

Las tareas en el nivel superior universitario: ¿Cuál es su función?

¿Genera la Enseñanza Universitaria alumnos capaces de reflexionar sobre el aprendizaje y de comprender la naturaleza compleja y relativa del conocimiento?
¿Promueve semejantes reflexiones?

Antonio B. Castellero B.

Unidad de Currículum y Aprendizaje-ICASE

acastillero13@yahoo.es

Artículo recibido: junio a julio 2011

Artículo aceptado: agosto de 2011

Resumen.

El artículo presenta algunos avances y reflexiones en torno al marco del proyecto de una investigación exploratoria realizada por el autor a finales de año 2010. El tema seleccionado es uno de los menos trabajados por la investigación educativa en el nivel superior. Se trata de las tareas o trabajos que los profesores asignan como responsabilidad fuera del aula a partir de las clases presenciales. En términos generales, este tipo de actividad descansa en el supuesto de que los estudiantes deben saber cómo realizar dichas tareas, porque cuentan con las habilidades académicas y los aprendizajes previos que exigen, independientemente de la modalidad (individual o colectiva); todo esto, apoyado en la información proporcionada o las orientaciones que el profesor haya ofrecido a los estudiantes.

En ese terreno hay muchas interrogantes que podrían dar origen a investigaciones más profundas. Algunas podrían ser: ¿Cuál es la efectividad de las tareas en relación con los aprendizajes?, ¿Los profesores planifican las tareas considerando su valor pedagógico?, ¿Existe adecuada relación entre las tareas y los tipos de habilidades o destrezas, y los conocimientos que exigen la práctica real del campo laboral en el que los estudiantes egresados podrían desempeñarse en el futuro?

Este escrito presenta algunas de las consideraciones que generaron lo que denominamos preguntas directrices, a partir de las que se elaboró un instrumento de recolección de información que se aplicó a los estudiantes, conformado por dos partes principales: En la primera se solicitó a los estudiantes que ofrecieran ejemplos de las tareas que suelen asignar los profesores; la otra consiste en un cuestionario de 30 ítems, organizados en cinco categorías elaboradas a propósito y sin que se haya priorizado, con el único objetivo de obtener un primer panorama del estado de la cuestión. Estas categorías son: El profesor, los programas de asignatura, los estudiantes, las tareas y la evaluación.

Se revisan algunas conceptualizaciones acerca de las tareas escolares, principalmente en el nivel universitario, las interrogantes iniciales propuestas para la investigación y una tabla de la organización del contenido.

Palabras clave: Tareas escolares, Calidad de los aprendizajes, motivación, relación teoría-práctica.

Abstract

This article presents some of the advances and reflections surrounding the frame of the project of an exploratory research conducted by the author near the end of 2010. The chosen topic is one of the least investigated in educational research at the higher level. This is about assignments or work assigned by teachers to be completed outside the classroom and based upon the attended class. In general, this type of activity lies upon the notion that students must know how to develop these assignments because they already have the academic skills and the previous knowledge demanded by the assignment, regardless of the mode (individual or group work). This is supported by the information and guidelines given by the teacher to the students.

There are many unanswered questions in this area which would generate deeper research. Some of these could be: How effective are homework assignments in relation with learning?. Do instructors plan homework taking into consideration their pedagogical value? Is there an adequate relationship between homework assignments and the types of skills and knowledge demanded by the real practice of the labor field in which the graduated students could work in the future.

This writing presents some of the considerations that generated what we have called directing questions. Based on them a data collecting instrument was devised and applied to the students. This instrument contains two stages. In the first one, students were asked to provide examples of the homework assignments teachers give to them. The second consisted of a 30 item questionnaire organized into five categories prepared on purpose and without prioritizing with the objective of getting a first view of the state of the situation. These categories are: the teacher, the course programs, students, assignments, and assessment.

Some concepts about school assignments at the university level, research proposals problems, and a table of the content organization are revised.

Key words: School homework assignments, quality of learning, motivation, theory-practice relationship.

