONARIO DIRIGIDO A DIRECTIVOS DOCENTES)

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

TESISTAS

ESP. ORTEGA MEDINA SHIRLEY

ESP. RICO DE LA CRUZ YASMÍN

TUTOR

DR. FREDDY MARÍN GONZÁLEZ

BARRANQUILLA

MAYO DE 2019

Barranquilla, _____ de 2019

Estimado (a) Directivo Docente de la Institución Educativa Distrital Técnica Metropolitano de Barranquilla “Parque Educativo”, el presente instrumento forma parte de un proceso de investigación que tiene como objetivo diseñar una propuesta desde la gestión escolar que contribuya a la resignificación de la tarea escolar como estrategia para el desarrollo de competencias en los estudiantes de básica primaria.

La información por usted suministrada es de carácter confidencial, solo se usará con fines estrictamente investigativos; agradecemos, responder la totalidad de los planteamientos expuestos.

Atentamente,

Los investigadores

Instrucciones

El instrumento que se presenta a continuación es un cuestionario estructurado, tipo escala de Lickert, y se divide en dos partes.

PARTE I. Datos Generales del Encuestado

En esta parte se solicita responder datos generales del directivo docente encuestado.

PARTE II. Cuerpo del Instrumento

En esta parte se espera conocer la opinión del directivo docente encuestado en relación con el conjunto de aseveraciones o ítems relacionados con las variables objeto de estudio. Por favor leer las siguientes instrucciones:

- ✓ Lea de forma detenida y cuidadosa cada una de las aseveraciones presentadas en el instrumento.
- ✓ Responda cada aseveración completando la información requerida marcando con una equis (x), según sea el caso.
- ✓ Proceda a responder la totalidad de las aseveraciones presentadas. Para ello dispone de la siguiente escala de valoración:

5	Totalmente de acuerdo
4	De acuerdo
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
2	En desacuerdo
1	Totalmente en desacuerdo

- ✓ Si tiene alguna inquietud con relación a los enunciados de cada aseveración pregunte al investigador.

1. DATOS GENERALES DEL ENCUESTADO:**Género:** Hombre () Mujer ()**Estudios realizados:**

Pregrado () Título obtenido: _____

Especialización () Título obtenido: _____

Maestría () Título obtenido: _____

Doctorado () Título obtenido: _____

Otros: _____

Institución donde labora: _____**Carácter:** Oficial () Privado () Subsidiado ()**Años de experiencia docente:** _____**Años de experiencia directivo docente:** _____**Cargo:** Coordinación () Rectoría ()**Asignación:** Transición () Básica primaria () Básica Secundaria y Media ()**De los siguientes ámbitos de formación, identifique en cuales ha participado en los últimos 5 años:**

Ámbitos	Escriba el nombre del programa de formación
Estrategias pedagógicas	
Currículo	
Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	
Preparación para las Pruebas Saber	
Políticas educativas	
Calidad educativa	

2. ASEVERACIONES POR DIMENSIONES Y VARIABLES

Variable 1: Desarrollo de Competencias Dimensión 1.1: Cognitiva	Aseveraciones	Escala				
		5	4	3	2	1
Sub dimensión 1.1.1: Metacognición						
Indicador 1.1.1.1: Estrategias de aprendizaje	69. Los estudiantes de la institución donde usted labora utilizan diferentes estrategias de aprendizaje para resolver sus tareas escolares, seleccionando procedimientos y técnicas de forma individual e intencional.					
Indicador 1.1.1.2: Técnicas de aprendizaje	70. Al realizar las tareas escolares los estudiantes de la institución donde usted labora utilizan técnicas de aprendizaje como el subrayado, los mapas mentales, los cuadros comparativos, los mapas conceptuales, el resumen, entre otras.					
Sub dimensión 1.1.2: Procesos Cognitivos						
Indicador 1.1.2.1: Habilidades de pensamiento	71. Los objetivos de aprendizaje de las tareas escolares, que los docentes de la institución donde usted labora asignan a sus estudiantes, implican habilidades de pensamiento como la observación, la descripción, la clasificación, el análisis, la síntesis, la generalización, entre otras.					
Indicador 1.1.2.2: Estilos de aprendizaje	72. Cuando los docentes diseñan tareas escolares que responden a diferentes estilos de aprendizaje, proveen de experiencias apropiadas a sus estudiantes.					
Variable 1: Desarrollo de Competencias Dimensión 1.2: Curricular	Aseveraciones	Escala				
		5	4	3	2	1
Sub dimensión 1.2.1: Didáctica Pedagógica						
Indicador 1.2.1.1:	73. Detectar una dificultad o una posibilidad de aprendizaje en la realización de las tareas escolares, les permite a los docentes de la institución donde usted labora, reorganizar					

Secuencia didáctica	el avance de la secuencia didáctica en desarrollo.					
Indicador 1.2.1.2: Proceso de mediación	74. El desarrollo de tareas con propósitos definidos intencionalmente dentro del proceso de mediación pedagógica promueve aprendizajes significativos en los estudiantes.					
Sub dimensión 1.2.2: Evaluativa						
Indicador 1.2.2.1: Criterios de evaluación	75. Al revisar las tareas escolares realizadas por sus estudiantes, los docentes de la institución donde usted labora tienen como criterios de evaluación los objetivos de aprendizaje previamente establecidos.					
Indicador 1.2.2.2: Evidencias de aprendizaje	76. La evaluación de una tarea escolar implica la definición de un producto final de aprendizaje.					
Variable 2: Resignificación de la tarea escolar Dimensión 2.1: Planificación	Aseveraciones	Escala				
		5	4	3	2	1
Sub dimensión 2.1.1: Concepción						
Indicador 2.1.1.1: Definición	77. Las tareas escolares se orientan a la realización de actividades que permiten adquirir el dominio de un determinado conocimiento.					
	78. Las tareas escolares se orientan a la resolución de situaciones problema dentro de un contexto definido, promoviendo aprendizajes significativos.					
Indicador 2.1.1.2: Propósito	79. Las tareas escolares le permiten a los estudiantes reforzar y ampliar los conocimientos adquiridos en clase.					
	80. Las tareas escolares enseñan al estudiante a trabajar de manera autónoma, fomentan el valor de la responsabilidad y el desarrollo de hábitos de estudio.					

	81. Las tareas escolares promueven en los estudiantes la consulta bibliográfica sobre temas desarrollados en clase o por ver en la próxima clase.					
	82. Las tareas escolares contribuyen al desarrollo y evaluación de competencias, generando aprendizajes significativos y continuos.					
	83. Las tareas escolares contribuyen a que padres y/o acudientes participen en el proceso educativo del estudiante.					
Sub dimensión 2.1.2: Pertinencia						
Aseveraciones		Escala				
		5	4	3	2	1
Indicador 2.1.2.1: Correspondencia	84. Las tareas escolares que se caracterizan por responder a un objetivo de aprendizaje determinado contribuyen a fortalecer la apropiación de este.					
Indicador 2.1.2.2: Coherencia	85. El diseño de tareas escolares de acuerdo con el nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes contribuye al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje trazados.					
Variable 2: Resignificación de la tarea escolar Dimensión 2.2: Operacionalización	Aseveraciones	Escala				
		5	4	3	2	1
Sub dimensión 2.2.1: Funcionalidad						
Indicador 2.2.1.1 Nivel de comprensión	86. El diseño de tareas escolares utilizando un lenguaje claro, conciso y adecuado al nivel de desarrollo de los estudiantes, permite su mayor comprensión.					
Indicador 2.2.1.2: Nivel de ejecución	87. El nivel de ejecución de las tareas escolares se relaciona con el desarrollo de las					

	competencias, evidenciando el saber hacer en un contexto determinado.					
Sub dimensión 2.2.2: Validación						
Indicador 2.2.2.1 Nivel de apropiación de aprendizajes	88. El nivel de apropiación de aprendizajes, alcanzado a través de la realización de tareas escolares, valida la funcionalidad de estas.					
Indicador 2.2.2.2: Nivel de desempeño de competencias	89. Las tareas escolares que se caracterizan por potenciar aprendizajes y desarrollar habilidades, contribuyen a fortalecer el nivel de desempeño de las competencias.					
Variable 3: Gestión Escolar Dimensión 3.1: Gestión Directiva	Aseveraciones	Escala				
		5	4	3	2	1
Sub dimensión 3.1.1: Política institucional de tareas						
Indicador 3.1.1.1 Existencia	90. La institución educativa donde usted labora cuenta con una política clara para las tareas escolares que contempla la intencionalidad de estas.					
Indicador 3.1.1.2: Apropiación	91. Las tareas escolares que los docentes de la institución donde usted labora asignan a sus estudiantes, responden a directrices institucionales previamente acordadas.					
Variable 3: Gestión Escolar Dimensión 3.2: Gestión Académica	Aseveraciones	Escala				
		5	4	3	2	1
Sub dimensión 3.2.1: Gestión de la política institucional de tareas						
	Las tareas escolares que asignan a sus estudiantes, los docentes de la institución donde usted labora:					

Indicador 3.2.1.1 Implementación	92. Incluyen variedad de actividades como prácticas, observaciones, ensayos, entrevistas, investigaciones, consultas, entre otras.					
	93. Permiten complementar lo aprendido en clase.					
	94. Son corregidas permitiendo el proceso de retroalimentación.					
	95. Usted verifica que los docentes de cada grado acuerden las tareas a asignar a sus estudiantes, con el fin de no recargar a los mismos.					
Indicador 3.2.1.2: Seguimiento	96. La institución donde usted labora revisa y evalúa periódicamente el impacto de las tareas escolares en los aprendizajes de los estudiantes para realizar los ajustes necesarios.					
Variable 3: Gestión Escolar Dimensión 3.3: Gestión Administrativa	Aseveraciones	Escala				
		5	4	3	2	1
Sub dimensión 3.3.1: Apoyo a la política institucional de tareas						
Indicador 3.3.1.1 Uso de recursos para el aprendizaje	97. Las tareas escolares que los docentes de la institución donde usted labora asignan a sus estudiantes, promueven el uso de variedad de recursos para el aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de competencias.					
Indicador 3.3.1.2: Dotación de recursos para el aprendizaje	98. La institución donde usted labora evalúa periódicamente la disponibilidad y calidad de los recursos para el aprendizaje y realiza ajustes a su plan de adquisiciones.					