Introducción

Este artículo tiene su base en el interés que genera lo que podríamos denominar la problemática de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Aquí se plantea un punto de vista acerca de uno de los factores que parece que se descuida en las estructuraciones didácticas en el nivel universitario. Se trata de los deberes, trabajos o tareas que son asignados por los profesores a los estudiantes durante el transcurso del año lectivo. Si se acepta que hay una relación directa entre los objetivos o competencias propuestos por el plan de estudios y los programas de los procedimientos (métodos, estrategias y técnicas) y las actividades dentro y fuera del aula, entonces debería quedar establecido que lo que hagan los estudiantes, dentro o fuera del aula, juega un papel fundamental en los resultados de aprendizaje, cualquiera que sea el tipo de habilidad intelectual, procedimientos, actitudes y valores que se hayan planteado.

El documento informa acerca de algunas formulaciones teóricas, y resultados de investigaciones realizadas en el ámbito internacional, así como una primera aproximación a los resultados de un proyecto de investigación exploratoria acerca de la problemática de las tareas en el nivel universitario. El trabajo se limita a una sola facultad, la de Comunicación Social, y a unos cuantos grupos de las diferentes carreras que ofrece. Por consiguiente, debe entenderse que los resultados son apenas un primer intento de aportar información que contribuya a describir la situación en el nivel universitario, y de ninguna manera pueden generalizarse o extrapolarse a la realidad de toda la facultad ni a otras facultades de la Universidad de Panamá.

1. ¿Por qué las tareas pueden constituirse en un objeto de estudio en el nivel universitario?

Enfocamos estas reflexiones desde la perspectiva de la investigación. Así, nos planteamos como punto de partida la necesidad de la construcción del tema de las tareas como un objeto de estudio. Desde ahí, entonces, desarrollar un proceso de investigación, en este caso exploratoria, como un primer paso a la constitución de una línea de investigación inédita en la Universidad de Panamá. Esto, porque no encontramos documentos que contengan información sobre este tema, lo que parece indicar que se presta escasa o nula atención a la problemática; o se sobreentiende que las tareas son algo común que

los profesores asignan, y que los estudiantes deben realizar para aprender información, desarrollar habilidades, destrezas o ciertas actitudes y valores preestablecidos en los objetivos de la carrera, los rasgos del perfil de formación o los objetivos de las asignaturas. Esta relación no parece estar tan clara como se verá más adelante.

El problema que abordamos en este escrito tiene antecedentes en la escolaridad previa al nivel universitario. Desde que entran a la escuela, los estudiantes están sometidos a una de las actividades más características de los procesos de enseñanza y aprendizaje: Las tareas o deberes que los maestros o profesores asignan antes o luego de una clase. Estas demandas, se inscriben en un largo período (de 11 a 12 años) antes de que los estudiantes lleguen al nivel universitario.

Cuando esto ocurre, se presume que los estudiantes, en su mayoría ahora adultos, ya deben haber desarrollado las habilidades académicas que les permitirían enfrentar con éxito las exigencias de las asignaciones o tareas en las diferentes asignaturas del plan de estudios de la carrera en la cual se inscriben. Sin embargo, esto no es lo que muestra la realidad.

Por largos años he presenciado en muchas ocasiones las dificultades que tienen estudiantes de distintas carreras universitarias, y también de otros niveles educativos para realizar sus tareas. En la mayoría de los casos, no pueden explicar los propósitos de esas asignaciones o se les dificulta iniciarla por diferentes razones. Por ejemplo, insuficiente orientación, falta de comprensión acerca de en qué consiste exactamente, no saben para qué les sirve, la consideran una pérdida de tiempo, o no le ven ninguna relación con la carrera que estudian.

Es corriente escuchar a los estudiantes quejarse de que el tiempo es insuficiente o que no encuentran las referencias para hacer el trabajo (aunque esto ha cambiado significativamente con la aparición de la Internet y los motores de búsqueda en el escenario educativo). Pero además, y este es un elemento importante de esta problemática, generalmente no tienen mayores indicaciones acerca de cómo presentar los resultados.