Apéndice E. Ficha análisis documental de Matemáticas

Al realizar las tareas escolares asignadas en el área de matemáticas, los estudiantes de 5° de EBP de la institución utilizan técnicas de aprendizaje como:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	El subrayado		x	No se encontraron tareas escolares en donde los estudiantes utilizarán las técnicas relacionadas.	Cuadernos de Matemáticas Planes de clases
b)	Los mapas mentales		X		
c)	Cuadros comparativos		X		
d)	Mapas conceptuales		X		
e)	El resumen		X		

Las tareas escolares asignadas a los estudiantes de 5° de EBP de la institución, en el área de matemáticas, les permiten:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	Reforzar los conocimientos adquiridos en clase	x		La mayoría de las tareas escolares corresponden a ejercicios de algoritmos. Se observa que se asignan muy pocas situaciones problema a resolver.	Cuadernos de Matemáticas Planes de clases
b)	Buscar solución a situaciones problemáticas	x			
c)	Ampliar los conocimientos adquiridos en clase		x		

Las tareas escolares asignadas a los estudiantes de 5° de EBP de la institución, en el área de matemáticas, les permiten:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	Aplicar los conocimientos adquiridos	x		Se observan tareas escolares que permiten la aplicación de fórmulas (perímetro, área) y la elaboración de tablas de frecuencia. No se asignan situaciones que demanden explicaciones por parte de los estudiantes.	Cuadernos de Matemáticas Planes de clases
b)	Explicar situaciones con sus propias palabras		x		

Las tareas escolares asignadas a los estudiantes de 5° de EBP de la institución, en el área de matemáticas, promueven:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	La consulta bibliográfica sobre temas desarrollados en clase	x		Sólo una tarea escolar, la de la construcción de un glosario de términos matemáticos utilizados durante el período, promueve la consulta bibliográfica.	Cuadernos de Matemáticas Planes de clases
b)	La consulta bibliográfica sobre temas por ver en la próxima clase		x		
c)	El uso de variedad de recursos para el aprendizaje		x		

Las tareas escolares asignadas a los estudiantes de 5° de EBP de la institución, en el área de matemáticas, incluyen variedad de actividades como:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	Observaciones	x		Se realizaron actividades de medición de objetos para hallar su perímetro. Se asignó una actividad que incluía realizar una encuesta para elaborar una tabla de frecuencia con los datos obtenidos.	Cuadernos de Matemáticas Planes de clases
b)	Encuestas	x			
c)	Mediciones	x			
d)	Entrevistas		x		

Los objetivos de aprendizaje de las tareas escolares asignadas a los estudiantes de 5° de EBP de la institución en el área de matemáticas implican habilidades de pensamiento como:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	La observación	x		Se asignan actividades de medición y recolección de datos que implican habilidades de pensamiento como la observación, la clasificación y el análisis.	Cuadernos de Matemáticas Planes de clases
b)	La descripción		x		
c)	La clasificación	x			
d)	El análisis	x			
e)	La síntesis		x		
f)	La generalización		x		

Las tareas escolares asignadas a los estudiantes de 5° de EBP de la institución en el área de matemáticas se caracterizan por presentar:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	Un lenguaje claro, conciso, adecuado y comprensible		x	En su mayoría las tareas escolares asignadas carecen de claridad conceptual e instruccional, en especial las situaciones problémicas.	Cuadernos de Matemáticas Planes de clases
b)	Una redacción que facilita su comprensión		x		

Las tareas escolares asignadas a los estudiantes de 5° de EBP de la institución en el área de matemáticas privilegian:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	El saber hacer en un contexto		x	Se asignan pocas actividades que demanden resolución de situaciones problema.	Cuadernos de Matemáticas, Estándares de matemáticas
b)	La ejercitación	x		Las tareas escolares asignadas en su mayoría tienen como propósito la aplicación de conceptos matemáticos aislados.	
c)	La integración de contenidos		x		

Los propósitos de las tareas escolares asignadas en el área de matemáticas a los estudiantes de 5° de EBP de la institución se relacionan con:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	Las evidencias de aprendizaje de los DBA	x		Las tareas escolares asignadas en el primer periodo tienen como base los ejes temáticos programados, sin embargo, su propósito corresponde parcialmente a las evidencias de aprendizaje propuestas en los DBA respectivos.	Cuadernos de Matemáticas DBA Matemáticas
b)	Los contenidos programados	x			

c)	El logro de período	x			
----	---------------------	---	--	--	--

Las tareas escolares asignadas a los estudiantes de 5° de EBP de la institución en el área de matemáticas privilegian:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	El trabajo individual del estudiante	x		Las tareas escolares asignadas favorecen el trabajo individual del estudiante. En ninguna de las tareas escolares asignadas se evidencia el trabajo colaborativo.	Cuadernos de Matemáticas Planes de clases
b)	El trabajo colaborativo entre estudiantes		x		
c)	La agrupación y reagrupación de estudiantes		x		

Apéndice F. Ficha análisis documental de Lengua Castellana

Al realizar las tareas escolares asignadas en el área de Lengua Castellana, los estudiantes de 5° de EBP de la institución utilizan técnicas de aprendizaje como:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	El subrayado	x		Estas técnicas se evidencian en un gran porcentaje de tareas del área.	Cuadernos de Lengua Castellana Planes de clases
b)	Los mapas mentales		x		
c)	Cuadros comparativos		x		
d)	Mapas conceptuales	x			
e)	El resumen	x			

Las tareas escolares asignadas a los estudiantes de 5° de EBP de la institución, en el área de Lengua Castellana, les permiten:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	Reforzar los conocimientos adquiridos en clase	x		La mayoría de las tareas asignadas son de comprensión de textos.	Cuadernos de Lengua Castellana Planes de clases
b)	Buscar solución a situaciones problemáticas		x		
c)	Ampliar los conocimientos adquiridos en clase		x		

Las tareas escolares asignadas a los estudiantes de 5° de EBP de la institución, en el área de Lengua Castellana, les permiten:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	Aplicar los conocimientos adquiridos	x		Solo se evidencian tareas donde los niños aplican los conocimientos adquiridos en clase.	Cuadernos de Lengua Castellana Planes de clases
b)	Explicar situaciones con sus propias palabras		X		
c)	Crear nuevos conocimientos		X		

Las tareas escolares asignadas a los estudiantes de 5° de EBP de la institución, en el área de Lengua Castellana, promueven:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	La consulta bibliográfica sobre temas desarrollados en clase	X		En muy poco el uso de la consulta bibliográfica.	Cuadernos de Lengua Castellana Planes de clases
b)	La consulta bibliográfica sobre temas por ver en la próxima clase		x		
c)	El uso de variedad de recursos para el aprendizaje		x		

Las tareas escolares asignadas a los estudiantes de 5° de EBP de la institución, en el área de Lengua Castellana, incluyen variedad de actividades como:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	Observaciones		X	Aunque trabajan variedad de actividades, las mencionadas en este ítem, no fueron utilizadas.	Cuadernos de Lengua Castellana Planes de clases
b)	Encuestas		X		
c)	Mediciones		X		
d)	Entrevistas		X		

Los objetivos de aprendizaje de las tareas escolares asignadas a los estudiantes de 5° de EBP de la institución en el área de Lengua Castellana implican habilidades de pensamiento como:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	La observación	x		Estas habilidades se encuentran implícitas en las tareas que fueron impuestas	Cuadernos de Lengua Castellana Planes de clases
b)	La descripción	x			
c)	La clasificación	x			
d)	El análisis	x			
e)	La síntesis	x			
f)	La generalización	x			

Las tareas escolares asignadas a los estudiantes de 5° de EBP de la institución en el área de Lengua Castellana se caracterizan por presentar:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	Un lenguaje claro, conciso, adecuado y comprensible	x		Las tareas escolares de lenguaje se caracterizan por la claridad de su lenguaje.	Cuadernos de Lengua Castellana Planes de clases
b)	Una redacción que facilita su comprensión	x			

Las tareas escolares asignadas a los estudiantes de 5° de EBP de la institución en el área de Lengua Castellana privilegian:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	El saber hacer en un contexto		X	En esta asignatura se privilegia el nivel de lectura literal, en algunos casos se hace el intento por el nivel inferencial.	Cuadernos de Lengua Castellana, Estándares de Lengua Castellana
b)	La resolución repetitiva de ejercicios	x			
c)	La integración de contenidos		X		

Los propósitos de las tareas escolares asignadas en el área de Lengua Castellana a los estudiantes de 5° de EBP de la institución se relacionan con:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	Las evidencias de aprendizaje de los DBA		X	Los DBA relacionados exigen la producción de textos verbales y no verbales y en las tareas asignadas, muy poco se privilegia la producción textual.	Cuadernos de Lengua Castellana DBA Lenguaje
b)	Los contenidos programados	x			
c)	El logro de período		X		

Las tareas escolares asignadas a los estudiantes de 5° de EBP de la institución en el área de Lengua Castellana privilegian:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	El trabajo individual del estudiante	x		Se evidencian pocas actividades que privilegien el trabajo colaborativo.	Cuadernos de Lengua Castellana
b)	El trabajo colaborativo entre estudiantes		x		
c)	La agrupación y reagrupación de estudiantes		X		Planes de clase

Apéndice G. Ficha análisis documental Ciencias Naturales

Al realizar las tareas escolares asignadas en el área de ciencias naturales, los estudiantes de 5° de EBP de la institución utilizan técnicas de aprendizaje como:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	El subrayado		x	Se encontró una tarea en donde se solicita la elaboración de un mapa conceptual a partir de la información contenida en una lectura. En algunos temas se solicita escribir un breve resumen de lo aprendido en clases.	Cuadernos de Ciencias naturales Planes de clases
b)	Los mapas mentales		x		
c)	Cuadros comparativos		x		
d)	Mapas conceptuales	x			
e)	El resumen	x			

Las tareas escolares asignadas a los estudiantes de 5° de EBP de la institución, en el área de ciencias naturales, les permiten:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	Reforzar los conocimientos adquiridos en clase	x		La mayoría de las tareas escolares corresponden a talleres con preguntas de consulta. Se observa que no se asignan situaciones problema a resolver.	Cuadernos de Ciencias naturales Planes de clases
b)	Buscar solución a situaciones problemáticas		x		
c)	Ampliar los conocimientos adquiridos en clase	x			

Las tareas escolares asignadas a los estudiantes de 5° de EBP de la institución, en el área de ciencias naturales, les permiten:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	Aplicar los conocimientos adquiridos	x		Se observan tareas escolares en donde los estudiantes pueden aplicar sus conocimientos en la elaboración de modelos y representaciones. No se asignan situaciones que	Cuadernos de Ciencias naturales
b)	Explicar situaciones con sus propias palabras		X		

				demanden explicaciones por parte de los estudiantes.	Planes de clases
--	--	--	--	--	------------------

Las tareas escolares asignadas a los estudiantes de 5° de EBP de la institución, en el área de ciencias naturales, promueven:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	La consulta bibliográfica sobre temas desarrollados en clase	X		Se asignan tareas que involucran la consulta bibliográfica, en algunos casos sobre temas desarrollados y en otros acerca de temáticas a tratar.	Cuadernos de Cuadernos de Ciencias naturales Planes de clases
b)	La consulta bibliográfica sobre temas por ver en la próxima clase	X			
c)	El uso de variedad de recursos para el aprendizaje		x		

5. Las tareas escolares asignadas a los estudiantes de 5° de EBP de la institución, en el área de ciencias naturales, incluyen variedad de actividades como:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	Observaciones	x		Se encontraron tareas de experimentación que involucran observaciones y mediciones.	Cuadernos de Cuadernos de Ciencias naturales Planes de clases
b)	Encuestas		x		
c)	Mediciones	x			
d)	Entrevistas		x	No se observan tareas que incluyan encuestas y/o entrevistas.	

Los objetivos de aprendizaje de las tareas escolares asignadas a los estudiantes de 5° de EBP de la institución en el área de ciencias naturales implican habilidades de pensamiento como:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	La observación	x		Se asignan tareas que demandan habilidades de pensamiento dentro de talleres	
b)	La descripción	x			

c)	La clasificación	x		de prácticas sencillas de experimentación, sin embargo, no promueven el análisis de sus resultados.	Cuadernos de Cuadernos de Ciencias naturales Planes de clases
d)	El análisis		x		
e)	La síntesis		x		
f)	La generalización		x		

Las tareas escolares asignadas a los estudiantes de 5° de EBP de la institución en el área de ciencias naturales se caracterizan por presentar:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	Un lenguaje claro, conciso, adecuado y comprensible		x	En su mayoría las tareas escolares asignadas en ciencias sociales presentan dificultad en la redacción de su instrucción.	Cuadernos de Cuadernos de Ciencias naturales Planes de clases
b)	Una redacción que facilita su comprensión		x		

Las tareas escolares asignadas a los estudiantes de 5° de EBP de la institución en el área de ciencias naturales privilegian:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	El saber hacer en un contexto		x	Se asignan tareas que en su mayoría promueven la búsqueda y/o consolidación de la información. No se observan tareas que involucren situaciones problema dentro de un contexto.	Cuadernos de Cuadernos de Ciencias naturales, Estándares de ciencias.
b)	La ejercitación	x			
c)	La integración de contenidos		x		

Los propósitos de las tareas escolares asignadas en el área de ciencias naturales a los estudiantes de 5° de EBP de la institución se relacionan con:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	Las evidencias de aprendizaje de los DBA		x	Las tareas escolares asignadas en el primer periodo tienen	

b)	Los contenidos programados	x		como base los ejes temáticos programados, sin embargo, su propósito no corresponde a las evidencias de aprendizaje propuestas en los DBA respectivos.	Cuadernos de Ciencias naturales
c)	El logro de período	x			DBA Ciencias Naturales Plan de asignatura primer periodo.

Las tareas escolares asignadas a los estudiantes de 5° de EBP de la institución en el área de ciencias naturales privilegian:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	El trabajo individual del estudiante	x		Las tareas escolares asignadas favorecen el trabajo individual del estudiante. En ninguna de las tareas escolares asignadas se evidencia el trabajo colaborativo.	Cuadernos de Ciencias naturales Planes de clase
b)	El trabajo colaborativo entre estudiantes		X		
c)	La agrupación y reagrupación de estudiantes		X		

Apéndice H. Ficha de análisis documental Ciencias Sociales

Al realizar las tareas escolares asignadas en el área de ciencias sociales, los estudiantes de 5° de EBP de la institución utilizan técnicas de aprendizaje como:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	El subrayado		x	Se encontraron algunas tareas que solicitaban la elaboración de mapas conceptuales y resúmenes sencillos.	Cuadernos de Ciencias sociales Planes de clases
b)	Los mapas mentales		x		
c)	Cuadros comparativos		x		
d)	Mapas conceptuales	x			
e)	El resumen	x			

Las tareas escolares asignadas a los estudiantes de 5° de EBP de la institución, en el área de ciencias sociales, les permiten:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	Reforzar los conocimientos adquiridos en clase	x		La mayoría de las tareas escolares corresponden a talleres con preguntas de consulta.	Cuadernos de Ciencias sociales Planes de clases
b)	Buscar solución a situaciones problemáticas		x		
c)	Ampliar los conocimientos adquiridos en clase	x		Se observa que no se asignan situaciones problema a resolver o estudios de casos.	

Las tareas escolares asignadas a los estudiantes de 5° de EBP de la institución, en el área de ciencias sociales, les permiten:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	Aplicar los conocimientos adquiridos	X		Se observan tareas escolares en donde los estudiantes	

b)	Explicar situaciones con sus propias palabras		x	necesitan los contenidos vistos en clase para su desarrollo. Se asignan tareas en donde se solicita que los estudiantes den opiniones sobre una temática específica.	Cuadernos de Ciencias sociales Planes de clases
----	---	--	---	---	--

Las tareas escolares asignadas a los estudiantes de 5° de EBP de la institución, en el área de ciencias naturales, promueven:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	La consulta bibliográfica sobre temas desarrollados en clase	x		Se asignan tareas que involucran la consulta bibliográfica, en algunos casos sobre temas desarrollados y en otros acerca de temáticas a tratar.	Cuadernos de Ciencias sociales Planes de clases
b)	La consulta bibliográfica sobre temas por ver en la próxima clase	x			
c)	El uso de variedad de recursos para el aprendizaje		x		

Las tareas escolares asignadas a los estudiantes de 5° de EBP de la institución, en el área de ciencias sociales, incluyen variedad de actividades como:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	Observaciones	X		Se encontraron tareas que involucran observaciones. No se observan tareas que incluyan mediciones, encuestas y/o entrevistas.	Cuadernos de Ciencias sociales Planes de clases
b)	Encuestas		x		
c)	Mediciones		x		
d)	Entrevistas		x		

Los objetivos de aprendizaje de las tareas escolares asignadas a los estudiantes de 5° de EBP de la institución en el área de ciencias sociales implican habilidades de pensamiento como:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	La observación	x		Se asignan tareas que demandan las habilidades de pensamiento de observación y descripción.	Cuadernos de Cuadernos de Ciencias sociales Planes de clases
b)	La descripción	x			
c)	La clasificación		x		
d)	El análisis		x	No se observan tareas que demanden habilidades de análisis y síntesis de la información.	
e)	La síntesis		x		
f)	La generalización		x		

Las tareas escolares asignadas a los estudiantes de 5° de EBP de la institución en el área de ciencias sociales se caracterizan por presentar:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	Un lenguaje claro, conciso, adecuado y comprensible		x	En su mayoría las tareas escolares asignadas en ciencias sociales presentan dificultad en la redacción de su instrucción.	Cuadernos de Ciencias sociales Planes de clases
b)	Una redacción que facilita su comprensión		x		

Las tareas escolares asignadas a los estudiantes de 5° de EBP de la institución en el área de ciencias sociales privilegian:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	El saber hacer en un contexto		x	Se asignan tareas que en su mayoría promueven la búsqueda y/o consolidación de la información. No se observan tareas que	Cuadernos de Ciencias sociales,
b)	La ejercitación	x			

c)	La integración de contenidos		x	involucren situaciones problema dentro de un contexto.	Estándares de ciencias.
----	------------------------------	--	---	--	-------------------------

Los propósitos de las tareas escolares asignadas en el área de ciencias sociales a los estudiantes de 5° de EBP de la institución se relacionan con:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	Las evidencias de aprendizaje de los DBA		x	Las tareas escolares asignadas en el primer periodo tienen como base los ejes temáticos programados, sin embargo, su propósito no corresponde a las evidencias de aprendizaje propuestas en los DBA respectivos. El logro de periodo carece de sentido.	Cuadernos de Ciencias sociales DBA Ciencias Sociales Plan de asignatura primer periodo.
b)	Los contenidos programados	x			
c)	El logro de período		x		

Las tareas escolares asignadas a los estudiantes de 5° de EBP de la institución en el área de ciencias sociales privilegian:

		SI	NO	Descripción	Fuentes de verificación
a)	El trabajo individual del estudiante	x		Las tareas escolares asignadas favorecen el trabajo individual del estudiante. En ninguna de las tareas escolares asignadas se evidencia el trabajo colaborativo.	Cuadernos de Ciencias sociales Planes de clases.
b)	El trabajo colaborativo entre estudiantes		x		
c)	La agrupación y reagrupación de estudiantes		X		

Apéndice I. Evaluación de Expertos



**UNIVERSIDAD DE LA COSTA
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

Estimado (a) profesor (a):
Maribel Castro.

A través de la presente guía, solicitamos su valiosa colaboración en la revisión y juicio como experto (a) de los instrumentos que se anexan, cuyo objetivo es la resignificación de la tarea escolar como estrategia para el desarrollo de competencias; se persigue como fin último favorecer los procesos desarrollo de tareas en el nivel de básica primaria. Este requerimiento forma parte del desarrollo del Trabajo de Grado de la Maestría en Educación.

Agradeciendo su colaboración y receptividad, se despiden

Por el equipo de investigación:

Shirley Ortega Medina

Yasmin Rico De La Cruz



UNIVERSIDAD DE LA COSTA
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

1.- IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO

Nombre y Apellido: Maribel Leastro Flores

Profesión: Educadora

Cédula de identidad 32'873.423

Institución donde trabaja: Secretaría de Educación de Buenavilla

Cargo que desempeña: Jefe de Evaluación

Tiempo en el cargo: 3 años

2.- IDENTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

RESIGNIFICACIÓN DE LA TAREA ESCOLAR COMO ESTRATEGIA PARA EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA: UNA
MIRADA DESDE LA GESTIÓN ESCOLAR

3.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. OBJETIVO GENERAL

Diseñar una propuesta desde la gestión escolar que contribuya a la resignificación de la tarea escolar como estrategia para el desarrollo de competencias en los estudiantes de básica primaria.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Analizar los fundamentos teórico – conceptuales – normativos que explican la tarea escolar en el ámbito de la educación básica primaria.