Mi interés por este tema de los trabajos o tareas que los profesores suelen asignar a los estudiantes surge precisamente de esos comentarios escuchados una y otra vez cada semestre. Pero además,

porque los avances en el conocimiento científico acerca de cómo aprende la gente, publicados en libros, informes de investigación, o artículos sobre el tema, por lo menos desde hace más de 15 años indican que sería necesario prestar atención a este aspecto si queremos que las cosas cambien y que los estudiantes efectivamente puedan aprender a partir del desarrollo de habilidades cognitivas complejas.

La búsqueda de referentes produjo hallazgos interesantes: Diferentes conceptualizaciones acerca de las tareas, temas y enfoques de investigación sobre el tema, relaciones de la problemática con conocimientos procedentes de diferentes campos del conocimiento. Todo esto, enriqueció el marco de referencia para afinar el proyecto de investigación acerca de las tareas en el nivel universitario.

Las tareas tienen que ver con el aprendizaje; es sabido que hoy se consideran por lo menos dos dimensiones de éste. Una de ellas es la que se denomina **aprendizaje superficial**. Si lo relacionamos con lo que hacen los estudiantes podremos observar su expresión en lo que hacen cuando memorizan, repiten, escriben o leen un material, que luego prácticamente se evapora sin apenas dejar huellas que indiquen transformaciones importantes en la estructura cognitiva.

La otra es la dimensión del **aprendizaje profundo**; en este caso, el proceso tiene formas de producirse y efectos muy distintos a la anterior. Esto es lo que se encontró en una investigación realizada por el National Research Council (2000) en los Estados Unidos. La información recopilada derivó en seis principios del aprendizaje que pueden relacionarse directamente con el tema que nos ocupa; entre ellos uno que alude a lo que ocurre cuando aprendemos a partir de la segunda dimensión y otro a la modalidad de trabajo que permite este tipo de aprendizaje.

Principio 1 "El aprendizaje profundo cambia físicamente el cerebro". *Los alumnos se comprometen activamente con la nueva información a través de múltiples sentidos. La lectura pasiva, como libros de texto, se centra en un solo sentido, por lo que es poco probable que sirva para iniciar el aprendizaje profundo"*

Principio 6:^(*) *El aprendizaje se ve reforzado cuando los estudiantes trabajan y aprenden colaborativamente. Para la mayoría de los estudiantes la lectura es solitaria, no comparan lo que han aprendido de las tareas de lectura con sus compañeros” (NRC, 2000:115).*

Estos dos enunciados por sí solos, nos dan una pista para indagar acerca de lo que ocurre cuando los estudiantes son sometidos a las tareas independientemente del nivel educativo.

Ubicados en el aprendizaje profundo, uno de los factores que hay que considerar es el tiempo adecuado para que los estudiantes puedan lograrlo. Eso es lo que plantean Chickering, Arthur W. Y Zelda F. Gamson (1987) quienes, refiriéndose a los principios de una enseñanza efectiva, plantean que el aprendizaje tiene mucho que ver con la ecuación tiempo más energía. Y que para que ellos aprendan a gestionarlo apropiadamente no sólo se requiere que las tareas sean realistas, sino que además, para que puedan hacer esto apropiadamente requieren de la ayuda de los profesores. Entonces, aunque suene muy infantil, no hay que pasar por alto, que en el caso de la educación universitaria, se trata de tareas académicas, que tienen propósitos muy específicos, y que no cabe suponer que los estudiantes cuentan con todas las habilidades que le permiten tener éxito al nivel del aprendizaje profundo que se describió antes.

La administración adecuada del tiempo es una función básica para el logro de los objetivos que se proponga la formación, tanto si se refieren a habilidades complejas de pensamiento referidas a información, como a destrezas y procedimientos.

Pero hay otros aspectos ligados a las tareas que han generado poco interés en el ámbito universitario. Uno de ellos es el que está vinculado a las capacidades académicas de los estudiantes. Alonso T.J. en García-Valcárcel (2001:87) nos ofrece una pista cuando se pregunta: “¿De qué modo enfrentan nuestros alumnos la tarea de aprender?”; para esto, dice la autora, los estudiantes deben utilizar diferentes estrategias atendiendo a la naturaleza de los conocimientos o contenidos de los que se trate. No se requieren idénticas estrategias si se trata de una argumentación que si fuera un problema de física. Cada una de las tareas conlleva grados distintos de dificultades; pero

^(*) Se mantuvo la numeración de los principios que presenta el texto original

no sólo eso sino también que el empeño que pongan dependerá de las metas que tengan los estudiantes respecto de las tareas que les asignen.

De esto se deriva que los profesores tenemos más que hacer con respecto de las tareas que asignamos que simplemente enunciarla y ofrecer algunos detalles de tipo formal. Hay mucho más en juego, pues un análisis más profundo permitiría advertir que los profesores deberían hacer explícitas las estrategias específicas que tienen como expertos en la materia, de manera que orienten en forma más precisa el trabajo de los estudiantes.

Otro de los aspectos que tiene que ver con las tareas y también es conflictivo para los estudiantes es la evaluación de los aprendizajes. Aquí cabe preguntarse si esos deberes constituyen un mecanismo que permite asimilar información, desarrollar habilidades cognitivas (comparar, interpretar, analizar, sintetizar...), consolidar el dominio de un proceso, un procedimiento o una técnica; si contribuyen a desarrollar determinadas actitudes, valores y comportamientos en los estudiantes o por el contrario cumplen más que otra cosa funciones evaluativas, específicamente para efecto de asignar una calificación.

Por eso Alonso T. J. en García-Valcárcel (2002:82) propone una serie de interrogantes que ayudarían a emitir un juicio más fundamentado cuando queremos valorar el propósito de una actividad o tarea que se pone a los estudiantes. Se pregunta, por ejemplo, si ofrecemos orientación, seguimiento y ayuda para superar las dificultades; si ofrecemos guías que faciliten comprender los objetivos, planificación y organización del trabajo solicitado, o qué sugerencias ofrecemos cuando los estudiantes encuentran dificultades para realizar las tareas.

Como se deriva de lo anterior, el tema de las tareas no es simple, requiere de una cuidadosa planificación y seguimiento por parte del profesor. Esto lleva a preguntarse si por ejemplo, las tareas tienen algún interés para los estudiantes; cuál es su grado de dificultad, qué tipo de aprendizajes promueven, en qué contextos se desarrollan, cuáles son las más apropiadas para el tipo de aprendizaje previsto; si se realizarán en forma individual o colectiva, qué requerimientos previos hay que considerar, cuál es el tiempo estimado para culminarlas. Pero también es conveniente no pasar por alto otros aspectos ligados a las tareas, como por ejemplo si la tarea requiere equipos o

materiales, infraestructura, fuentes de información adicional; si se realizará en contextos simulados o artificiales o naturales; en instituciones o empresas, en grupos diversos de población.

Las definiciones de lo que son las tareas y para qué sirven presentan diferentes aristas; y en ellas se puede advertir algunos de los rasgos que hemos descrito.

Unas se refieren al lugar y el propósito, como la de Eddy (1984) quien define las tareas como: "...actividades para realizar fuera de clase que se proponen a los alumnos fundamentalmente como una preparación, práctica o extensión del trabajo escolar". Aquí están presentes algunos de los problemas que señalamos antes.

Otros, como Doyle (1979), citado por Gimeno Sacristán (1995:252), se refieren a sus componentes básicos como ejes para el análisis, afirmando que: "...las tareas pueden analizarse en función de tres componentes básicos: El producto de las mismas o su finalidad; los recursos que utilizan o elementos dados por la situación, y una serie de operaciones que pueden aplicarse a los recursos disponibles para alcanzar el producto"

En esa línea de los componentes también hay quienes las describen en forma más analíticas como Shavelson y Stern (1983), citados por Gimeno Sacristán (1999:308), quienes opinan que: "... una tarea académica tiene los componentes básicos siguientes: un contenido, unos materiales a utilizar, actividades peculiares de profesores y alumnos, objetivos generales pero funcionales, condiciones del alumno y contexto sociocultural de la instrucción".