2. Describir desde la percepción de los actores de la comunidad educativa: estudiantes – docentes – directivos- padres el proceso de resignificación de la tarea escolar en básica primaria.
3. Caracterizar las tareas escolares asignadas a estudiantes de básica primaria en atención a su pertinencia con respecto al desarrollo de competencias.
4. Diseñar una propuesta de resignificación de la tarea escolar desde la gestión escolar, que contribuya al desarrollo de competencias en estudiantes de básica primaria.
5. Validar la pertinencia de la propuesta diseñada en el ámbito de la educación básica primaria.

UNIVERSIDAD DE LA COSTA
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



Título del Proyecto: Resignificación de la Tarea Escolar como Estrategia para el Desarrollo de Competencias en Estudiantes de Básica Primaria: Una Mirada desde la Gestión Escolar.

Investigadores: Shirley Ortega Medina, Yasmin Rico De La Cruz

Experto: *Maribel Cobos Flores*

Instrucciones: Determinar si los instrumentos de medición reúnen los indicadores mencionados, emitiendo su apreciación de acuerdo con la correspondencia con el contexto teórico de la variable, claridad y coherencia en la redacción y pertinencia con la variable de objeto de estudio colocando una equis (X) en la casilla correspondiente; y observaciones escritas a los ítems.

Cuestionario a docentes de básica primaria

Variable 1: Desarrollo de Competencias	Dimensión 1.1: Cognitiva	Aseveraciones	Correspondencia con el contexto teórico de la variable		Claridad y coherencia en la redacción		Pertinencia con la variable de objeto de estudio		Observaciones
			SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Subdimensión: 1.1.1. Metacognición									
Indicador 1.1.1.1:		1. Sus estudiantes utilizan diferentes estrategias de aprendizaje para resolver sus tareas escolares seleccionando procedimientos y técnicas de forma individual e intencional.	X		X			X	teniendo en cuenta que la encuesta para diligenciada por docente de primaria considerando que el indicador debe estar planteado en la instancia de la encuesta. La aseveración realizada es difícil de medir por parte del maestro

Indicador 1.1.1.2: Técnicas de aprendizaje	2. Al realizar las tareas escolares sus estudiantes utilizan técnicas de aprendizaje como el subrayado, los mapas mentales, los cuadros comparativos, los mapas conceptuales, el resumen, entre otras.	X		X		X				<i>Es un indicador fácil de medir por parte de un maestro en la medida en que cuenta con las herramientas necesarias para el análisis de una tarea.</i>
Subdimensión 1.1.2: Procesos Cognitivos		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Indicador 1.1.2.1: Habilidades de pensamiento	3. Los objetivos de aprendizaje de las tareas escolares que usted asigna a sus estudiantes implican habilidades de pensamiento como la observación, la descripción, la clasificación, el análisis, la síntesis, la generalización, entre otras.	X		X		X				<i>OK</i>
Indicador 1.1.2.2: Estilos de aprendizaje	4. Cuando los docentes diseñan tareas escolares que responden a diferentes estilos de aprendizaje, proveen de experiencias apropiadas a sus estudiantes.	X				X		X		<i>Se aseveración en ambas las respuestas obtenidas son demasiado subjetiva</i>
Variable I: Desarrollo de Competencias	Aseveraciones	Correspondencia con el contexto teórico de la variable		Claridad y coherencia en la redacción		Pertinencia con la variable de objeto de estudio		Observaciones		
Dimensión 1.2: Curricular		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Subdimensión: 1.2.1. Didáctica Pedagógica		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	

Subdimensión: 2.1.1: Concepción		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Indicador 2.1.1.1: Definición	9. Las tareas escolares se orientan a la realización de actividades que permiten adquirir el dominio de un determinado conocimiento.	X		X		X		X	
	10. Las tareas escolares se orientan a la resolución de situaciones problema dentro de un contexto definido, promoviendo aprendizajes significativos.	X		X		X		X	
	11. Las tareas escolares le permiten a los estudiantes reforzar y ampliar los conocimientos adquiridos en clase.	X		X		X		X	
	12. Las tareas escolares enseñan al estudiante a trabajar de manera autónoma, fomentan el valor de la responsabilidad y el desarrollo de hábitos de estudio.	X		X		X		X	
Indicador 2.1.1.2: Propósito	13. Las tareas escolares promueven en los estudiantes la consulta bibliográfica sobre temas desarrollados en clase o por ver en la próxima clase.	X		X		X		X	
	14. Las tareas escolares contribuyen al desarrollo y evaluación de competencias, generando aprendizajes significativos y continuos.	X		X		X		X	

		15. Las tareas escolares contribuyen a que padres y/o acudientes participen en el proceso educativo del estudiante.		X		X		X		OK
		Subdimensión 2.1.2: Pertinencia		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Indicador 2.1.2.1: Correspondencia	16. Las tareas escolares que se caracterizan por responder a un objetivo de aprendizaje determinado contribuyen a fortalecer la apropiación de este.	X		X		X		X		Revisar pista de la actividad del indicador 2.1.2.1 explicando mejor el indicador 2.1.2.2 y viceversa
Indicador 2.1.2.2: Coherencia	17. El diseño de tareas escolares de acuerdo con el nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes contribuye al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje trazados.	X		X		X		X		
Variable 2: Resignificación de la tarea escolar	Aseveraciones	Correspondencia con el contexto teórico de la variable		Claridad y coherencia en la redacción		Pertinencia con la variable de objeto de estudio		Observaciones		
Dimensión 2.2: Operacionalización		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Subdimensión 2.2.1: Funcionalidad		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Indicador 2.2.1.1 Nivel de comprensión	18. El diseño de tareas escolares utilizando un lenguaje claro, conciso y adecuado al nivel de desarrollo de los estudiantes, permite su mayor comprensión.	X		X		X		X		OK

Indicador 3.1.1.2: Apropiación	escolares que contempla la intencionalidad de estas.	X	X	X	X	Corresponden		Claridad y coherencia en la redacción		Pertinencia a con la variable de objeto de estudio		Observaciones
						SI	NO	SI	NO	SI	NO	
23. Las tareas escolares que usted asigna a sus estudiantes responden a directrices institucionales previamente acordadas.		X										<u>OK</u>
Variable 3: Gestión Escolar	Aseveraciones											
Dimensión 3.2: Gestión Académica												
Subdimensión 3.2.1: Gestión de la política institucional de tareas												
	Las tareas escolares que usted asigna a sus estudiantes:	<u>OK</u>										
Indicador 3.2.1.1 Implementación	24. Incluyen variedad de actividades como prácticas, observaciones, ensayos, entrevistas, investigaciones, consultas, entre otras.	X						X		X		<u>OK</u>
	25. Permiten complementar lo aprendido en clase.	X						X		X		<u>OK</u>
	26. Son corregidas permitiendo el proceso de retroalimentación.	X						X		X		<u>OK</u>
	27. Usted se comunica con otros docentes del grado para asegurarse de no recargar a los	X						X		X		<u>OK</u>

estudiantes al momento de asignar tareas escolares.									
Indicador 3.2.1.2: Seguimiento	28. La institución donde usted labora revisa y evalúa periódicamente el impacto de las tareas escolares en los aprendizajes de los estudiantes para realizar los ajustes necesarios.	X	X	X	X	X	X	X	OK
Variable 3: Gestión Escolar	Aseveraciones								
Dimensión 3.1: Gestión Administrativa									
Subdimensión 3.3.1: Apoyo a la política institucional de tareas									
Indicador 3.3.1.1 Uso de recursos para el aprendizaje	29. Las tareas escolares que usted asigna promueven el uso de variedad de recursos para el aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de competencias en sus estudiantes.	X	X	X	X	X	X	X	completada por el docente para ser llevada a cabo y a la que se le dio el nombre de Propósito.
Indicador 3.3.1.2: Dotación de recursos para el aprendizaje	30. La institución donde usted labora evalúa periódicamente la disponibilidad y calidad de los recursos para el aprendizaje y realiza ajustes a su plan de adquisiciones.	X	X	X	X	X	X	X	II

Questionario a directivos docentes

Variable Desarrollo de Competencias Dimensión 1.1: Cognitiva	Aseveraciones		Correspondencia con el contexto teórico de la variable		Claridad y coherencia en la redacción		Pertinencia con la variable de objeto de estudio		Observaciones
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Subdimensión: 1.1.1. Metacognición									
Indicador 1.1.1.1: Estrategias de aprendizaje	X			X		X		X	centra atención en procesos enseñando tanto en el indicador como en la aseveración ya que la medición es toda en el aprendizaje como la actividad, lo hace complejo
Indicador 1.1.1.2: Técnicas de aprendizaje	X			X		X		X	Considero que en la aseveración el número de actividades se basan en la institución por lo que en la actividad de aprendizaje a través de su enseñanza.
Subdimensión 1.1.2: Procesos Cognitivos	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Indicador 1.1.2.1: Habilidades de pensamiento	X		X				X		0%

Indicador	habilidades de pensamiento como la observación, la descripción, la clasificación, el análisis, la síntesis, la generalización, entre otras.	X	X	X	X	Correspondencia con el contexto teórico de la variable		Claridad y coherencia en la redacción		Pertinencia con la variable de objeto de estudio	Observaciones
						SI	NO	SI	NO		
Indicador 1.1.2.2: Estilos de aprendizaje	4. Cuando los docentes diseñan tareas escolares que responden a diferentes estilos de aprendizaje, proveen de experiencias apropiadas a sus estudiantes.	X								X	0E
Variable 1: Desarrollo de Competencias Dimensión 1.2: Curricular	Aseveraciones										
Subdimensión 1.2.1: Didáctica Pedagógica											
Indicador 1.2.1.1: Secuencia didáctica	5. Detectar una dificultad o una posibilidad de aprendizaje en la realización de las tareas escolares, les permite a los docentes de la institución donde usted labora, reorganizar el avance de la secuencia didáctica en desarrollo.	X						X		X	¡ ojo! Pensar si el cuestionario aplicado a docentes puede incluir el seguimiento a la planeación y implementación y evaluación de la secuencia de aprendizaje o puntos de vista la promoción de las tareas escolares
Indicador 1.2.1.2:	6. El desarrollo de tareas con propósitos intencionalmente dentro del	X						X		X	