Por otro lado, Villar (2002:35-42,), citado por Gutiérrez y Rodríguez, pone el acento en los propósitos y desde una concepción más amplia de las tareas señala que:

"La organización de la enseñanza está encaminada a la consecución de la calidad del aprendizaje si favorece que las actividades y tareas propuestas por el docente sean relevantes para su desarrollo profesional, si los aprendizajes son producto de la acción y la cooperación entre compañeros, si se fomenta la reflexión sobre lo aprendido, si fomenta la evaluación flexible y reflexiva".

Las definiciones anotadas se refieren al lugar donde se realizan, los propósitos, los elementos que las componen, la metacognición y los criterios que podrían utilizarse para evaluar dichas tareas.

Pero hay otra perspectiva desde la cual se puede mirar esa problemática; la de los estudiantes. Es sabido que podemos aprender de diferentes maneras, por diferentes caminos y de acuerdo con los conocimientos previos que tengamos; y dentro de la misma línea que los estudiantes pueden aproximarse al aprendizaje y de paso a las tareas que lo promueven desde diferentes enfoques, como se expresó antes. Si esto es así, entonces no debería ocurrir que se pasen por alto las características de los sujetos que aprenden y cómo abordan este proceso.

Eso es lo que plantea Hernández, P. (1993), citado por Gutiérrez y Rodríguez (1993) quien sostiene que:

"... es de necesaria justificación que los docentes universitarios conozcan los enfoques de aprendizaje que utilizan los estudiantes cuando se enfrentan a una tarea de aprendizaje, ya que la calidad de este aprendizaje, va a depender fundamentalmente del enfoque que adoptan a la hora de enfrentarse al mismo, y este enfoque, a su vez, de las experiencias previas y del modo que interpreta el alumno los requisitos del contexto de aprendizaje"

El rendimiento de los estudiantes está fuertemente ligado a la motivación que tengan para aprender. Aparte del interés que ellos pudieran tener inicialmente por los contenidos de las asignaturas que estudian, aprenderlos requiere de otros factores entre los que destacan el trabajo del docente y la forma en que éste propone la interacción de los alumnos con el material que enseña.

Es de suponer que durante el desarrollo de los cursos, los docentes realicen una multiplicidad de trabajos y además, que asignen a los estudiantes diversos tipos de "tareas" individuales o colectivas para que las realicen fuera del aula. Esas cuyos propósitos, en principio, estarían vinculados con el aprendizaje de habilidades o destrezas para aplicar a situaciones específicas. Así, técnicas, procedimientos, formas de pensamiento y de enfrentar un problema, o incluso actitudes, estarían a la base de las tareas y otras actividades que en conjunto

contribuirían a la formación académica o profesional de los estudiantes.

Si se considera la complejidad del tema es fácil concluir que vale la pena indagar acerca de las tareas escolares; es decir, convertirlas en un objeto de estudio.

Sobre este particular, José Gimeno Sacristán (1997: p.248), expresa que:

"Las tareas, formalmente estructuradas como actividades de enseñanza y aprendizaje, dentro de los ambientes escolares, que definen en secuencias y conglomerados lo que es una clase, un método, etc., pueden ser un buen recurso de análisis, en la medida en que una cierta secuencia de unas cuantas de ellas constituye un modelo metodológico acotando el significado real del proyecto de educación que pretende unas metas y que se guía por ciertas finalidades"

Aquí, Gimeno Sacristán nos recuerda la relación que debe existir entre los objetivos de aprendizaje y las actividades que como tarea se encomiendan a los estudiantes; todo esto dentro del marco de una concepción más amplia e integral de la educación.

Pero aún hay otros aspectos que mencionar. En primer lugar, la motivación que puedan, generar y que juegan un papel importante en el interés y dedicación de los estudiantes por enfrentar las tareas que asignan los profesores, y no sólo se observa entre los estudiantes que tienen "éxito escolar", así como las condiciones contextuales en las que se realizan, como expresan Gil Madrona, Roblizo y Gómez (2007:191),

Gil Madrona (2001:186) cita a González, Valle, Suárez y Fernández, (1999: 49 y 50) quienes sostienen que la motivación en contextos educativos puede explicarse a partir de tres categorías centradas en los sujetos que aprenden: "percepción y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea, las razones o intenciones para implicarse en una tarea y las reacciones afectivas hacia una tarea."

En esa línea Alonso Tapia, J. (1995) sugiere que es conveniente presentar las tareas intentando activar la curiosidad e interés del alumno, así como mostrando claramente su relevancia para el

aprendizaje. Esto indica con claridad que no basta con que los profesores “pensemos” las tareas, sino que además, deberíamos considerarlas como un componente esencial del planeamiento didáctico.

El trabajo de los docentes en el salón permite identificar, a partir de las distintas actividades, tareas de diversos tipos como por ejemplo: solicitar una presentación, pedir que los estudiantes elaboren un esquema, resolver un problema, utilizar la computadora para hacer una búsqueda bibliográfica, analizar la definición de un concepto, desarrollar un tema mediante una exposición, realizar una demostración, explicar un diseño y muchas otras que dependen de los objetivos de aprendizaje, los contenidos y múltiples factores que incluyen la experiencia de los profesores y las habilidades académicas de los estudiantes.

Del planteamiento anterior se puede inferir que cualquier tarea que los docentes desarrollen o asignen a los estudiantes debería ser antecedida por un proceso de planificación y organización para que tenga los efectos esperados; esto descalifica la improvisación y los tipos de tareas desestructuradas y sin propósitos claros. De la misma forma, quiere decir que, tanto si se realizan dentro de los períodos de clase o fuera del aula, los estudiantes deben conocer los propósitos de esas asignaciones, en qué forma se articulan con lo que están aprendiendo, qué relación tienen con otros conocimientos obtenidos en diferentes cursos de la carrera o para cuáles otros aprendizajes sirven de base; igual que también deben saber en qué consiste exactamente la tarea. Por ejemplo, una monografía, una investigación, el análisis de una obra, la descripción de un procedimiento a partir de la observación, la elaboración de un documento escrito acerca del tema, ver una película o un video y luego hacer un informe; todas estas posibles asignaciones tienen una forma de planificarse, cumplen propósitos distintos y demandan también habilidades cognitivas, conocimientos, destrezas y actitudes diferentes.

Por eso Tapia, J.L., en García-Valcárcel (2001:82), insiste en que los profesores no deberíamos improvisar las tareas y suponer además, que los estudiantes pueden realizarlas sin mayores tropiezos.

Las tareas deben tener un propósito pedagógico. Esto quiere decir que los resultados deberían ser utilizados no sólo para verificar lo que

se aprendió, sino además, para realizar un proceso de revisión de aquellos aspectos que no quedaron suficientemente trabajados o que muestren que los estudiantes no lograron aprender con propiedad. Esto significa, como indica el estudio desarrollado en la Universidad de Sevilla, que las tareas requieren por parte del docente que se planifiquen, pero además, que los profesores tengan presente que los estudiantes requieren de ayuda, de algún soporte o asistencia pedagógica.

Esto es particularmente necesario con mayor acento en los primeros semestres de la carrera. Valga mencionar, como apunta la Dra. Paula Carlino (2005), que los estudiantes que ingresan a los estudios universitarios deben aprender a leer y a escribir textos académicos, entendiendo que estos tienen una estructura y propósitos distintos a lo que sucede en el nivel educativo anterior. Esto significa que no debe presumirse que los estudiantes "ya saben leer y escribir", y que no necesitan de ninguna ayuda. Los resultados de tales creencias por parte de los profesores podría ser una línea de investigación muy interesante.