Proceso de mediación	proceso de mediación pedagógica promueve aprendizajes significativos en los estudiantes.	SI		NO		SI		NO		Observaciones
		SI	NO	SI	NO	SI	NO			
Subdimensión 1.2.2: Evaluativa										
Indicador 1.2.2.1: Criterios de evaluación	7. Al revisar las tareas escolares realizadas por sus estudiantes, los docentes de la institución donde usted labora tienen como criterios de evaluación los objetivos de aprendizaje previamente establecidos.	X		X			X			Revisar si es viable incluir en el cuestionario de dudas indicadores relacionados con el seguimiento a la implementación STEE
Indicador 1.2.2.2: Evidencias de aprendizaje	8. La evaluación de una tarea escolar implica la definición de un producto final de aprendizaje.	X		X			X			
Variable Resignificación de la tarea escolar	Aseveraciones	Correspondencia con el contexto teórico de la variable		Claridad y coherencia en la redacción		Pertinencia con la variable de objeto de estudio				
Dimensión 2.1: Planificación		SI	NO	SI	NO	SI	NO			
Subdimensión: 2.1.1: Concepción										
Indicador 2.1.1.1: Definición	9. Las tareas escolares se orientan a la realización de actividades que permiten adquirir el dominio de un determinado conocimiento.	X		X			X			bc

Indicador 2.1.2.1: Correspondencia	16. Las tareas escolares que se caracterizan por responder a un objetivo de aprendizaje determinado contribuyen a fortalecer la apropiación de este.	X	Correspondencia con el contexto teórico de la variable	Corresponden		Claridad y coherencia en la redacción	Pertinencia a con la variable de objeto de estudio		Observaciones	
				SI	NO		SI	NO		
Indicador 2.1.2.2: Coherencia	17. El diseño de tareas escolares de acuerdo con el nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes contribuye al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje trazados.	X				X				
Variable 2: Resignificación de la tarea escolar	Aseveraciones									
Dimensión 2.2: Operacionalización										
Subdimensión 2.2.1: Funcionalidad										
Indicador 2.2.1.1 Nivel de comprensión	18. El diseño de tareas escolares utilizando un lenguaje claro, conciso y adecuado al nivel de desarrollo de los estudiantes, permite su mayor comprensión.	X				X				
Indicador 2.2.1.2: Nivel de ejecución	19. El nivel de ejecución de las tareas escolares se relaciona con el desarrollo de las competencias, evidenciando el saber hacer en un contexto determinado.	X				X				

Subdimensión 2.2.2: Validación		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	Observaciones
Indicador 2.2.2.1 Nivel de apropiación de aprendizajes	20. El nivel de apropiación de aprendizajes, alcanzado a través de la realización de tareas escolares, valida la funcionalidad de estas.	X		X		X		X		05
Indicador 2.2.2.2: Nivel de desempeño de competencias	21. Las tareas escolares que se caracterizan por potenciar aprendizajes y desarrollar habilidades, contribuyen a fortalecer el nivel de desempeño de las competencias.	X		X		X		X		05
Variable 3: Gestión Escolar	Aseveraciones	Correspondencia con el contexto teórico de la variable		Claridad y coherencia en la redacción		Pertinencia con la variable de objeto de estudio				
Dimensión 3.1: Gestión Directiva										
Subdimensión 3.1.1: Política institucional de tareas		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Indicador 3.1.1.1 Existencia	22. La institución educativa donde usted labora cuenta con una política clara para las tareas escolares que contempla la intencionalidad de estas.	X		X		X		X		05
Indicador 3.1.1.2: Apropiación	23. Las tareas escolares que los docentes de la institución donde usted labora asignan a sus estudiantes, responden a	X		X		X		X		05

Variable	directrices institucionales previamente acordadas.	Correspondencia con el contexto teórico de la variable	Claridad y coherencia en la redacción		Pertinencia con la variable de objeto de estudio		Observaciones
			SI	NO	SI	NO	
3: Gestión Escolar	Aseveraciones						
Dimensión 3.2: Gestión Académica							
Subdimensión 3.2.1: Gestión de la política institucional de tareas	Las tareas escolares que asignan a sus estudiantes, los docentes de la institución donde usted labora:	0/					
Indicador 3.2.1.1 Implementación	24. Incluyen variedad de actividades como prácticas, observaciones, ensayos, entrevistas, investigaciones, consultas, entre otras.	X		X		X	0/
	25. Permiten complementar lo aprendido en clase.	X		X		X	0/
	26. Son corregidas permitiendo el proceso de retroalimentación.	X		X		X	0/
	27. Usted verifica que los docentes de cada grado acuerden las tareas a asignar a sus estudiantes, con el fin de no recargar a los mismos.	X		X		X	0/

Esta misma precisión se da para la encuesta de docentes en este indicador, debe hacerse presente en el dominio, indicando que se cuenta el rol de quienes diligencian la encuesta.

Cuestionario a Estudiantes de básica primaria (5to grado).

Variable Desarrollo de Competencias	Aseveraciones	Corresponden cia con el contexto teórico de la variable		Claridad y coherencia en la redacción		Pertinenci a con la variable de objeto de estudio		Observaciones
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Subdimensión: 1.1.1. Metacognición								
Indicador 1.1.1.1: Estrategias de aprendizaje	1. Al realizar las tareas escolares cuentas con una táctica o una serie de pasos que te permiten resolver las actividades que te asignan tus docentes.	X		X		X		En la aseveración delejas un lenguaje acorde a la edad de los niños Táctica
Indicador 1.1.1.2: Técnicas de aprendizaje	2. Al realizar las tareas escolares utilizas técnicas de aprendizaje como el subrayado, los mapas mentales, los cuadros comparativos, los mapas conceptuales, el resumen, entre otras.	X		X		X		o.f
Variable Resignificación de la tarea escolar	Aseveraciones							Observaciones
Dimensión 2.1: Planificación								
Subdimensión: 2.1.1: Concepción		SI	NO	SI	NO	SI	NO	

Variable Resignificación de la tarea escolar	Aseveraciones	Correspondencia con el contexto teórico de la variable		Claridad y coherencia en la redacción		Pertinencia con la variable de objeto de estudio		Observaciones
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Dimensión 2.2: Operacionalización								
Subdimensión 2.2.1: Funcionalidad								
Indicador 2.2.1.1 Nivel de comprensión	10. Al momento de realizar las tareas escolares que te asignan, es necesario solicitar la ayuda de otras personas, para poder tener claridad acerca de lo que debes hacer.	X		X		X		0/2
Indicador 2.2.1.2: Nivel de ejecución	11. Al momento de realizar las tareas escolares que los docentes te asignan, tú logras desarrollarlas en su totalidad.	X		X		X		0/2
Subdimensión 2.2.2: Validación								
Indicador 2.2.2.1 Nivel de apropiación de aprendizajes	12. Luego de corregir las tareas escolares que te fueron asignadas, comprendes con mayor facilidad los temas trabajados en clase.	X		X		X		0/2
Indicador 2.2.2.2: Nivel de desempeño de competencias	13. Las tareas escolares permiten resolver situaciones de la vida cotidiana, utilizando los conocimientos desarrollados durante la clase.	X		X		X		0/2

Variable Gestión Escolar	Aseveraciones	Correspondencia con el contexto teórico de la variable		Claridad y coherencia en la redacción		Pertinencia con la variable de objeto de estudio		Observaciones
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Variable 3: Gestión Escolar								
Dimensión 3.2: Gestión Académica								
Subdimensión 3.2.1: Gestión de la política institucional de tareas	Las tareas escolares que te asignan tus docentes: <i>OK</i>							
Indicador 3.2.1.1 Implementación	14. Incluyen variedad de actividades como prácticas, observaciones, ensayos, entrevistas, investigaciones, consultas, entre otras.	X		X		X		<i>OK</i>
	15. Permiten complementar lo aprendido en clase.	X		X		X		<i>OK</i>
	16. Son revisadas en clase, permitiendo la corrección de los errores que se presenten y la aclaración de dudas.	X		X		X		<i>OK</i>
	17. Son muchas y te hacen sentir recargado de trabajo.	X		X		X		<i>OK</i>
	18. Son acerca de temas que se han trabajado durante la clase.	X		X		X		<i>OK</i>
	19. Son explicadas con claridad, de tal manera que las puedes realizar de manera individual,	X		X		X		<i>OK</i>

Questionario para acudientes de los estudiantes de básica primaria (5to grado).

Variable Resignificación de la tarea escolar Dimensión 2.1: Planificación	Aseveraciones	Correspondencia con el contexto teórico de la variable		Claridad y coherencia en la redacción		Pertinencia con la variable de objeto de estudio		Observaciones
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Subdimensión: 2.1.1: Concepción Indicador 2.1.1.1: Definición	1. Las tareas escolares asignadas, le permiten al estudiante realizar actividades, para reforzar los conocimientos adquiridos en clase.	X		X		X		OK
	2. Las tareas escolares permiten que el estudiante busque alternativas de solución a situaciones problemáticas planteadas.	X		X		X		OK
	3. Las tareas escolares le permiten al estudiante reforzar y ampliar los conocimientos adquiridos en clase.	X		X		X		Quiza no todos los acudientes tienen conciencia de la importancia.
	4. Las tareas escolares enseñan al estudiante a trabajar de manera autónoma, fomentan el valor de la responsabilidad y el desarrollo de hábitos de estudio.	X		X		X		OK
Indicador 2.1.1.2: Propósito								

Variable Resignificación de la tarea escolar Dimensión 2.2: Operacionalización Subdimensión 2.2.1: Funcionalidad	Aseveraciones	Correspondencia con el contexto teórico de la variable		Claridad y coherencia en la redacción		Pertinencia con la variable de objeto de estudio		Observaciones
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Indicador 2.2.1.1 Nivel de comprensión	5. Las tareas escolares promueven en el estudiante la consulta bibliográfica sobre temas desarrollados en clase o por ver en la próxima clase.	X		X		X		ok
	6. Las tareas escolares asignadas, permiten al estudiante aplicar los conocimientos adquiridos, explicar las situaciones con sus propias palabras y crear nuevos conocimientos.	X		X		X		ok
	7. Las tareas escolares contribuyen a que padres y/o acudientes participen en el proceso educativo del estudiante.	X		X		X		ok
	8. Cuando la tarea escolar asignada por los docentes maneja un lenguaje claro, conciso y adecuado al nivel de desarrollo de los estudiantes, se genera una mayor comprensión de esta.	X		X		X		ok