Este tema de las tareas escolares no ha merecido atención en la Universidad de Panamá; pero tampoco en el ámbito nacional parece haber interés en el tema, ya que no se conoce que haya investigaciones que describan la situación de las tareas en ninguno de los niveles del sistema educativo.

Sin embargo, en el ámbito internacional, parece que sí importa qué es lo que ocurre con las tareas que dejan los profesores y maestros a sus estudiantes para que las resuelvan fuera de la escuela. En ese contexto hay múltiples trabajos y de reciente data, así como publicaciones en medios de comunicación, que dan cuenta de la polémica que hay alrededor del tema.

Aunque en nuestro país no se haya demostrado que las tareas representen una actividad escolar que debe ser cuestionada, en marzo de este año 2012 en Francia, los padres de familia anunciaban una "huelga en contra de los deberes", con argumentos como: generan conflicto entre padres e hijos; no se ha demostrado su utilidad o, y este es el más sólido, que las tareas para la casa acentúan las desigualdades entre los niños debido que no todos disponen de alguien que les ayude con tales deberes".

Si bien este ejemplo está centrado en el nivel de educación primaria, es posible que la situación sea semejante en el nivel que sigue. Y lo más relevante sería que alrededor del tema de las tareas se construya una especie de imaginario por parte de los estudiantes, que de alguna manera se refleja en la actitud de éstos cuando ingresan al nivel universitario. Sobre este tema, reitero, no se ha investigado en nuestro medio, y tampoco en las diferentes instituciones universitarias.

En un artículo publicado en febrero de 2010, en México, Miriam Sánchez trata específicamente el tema de las tareas escolares en el nivel primario. A partir de la revisión de la literatura, hace una interpretación del fenómeno en México utilizando referentes de investigaciones efectuadas en Estados Unidos que concluyen que no hay evidencias de que las tareas escolares mejoren el rendimiento de los niños en este nivel. Para el caso de México, Sánchez sostiene que en su país, las tareas escolares no han merecido mayor interés a pesar de que como en todos lados son comunes. Es más, argumenta acerca de la carencia de un debate serio acerca de los objetivos, naturaleza, característica, duración y revisión, afirmando de paso que son arbitrarias y que rara vez son claras en cuanto a su relación con el aprendizaje y el desarrollo de pensamiento.

En los Estados Unidos, Alfie Khon (2006) pone en duda el valor de las tareas escolares y sostiene que éstas no son útiles para los chicos que no entienden lo que están haciendo; las ubica en la condición de mito.

Lo que queda claro es que en diferentes países, los padres, los académicos y los educadores están cuestionando el valor de las tareas. Esto no significa que todos estén en contra, pues también hay grupos e instituciones, como por ejemplo la Universidad de Oxford en Inglaterra o la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA) en España que están a favor de las tareas y destacan su utilidad para lograr no sólo conocimientos, sino también actitudes y comportamientos deseables desde el punto de vista académico y social.

En una investigación realizada en México, acerca de lo que piensan los estudiantes universitarios sobre la manera en que enfrentan las tareas escolares, María Lule G. (2004) encontró que éstas pueden contribuir o no a mantener la motivación intrínseca de los estudiantes para

aprender. Pero de igual manera expresa que hay disposiciones y actitudes que pueden desarrollarse o fortalecerse a partir de una concepción sobre las asignaciones o tareas, si se orientan de forma que contribuyan, por ejemplo a desarrollar la satisfacción por el trabajo bien hecho, la superación personal o la autonomía que brinda el conocimiento. También señala que los docentes salimos beneficiados por el autoconocimiento de las circunstancias que favorecen el deseo de trabajar.

La búsqueda bibliográfica mostró que las tareas escolares han sido abordadas desde diferentes ángulos. Por ejemplo, de las reacciones que suscitan en padres de familia y estudiantes; desde las características socioeconómicas y culturales que dejan entrever situaciones discriminatorias como señala León Trahtemberg (2001). Además, ubicado en el sistema educativo no universitario, sostiene que las tareas escolares no promueven la autodisciplina ni permiten completar el programa de estudios como usualmente se argumenta; y mucho menos favorecen el desarrollo del estudio autónomo. Este autor informa que en la Universidad de Louisiana, Estados Unidos, David England y Joannis Flatey, luego de revisar más de 500 investigaciones sobre el tema, no encontraron relación directa entre la asignación de tareas escolares y el mejoramiento del rendimiento escolar, con excepción de un estudio relacionado con las tareas en matemáticas.