Indicador 2.2.1.2: Nivel de ejecución	9. Al momento de realizar las tareas escolares que los docentes asignan al estudiante, éste logra desarrollarlas en su totalidad.	SI		NO		OK
		SI	NO	SI	NO	
Subdimensión 2.2.2: Validación						
Indicador 2.2.2.1 Nivel de apropiación de aprendizajes	10. Luego de corregir las tareas escolares que fueron asignadas al estudiante, éste comprende con mayor facilidad los temas trabajados en clase.	X		X		OK
Indicador 2.2.2.2: Nivel de desempeño de competencias	11. Las tareas escolares permiten al estudiante resolver situaciones de la vida cotidiana, utilizando los conocimientos desarrollados durante la clase.	X		X		OK
Variable 3: Gestión Escolar	Aseveraciones	Correspondencia con el contexto teórico de la variable		Claridad y coherencia en la redacción		Pertinencia con la variable de objeto de estudio
Dimensión 3.2: Gestión Académica						
Subdimensión 3.2.1: Gestión de la política institucional de tareas		SI	NO	SI	NO	
	Las tareas escolares que son asignadas a los estudiantes:					
	12. Incluyen variedad de actividades como prácticas, observaciones, ensayos, entrevistas, investigaciones, consultas, entre otras.	X		X		OK

Indicador 3.2.1.1 Implementación	13. Permiten complementar lo aprendido en clase.	X		X		X			OK
	14. Son revisadas en clase, permitiendo la corrección de los errores que se presenten y la aclaración de dudas.	X		X		X			Se introducen Tendencias algunas con de algunas Tareas no de todas
	15. Son muchas y generan una recarga de trabajo en el estudiante.	X		X		X			OK
	16. Son acerca de temas que se han trabajado durante la clase.	X		X		X			OK
	17. Contienen instrucciones claras, de tal manera que se pueden realizar individualmente, sin necesidad de buscar ayuda de otras personas.	X		X		X			OK
18. Son realizadas en la institución con la orientación de los docentes y la ayuda de los compañeros de clase.	X		X		X			OK	

Observaciones Generales

Contextualiza las aseruaciones en relación con el 101 que cumple la persona que dirige la encuesta.
 Revisa en cada el indicador en las encuestas y técnicas de aprendizaje en las encuestas aplicadas a docentes y docentes dentro de la dimensión de la actividad; en la operacionalización de variables de encuesta dentro de la dimensión de la gestión comunicativa, sin embargo en los encuestas no se evidencia.

[Handwritten Signature]

Firma del Experto:

RESIGNIFICACIÓN DE LA TAREA ESCOLAR COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA
MATRIZ OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Variable de Investigación (Definición Nominal)	Variable de Investigación (Definición Operacional)	Dimensiones por variables	Subdimensiones	Indicadores por Dimensiones y Variables	Población		
Desarrollo de Competencias	Efectividad de la transferencia del saber adquirido evidenciada en la resolución de situaciones problemáticas complejas y la obtención de productos de aprendizaje.	Cognitiva	Metacognición	Estrategias de Pensamiento	Estudiante/Docente/ Revisión Documental		
			Procesos Cognitivos	Habilidades de Aprendizaje	Estudiante/Docente/ Revisión Documental		
		Curricular	Didáctica pedagógica	Secuencia Didáctica	Docente/ Revisión Documental		
			Evaluativa	Proceso de Mediación	Directivos, Docentes, Revisión Documental		
				Criterios de Evaluación	Directivos, Docentes, Revisión Documental		
				Evidencias de Aprendizaje	Directivos, Docentes, Revisión Documental		
		Evaluativa	Pruebas Internas	Valoración estudiantes	Revisión Documental		
			Pruebas Externas	Aprobación Pruebas de período	Revisión Documental		
		Planificación	Concepción	Nivel de Competencias	Revisión Documental		
			Pertinencia	Definición	Revisión Documental		
Funcionalidad	Propósito		Revisión Documental				
Operacionalización	Reorientación de la concepción, naturaleza, alcance y operatividad de la tarea escolar por parte de los diferentes actores de la comunidad educativa.	Operacionalización	Coherencia	Correspondencia	Todos los actores		
				Cohesión	Directivos, Docentes, Revisión Documental		
		Gestión Directiva	Nivel de comprensión	Nivel de ejecución	Estudiante		
			Nivel de apropiación de los aprendizajes	Nivel de desempeño de competencia	Estudiante, Revisión Documental.		
		Gestión Académica	Política Institucionales de Tareas.	Validación	Estudiantes		
			Gestión de la Política Institucional de Tareas.	Existencia de la política de tareas	Estudiantes		
		Gestión Administrativa	Apoyo a la Política Institucional de Tareas.	Apropiación de la política de tareas	Directivos, Revisión Documental.		
			Gestión Comunitaria	Implementación	Revisión Documental.		
		Gestión Escolar	Sinergia de las diferentes gestiones en torno al mejoramiento de la calidad educativa a partir del desarrollo de competencias.	Seguimiento a la Política de Tareas.	Uso de recursos para el aprendizaje	Seguimiento	Directivos, Docentes, Revisión Documental
					Dotación de recursos para el aprendizaje	Dotación de recursos para el aprendizaje	Directivos y Docentes
			Apropiación de la Comunidad	Padres de familia, Estudiantes, directivos, docentes.			
			Percepción de la Comunidad	Padres de familia, Estudiantes, directivos, docentes.			



**UNIVERSIDAD DE LA COSTA
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

Estimado (a) profesor (a):

Alexa Senior.

A través de la presente guía, solicitamos su valiosa colaboración en la revisión y juicio como experto (a) de los instrumentos que se anexan, cuyo objetivo es la resignificación de la tarea escolar como estrategia para el desarrollo de competencias; se persigue como fin último favorecer los procesos desarrollo de tareas en el nivel de básica primaria. Este requerimiento forma parte del desarrollo del Trabajo de Grado de la Maestría en Educación.

Agradeciendo su colaboración y receptividad, se despiden

Por el equipo de investigación:

Shirley Ortega Medina

Yasmin Rico De La Cruz



UNIVERSIDAD DE LA COSTA
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

1.- IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO

Nombre y Apellido: Alicia Inciarte
Profesión: Educadora
Cédula de identidad 636669
Institución donde trabaja: Universidad de la Costa
Cargo que desempeña: Profesora
Tiempo en el cargo: 2 años 8 meses.

2.- IDENTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

RESIGNIFICACIÓN DE LA TAREA ESCOLAR COMO ESTRATEGIA PARA EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA: UNA
MIRADA DESDE LA GESTIÓN ESCOLAR

3.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. OBJETIVO GENERAL

Diseñar una propuesta desde la gestión escolar que contribuya a la resignificación de la tarea escolar como estrategia para el desarrollo de competencias en los estudiantes de básica primaria.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Analizar los fundamentos teórico – conceptuales – normativos que explican la tarea escolar en el ámbito de la educación básica primaria.

2. Describir desde la percepción de los actores de la comunidad educativa: estudiantes – docentes – directivos- padres el proceso de resignificación de la tarea escolar en básica primaria.
3. Caracterizar las tareas escolares asignadas a estudiantes de básica primaria en atención a su pertinencia con respecto al desarrollo de competencias.
4. Diseñar una propuesta de resignificación de la tarea escolar desde la gestión escolar, que contribuya al desarrollo de competencias en estudiantes de básica primaria.
5. Validar la pertinencia de la propuesta diseñada en el ámbito de la educación básica primaria.



UNIVERSIDAD DE LA COSTA
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Título del Proyecto: Resignificación de la Tarea Escolar como Estrategia para el Desarrollo de Competencias en Estudiantes de Básica Primaria: Una Mirada desde la Gestión Escolar.

Investigadores: Shirley Ortega Medina, Yasmin Rico De La Cruz

Experto:

Instrucciones: Determinar si los instrumentos de medición reúnen los indicadores mencionados, emitiendo su apreciación de acuerdo con la correspondencia con el contexto teórico de la variable, claridad y coherencia en la redacción y pertinencia con la variable de objeto de estudio colocando una equis (X) en la casilla correspondiente; y observaciones escritas a los ítems.

Cuestionario a docentes de básica primaria

Variable 1: Desarrollo de Competencias	Aseveraciones	Correspondencia con el contexto teórico de la variable		Claridad y coherencia en la redacción		Pertinencia con la variable de objeto de estudio		Observaciones	
		SI	NO	SI	NO	SI	NO		
Subdimensión: 1.1.1. Metacognición									
Indicador 1.1.1.1.: Estrategias de aprendizaje	1. Sus estudiantes utilizan diferentes estrategias de aprendizaje para resolver sus tareas escolares seleccionando procedimientos y técnicas de forma individual e intencional.	✓		✓		✓			

Indicador 1.1.1.2: Técnicas de aprendizaje	2. Al realizar las tareas escolares sus estudiantes utilizan técnicas de aprendizaje como el subrayado, los mapas mentales, los cuadros comparativos, los mapas conceptuales, el resumen, entre otras.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Subdimensión 1.1.2: Procesos Cognitivos		SI	NO	SI	NO	SI	NO		
Indicador 1.1.2.1: Habilidades de pensamiento	3. Los objetivos de aprendizaje de las tareas escolares que usted asigna a sus estudiantes implican habilidades de pensamiento como la observación, la descripción, la clasificación, el análisis, la síntesis, la generalización, entre otras.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Indicador 1.1.2.2: Estilos de aprendizaje	4. Cuando los docentes diseñan tareas escolares que responden a diferentes estilos de aprendizaje, proveen de experiencias apropiadas a sus estudiantes.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Variable 1: Desarrollo de Competencias	Aseveraciones	Correspondencia con el contexto teórico de la variable		Claridad y coherencia en la redacción		Pertinencia con la variable de objeto de estudio		Observaciones	
Dimensión 1.2: Curricular		SI	NO	SI	NO	SI	NO		
Subdimensión: 1.2.1. Didáctica Pedagógica									

Indicador 1.2.1.1: Secuencia didáctica	5. Detectar una dificultad o una posibilidad de aprendizaje en la realización de las tareas escolares permite reorganizar el avance de la secuencia didáctica en desarrollo.							
Indicador 1.2.1.2: Proceso de mediación	6. El desarrollo de tareas con propósitos intencionalmente dentro del proceso de mediación pedagógica promueve aprendizajes significativos en los estudiantes.							
Subdimensión 1.2.2: Evaluativa		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Indicador 1.2.2.1: Criterios de evaluación	7. Al revisar las tareas escolares realizadas por sus estudiantes, usted tiene como criterios de evaluación los objetivos de aprendizaje previamente establecidos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Indicador 1.2.2.2: Evidencias de aprendizaje	8. La evaluación de una tarea escolar implica la definición de un producto final de aprendizaje.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Variable 2: Resignificación de la tarea escolar	Aseveraciones	Correspondencia con el contexto teórico de la variable	Claridad y coherencia en la redacción	Pertinencia a la variable de objeto de estudio	Observaciones			
Dimensión 2.1: Planificación								

Subdimensión: 2.1.1: Concepción		SI	NO	SI	NO	SI	NO
Indicador 2.1.1.1: Definición	9. Las tareas escolares se orientan a la realización de actividades que permiten adquirir el dominio de un determinado conocimiento.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	10. Las tareas escolares se orientan a la resolución de situaciones problema dentro de un contexto definido, promoviendo aprendizajes significativos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	11. Las tareas escolares le permiten a los estudiantes reforzar y ampliar los conocimientos adquiridos en clase.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	12. Las tareas escolares enseñan al estudiante a trabajar de manera autónoma, fomentan el valor de la responsabilidad y el desarrollo de hábitos de estudio.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Indicador 2.1.1.2: Propósito	13. Las tareas escolares promueven en los estudiantes la consulta bibliográfica sobre temas desarrollados en clase o por ver en la próxima clase.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	14. Las tareas escolares contribuyen al desarrollo y evaluación de competencias, generando aprendizajes significativos y continuos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¡obvio!
no le vio utilidad

	15. Las tareas escolares contribuyen a que padres y/o acudientes participen en el proceso educativo del estudiante.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>				
Subdimensión 2.1.2: Pertinencia										
Indicador 2.1.2.1: Correspondencia	16. Las tareas escolares que se caracterizan por responder a un objetivo de aprendizaje determinado contribuyen a fortalecer la apropiación de este.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
Indicador 2.1.2.2: Coherencia	17. El diseño de tareas escolares de acuerdo con el nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes contribuye al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje trazados.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
Variable 2: Resignificación de la tarea escolar	Aseveraciones	Correspondencia con el contexto teórico de la variable	Claridad y coherencia en la redacción	Pertinencia a con la variable de objeto de estudio	Observaciones					
Dimensión 2.2: Operacionalización										
Subdimensión 2.2.1: Funcionalidad										
Indicador 2.2.1.1 Nivel de comprensión	18. El diseño de tareas escolares utilizando un lenguaje claro, conciso y adecuado al nivel de desarrollo de los estudiantes, permite su mayor comprensión.	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		

Indicador 2.2.1.2: Nivel de ejecución	19. El nivel de ejecución de las tareas escolares se relaciona con el desarrollo de las competencias, evidenciando el saber hacer en un contexto determinado.								
Subdimensión 2.2.2: Validación									
Indicador 2.2.2.1 Nivel de apropiación de aprendizajes	20. El nivel de apropiación de aprendizajes, alcanzado a través de la realización de tareas escolares, valida la funcionalidad de estas.	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
Indicador 2.2.2.2: Nivel de desempeño de competencias	21. Las tareas escolares que se caracterizan por potenciar aprendizajes y desarrollar habilidades, contribuyen a fortalecer el nivel de desempeño de las competencias.	SI		SI		SI			
Variable 3: Gestión Escolar	Aseveraciones	Correspondencia con el contexto teórico de la variable		Claridad y coherencia en la redacción		Pertinencia con la variable de objeto de estudio		Observaciones	
Dimensión 3.1: Gestión Directiva		SI	NO	SI	NO	SI	NO		
Subdimensión 3.1.1: Política institucional de tareas									
Indicador 3.1.1.1 Existencia	22. La institución educativa donde usted labora cuenta con una política clara para las tareas	SI	NO	SI	NO	SI	NO		

Indicador 3.1.1.2: Apropiación	escolares que contempla la intencionalidad de estas.	Correspondencia con el contexto teórico de la variable	Claridad y coherencia en redacción		Pertinencia con la variable de objeto de estudio		Observaciones
			SI	NO	SI	NO	
Variable 3: Gestión Escolar	23. Las tareas escolares que usted asigna a sus estudiantes responden a directrices institucionales previamente acordadas.	✓	✓	✓	✓		
Dimensión 3.2: Gestión Académica	Aseveraciones						
Subdimensión 3.2.1: Gestión de la política institucional de tareas	Las tareas escolares que usted asigna a sus estudiantes:						
Indicador 3.2.1.1 Implementación	24. Incluyen variedad de actividades como prácticas, observaciones, ensayos, entrevistas, investigaciones, consultas, entre otras.	✓	✓	✓	✓		
	25. Permiten complementar lo aprendido en clase.	✓	✓	✓	✓		
	26. Son corregidas permitiendo el proceso de retroalimentación.	✓	✓	✓	✓		
	27. Usted se comunica con otros docentes del grado para asegurarse de no recargar a los	✓	✓	✓	✓		absolutamente necesario

	estudiantes al momento de asignar tareas escolares.									
Indicador 3.2.1.2: Seguimiento	28. La institución donde usted labora revisa y evalúa periódicamente el impacto de las tareas escolares en los aprendizajes de los estudiantes para realizar los ajustes necesarios.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Variable 3: Gestión Escolar	Aseveraciones	Correspondencia con el contexto teórico de la variable	Claridad y coherencia en la redacción	Pertinencia a con la variable de objeto de estudio	Observaciones	SI	NO	SI	NO	
Dimensión 3.1: Gestión Administrativa						SI	NO	SI	NO	SI
Subdimensión 3.3.1: Apoyo a la política institucional de tareas										
Indicador 3.3.1.1 Uso de recursos para el aprendizaje	29. Las tareas escolares que usted asigna promueven el uso de variedad de recursos para el aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de competencias en sus estudiantes.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Indicador 3.3.1.2: Dotación de recursos para el aprendizaje	30. La institución donde usted labora evalúa periódicamente la disponibilidad y calidad de los recursos para el aprendizaje y realiza ajustes a su plan de adquisiciones.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

Cuestionario a directivos docentes

Variable 1: Desarrollo de Competencias Dimensión 1.1: Cognitiva	Aseveraciones	Correspondencia con el contexto teórico de la variable		Claridad y coherencia en la redacción		Pertinencia a la variable de objeto de estudio		Observaciones
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Subdimensión:1.1.1. Metacognición								
Indicador 1.1.1.1: Estrategias de aprendizaje	1. Los estudiantes de la institución donde usted labora utilizan diferentes estrategias de aprendizaje para resolver sus tareas escolares, seleccionando procedimientos y técnicas de forma individual e intencional.	✓		✓		✓		
Indicador 1.1.1.2: Técnicas de aprendizaje	2. Al realizar las tareas escolares los estudiantes de la institución donde usted labora utilizan técnicas de aprendizaje como el subrayado, los mapas mentales, los cuadros comparativos, los mapas conceptuales, el resumen, entre otras.	✓		✓				
Subdimensión 1.1.2: Procesos Cognitivos								
Indicador 1.1.2.1: Habilidades de pensamiento	3. Los objetivos de aprendizaje de las tareas escolares, que los docentes de la institución donde usted labora asignan a sus estudiantes, implican	✓		✓		✓		

Indicador	Variable de Desarrollo de Competencias	Dimensión Curricular	Subdimensión	Correspondencia con el contexto teórico de la variable		Claridad y coherencia en la redacción		Pertinencia con la variable de objeto de estudio		Observaciones
				SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Indicador 1.1.2.2: Estilos de aprendizaje	habilidades de pensamiento como la observación, la descripción, la clasificación, el análisis, la síntesis, la generalización, entre otras. 4. Cuando los docentes diseñan tareas escolares que responden a diferentes estilos de aprendizaje, proveen de experiencias apropiadas a sus estudiantes.									
Variable de Desarrollo de Competencias	Aseveraciones									
Dimensión Curricular										
Indicador 1.2.1.1: Secuencia didáctica	Subdimensión 1.2.1: Didáctica Pedagógica									
	5. Detectar una dificultad o una posibilidad de aprendizaje en la realización de las tareas escolares, les permite a los docentes de la institución donde usted labora, reorganizar el avance de la secuencia didáctica en desarrollo.									
Indicador 1.2.1.2:	6. El desarrollo de tareas con propósitos definidos intencionalmente dentro del									

Proceso de mediación	proceso de mediación pedagógica promueve aprendizajes significativos en los estudiantes.	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	Observaciones
Subdimensión 1.2.2: Evaluativa										
Indicador 1.2.2.1: Criterios de evaluación	7. Al revisar las tareas escolares realizadas por sus estudiantes, los docentes de la institución donde usted labora tienen como criterios de evaluación los objetivos de aprendizaje previamente establecidos.	✓		✓		✓		✓		
Indicador 1.2.2.2: Evidencias de aprendizaje	8. La evaluación de una tarea escolar implica la definición de un producto final de aprendizaje.	✓		✓		✓		✓		
Variable 2: Resignificación de la tarea escolar	Aseveraciones	Correspondencia con el contexto teórico de la variable		Claridad y coherencia en la redacción		Pertinencia con la variable de objeto de estudio		Observaciones		
Dimensión 2.1: Planificación										
Subdimensión: 2.1.1: Concepción		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Indicador 2.1.1.1: Definición	9. Las tareas escolares se orientan a la realización de actividades que permiten adquirir el dominio de un determinado conocimiento.	✓		✓		✓		✓		

Indicador 2.1.1.2: Propósito	10. Las tareas escolares se orientan a la resolución de situaciones problema dentro de un contexto definido, promoviendo aprendizajes significativos.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	11. Las tareas escolares le permiten a los estudiantes reforzar y ampliar los conocimientos adquiridos en clase.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	12. Las tareas escolares enseñan al estudiante a trabajar de manera autónoma, fomentan el valor de la responsabilidad y el desarrollo de hábitos de estudio.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	13. Las tareas escolares promueven en los estudiantes la consulta bibliográfica sobre temas desarrollados en clase o por ver en la próxima clase.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	14. Las tareas escolares contribuyen al desarrollo y evaluación de competencias, generando aprendizajes significativos y continuos.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
15. Las tareas escolares contribuyen a que padres y/o acudientes participen en el proceso educativo del estudiante.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Subdimensión: 2.1.2: Pertinencia		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO

Esto ya se pregunta antes

Indicador 2.1.2.1: Correspondencia	16. Las tareas escolares que se caracterizan por responder a un objetivo de aprendizaje determinado contribuyen a fortalecer la apropiación de este.	Correspondencia con el contexto teórico de la variable		Claridad y coherencia en la redacción		Pertinencia a la variable de objeto de estudio		Observaciones
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
		✓		✓		✓		
Indicador 2.1.2.2: Coherencia	17. El diseño de tareas escolares de acuerdo con el nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes contribuye al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje trazados.	✓		✓		✓		
Variable Resignificación de la tarea escolar	Aseveraciones							
Dimensión 2.2: Operacionalización								
Subdimensión 2.2.1: Funcionalidad								
Indicador 2.2.1.1 Nivel de comprensión	18. El diseño de tareas escolares utilizando un lenguaje claro, conciso y adecuado al nivel de desarrollo de los estudiantes, permite su mayor comprensión.	✓		✓		✓		
Indicador 2.2.1.2: Nivel de ejecución	19. El nivel de ejecución de las tareas escolares se relaciona con el desarrollo de las competencias, evidenciando el saber hacer en un contexto determinado.	✓		✓		✓		

Subdimensión 2.2.2: Validación		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	Observaciones
Indicador 2.2.2.1 Nivel de apropiación de aprendizajes	20. El nivel de apropiación de aprendizajes, alcanzado a través de la realización de tareas escolares, valida la funcionalidad de estas.	✓		✓				✓		
Indicador 2.2.2.2: Nivel de desempeño de competencias	21. Las tareas escolares que se caracterizan por potenciar aprendizajes y desarrollar habilidades, contribuyen a fortalecer el nivel de desempeño de las competencias.	✓		✓				✓		
Variable 3: Gestión Escolar	Aseveraciones									
Dimensión 3.1: Gestión Directiva										
Subdimensión 3.1.1: Política institucional de tareas		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Indicador 3.1.1.1 Existencia	22. La institución educativa donde usted labora cuenta con una política clara para las tareas escolares que contempla la intencionalidad de estas.	✓		✓				✓		
Indicador 3.1.1.2: Apropiación	23. Las tareas escolares que los docentes de la institución donde usted labora asignan a sus estudiantes, responden a	✓		✓				✓		

Variable	directrices institucionales previamente acordadas.	Correspondencia con el contexto teórico de la variable		Claridad y coherencia en la redacción		Pertinencia con la variable de objeto de estudio		Observaciones	
		SI	NO	SI	NO	SI	NO		
3: Gestión Escolar	Aseveraciones								
Dimensión 3.2: Gestión Académica									
Subdimensión 3.2.1: Gestión de la política institucional de tareas		Las tareas escolares que asignan a sus estudiantes, los docentes de la institución donde usted labora:							
Indicador 3.2.1.1 Implementación	24. Incluyen variedad de actividades como prácticas, observaciones, ensayos, entrevistas, investigaciones, consultas, entre otras.	✓		✓		✓			
	25. Permiten complementar lo aprendido en clase.	✓		✓		✓			
	26. Son corregidas permitiendo el proceso de retroalimentación.	✓		✓		✓			
	27. Usted verifica que los docentes de cada grado acuerden las tareas a asignar a sus estudiantes, con el fin de no recargar a los mismos.	✓		✓		✓			

Indicador 3.2.1.2: Seguimiento	Variable 3: Gestión Escolar	Aseveraciones	Correspondencia con el contexto teórico de la variable		Claridad y coherencia en la redacción		Pertinencia con la variable de objeto de estudio		Observaciones
			SI	NO	SI	NO	SI	NO	
28. La institución donde usted labora revisa y evalúa periódicamente el impacto de las tareas escolares en los aprendizajes de los estudiantes para realizar los ajustes necesarios.			✓		✓		✓		
Subdimensión 3.3.1: Apoyo a la política institucional de tareas									
Indicador 3.3.1.1 Uso de recursos para el aprendizaje		29. Las tareas escolares que los docentes de la institución donde usted labora asignan a sus estudiantes, promueven el uso de variedad de recursos para el aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de competencias.	✓		✓		✓		
Indicador 3.3.1.2: Dotación de recursos para el aprendizaje		30. La institución donde usted labora evalúa periódicamente la disponibilidad y calidad de los recursos para el aprendizaje y realiza ajustes a su plan de adquisiciones.	✓		✓		✓		

Cuestionario a Estudiantes de básica primaria (5to grado).

Variable Desarrollo de Competencias	Dimensión 1.1: Cognitiva	Aseveraciones	Corresponden cia con el contexto teórico de la variable		Claridad y coherencia en la redacción		Pertinenci a con la variable de objeto de estudio		Observaciones	
			SI	NO	SI	NO	SI	NO		
Subdimensión: 1.1.1. Metacognición										
Indicador 1.1.1.1: Estrategias de aprendizaje		1. Al realizar las tareas escolares cuentas con una táctica o una serie de pasos que te permiten resolver las actividades que te asignan tus docentes.	✓		✓		✓			
Indicador 1.1.1.2: Técnicas de aprendizaje		2. Al realizar las tareas escolares utilizas técnicas de aprendizaje como el subrayado, los mapas mentales, los cuadros comparativos, los mapas conceptuales, el resumen, entre otras.	✓		✓		✓			
Variable Resignificación de la tarea escolar	Dimensión 2.1: Planificación	Aseveraciones	Corresponden cia con el contexto teórico de la variable		Claridad y coherencia en la redacción		Pertinenci a con la variable de objeto de estudio		Observaciones	
Subdimensión: 2.1.1: Concepción			SI	NO	SI	NO	SI	NO		

Indicador 2.1.1.1: Definición	3. Las tareas escolares asignadas, te permiten realizar actividades, para reforzar los conocimientos adquiridos en clase.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	4. Las tareas escolares te permiten buscar solución a situaciones problemáticas que te plantean.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	5. Las tareas escolares te permiten reforzar y ampliar los conocimientos adquiridos en clase.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	6. Las tareas escolares asignadas, te permiten trabajar de forma independiente, con responsabilidad y te ayudan a desarrollar hábitos de estudio.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	7. Las tareas escolares asignadas, fomentan la consulta bibliográfica sobre temas desarrollados en clase o por ver en la próxima clase.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	8. Las tareas escolares asignadas, te permiten aplicar los conocimientos adquiridos, explicar las situaciones con tus propias palabras y crear nuevos conocimientos.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	9. Las tareas escolares asignadas, permiten que tus padres y/o acudientes participen contigo en la realización de estas.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Indicador 2.1.1.2: Propósito								

Variable 2: Resignificación de la tarea escolar	Aseveraciones	Correspondencia con el contexto teórico de la variable		Claridad y coherencia en redacción		Pertinencia con la variable de objeto de estudio		Observaciones
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Dimensión 2.2: Operacionalización								
Subdimensión 2.2.1: Funcionalidad								
Indicador 2.2.1.1 Nivel de comprensión	10. Al momento de realizar las tareas escolares que te asignan, es necesario solicitar la ayuda de otras personas, para poder tener claridad acerca de lo que debes hacer.							
Indicador 2.2.1.2: Nivel de ejecución	11. Al momento de realizar las tareas escolares que los docentes te asignan, tú logras desarrollarlas en su totalidad.							
Subdimensión 2.2.2: Validación		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Indicador 2.2.2.1 Nivel de apropiación de aprendizajes	12. Luego de corregir las tareas escolares que te fueron asignadas, comprendes con mayor facilidad los temas trabajados en clase.							
Indicador 2.2.2.2: Nivel de desempeño de competencias	13. Las tareas escolares permiten resolver situaciones de la vida cotidiana, utilizando los conocimientos desarrollados durante la clase.							

Variable 3: Gestión Escolar	Aseveraciones	Correspondencia con el contexto teórico de la variable		Claridad y coherencia en redacción		Pertinencia con la variable de objeto de estudio		Observaciones	
		SI	NO	SI	NO	SI	NO		
Dimensión 3.2: Gestión Académica Subdimensión 3.2.1: Gestión de la política institucional de tareas Indicador 3.2.1.1 Implementación	Las tareas escolares que te asignan tus docentes:								
	14. Incluyen variedad de actividades como prácticas, observaciones, ensayos, entrevistas, investigaciones, consultas, entre otras.	✓		✓		✓			
	15. Permiten complementar lo aprendido en clase.	✓		✓		✓			
	16. Son revisadas en clase, permitiendo la corrección de los errores que se presenten y la aclaración de dudas.	✓		✓		✓			
	17. Son muchas y te hacen sentir recargado de trabajo.	✓		✓		✓			Super pertinente
	18. Son acerca de temas que se han trabajado durante la clase.	✓		✓		✓			
19. Son explicadas con claridad, de tal manera que las puedes realizar de manera individual,	✓		✓		✓				

	sin necesidad de buscar ayuda de otras personas.								
	20. Son realizadas en la institución con la orientación de los docentes y la ayuda de los compañeros de clase.	✓		✓			✓		

*Excelente cuestionario
 pero, para ser de estudiantes
 es muy larga la lista de
 ítems.*

Cuestionario para acudientes de los estudiantes de básica primaria (5to grado).

Variable 2: Resignificación de la tarea escolar Dimensión 2.1: Planificación	Aseveraciones	Corresponden cia con el contexto de la variable		Claridad y coherencia en la redacción		Pertinenci a con la variable de objeto de estudio		Observaciones
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Subdimensión: 2.1.1: Concepción Indicador 2.1.1.1: Definición	1. Las tareas escolares asignadas, le permiten al estudiante realizar actividades, para reforzar los conocimientos adquiridos en clase.	✓		✓		✓		
		✓		✓		✓		
	2. Las tareas escolares permiten que el estudiante busque alternativas de solución a situaciones problemáticas planteadas.	✓		✓		✓		
		✓		✓		✓		
Indicador 2.1.1.2: Propósito	3. Las tareas escolares le permiten al estudiante reforzar y ampliar los conocimientos adquiridos en clase.	✓		✓		✓		
	4. Las tareas escolares enseñan al estudiante a trabajar de manera autónoma, fomentan el valor de la responsabilidad y el desarrollo de hábitos de estudio.	✓		✓		✓		

Variable Resignificación de la tarea escolar	Dimensión 2.2: Operacionalización	Subdimensión 2.2.1: Funcionalidad	Correspondencia con el contexto teórico de la variable		Claridad y coherencia en la redacción		Pertinencia con la variable de objeto de estudio		Observaciones
			SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Indicador 2.2.1.1 Nivel de comprensión	Aseveraciones	8. Cuando la tarea escolar asignada por los docentes maneja un lenguaje claro, conciso y adecuado al nivel de desarrollo de los estudiantes, se genera una mayor comprensión de esta.	✓		✓		✓		
			✓		✓		✓		
			✓		✓		✓		