En España, José Gimeno Sacristán (1995) plantea que las tareas son un componente de gran complejidad: que pueden analizarse a partir de distintas dimensiones, que puede identificarse una tipología de acuerdo con los procesos cognitivos que predominan en su realización (memoria, procedimiento o rutina, comprensión y opinión), que son un recurso estructurado de los diseños de acción de los profesores, y que finalmente, sirven de base de comunicación entre teoría, conocimiento subjetivo y práctica. O como plantea Guardado, A. (2008), pueden catalogarse en tareas de práctica, preparación o extensión.

Las 15 dimensiones que propone Gimeno abarcan desde los contenidos, el papel de los estudiantes, el tiempo, la motivación, la compatibilidad y estructuración, hasta la evaluación.

Vista así, la problemática de las tareas dista mucho de ser un algo simple. Por eso mismo deberían merecer la atención profunda de los docentes y los administradores del currículo: Directores de escuela,

jefes de departamento y las comisiones curriculares. Pero también debe interesar a los responsables de la formación y la capacitación de los profesores.

La calidad de los aprendizajes se expresa en lo que los estudiantes sean capaces de hacer, y esto está ligado directamente con lo que realicen durante su formación. Por eso, la relación teoría-práctica-realidad es un factor esencial en la enseñanza. Lograr esto, depende en buena medida de lo que planifiquen los profesores.

El desconocimiento de la influencia que tienen las asignaciones en la formación de los estudiantes puede ser un factor muy importante en la forma en que son percibidas tanto por los estudiantes como por los profesores. Así, mientras que es posible que éstos dediquen tiempo a elaborar y a ajustar los programas de las asignaturas, no hay información acerca de lo que ocurre con las tareas que desarrollan durante las clases o sobre las asignaciones que dejan a los estudiantes como complemento de lo que ocurre en el aula. Mucho más cuando estas actividades requieren de la lectura de textos académicos y de escritura de textos de este tipo como parte de la tarea.

2. Avances de la Investigación

La investigación a la que nos referimos se denomina: **Las asignaciones de los profesores universitarios y los procesos de aprendizaje.** Y como ya se ha mencionado, el interés por este tema surge por su relación con los aspectos metodológicos y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Las tareas o asignaciones, o actividades fuera del aula como también se les podría denominar han recibido atención creciente y han sido objeto de amplios debates no solo entre educadores, sino también con los padres de familia y la comunidad educativa. Múltiples referencias dan cuenta de la importancia del tema en el ámbito educativo en sus diferentes niveles de organización.

No se puede decir que en Panamá ha sucedido algo semejante, aunque es muy fácil encontrar ejemplos del descontento expresado por padres de familia con hijos en la educación básica o media; igual ocurre con estudiantes universitarios en diferentes carreras.

En el caso particular de la Universidad de Panamá, el tema de las tareas escolares no ha merecido atención ya que no se conoce que haya investigaciones que den cuenta de cómo perciben los estudiantes las tareas y otras asignaciones que ponen los profesores cada semestre.

El análisis bibliográfico y documental aportó suficiente información para ilustrar el tema y convertirlo en un problema de investigación, que sintetizamos en una interrogante general enunciada de esta manera:

¿Qué piensan los estudiantes de diversas carreras universitarias acerca de las tareas que asignan los profesores?

En apariencia, esta formulación es simple. Sin embargo, enseguida surgieron diversas interrogantes que luego conformaron un cuerpo básico que sirvió para construir el instrumento que se utilizó para recabar información sobre la problemática. De ninguna manera debe interpretarse que dichas interrogantes son exhaustivas o las únicas que pueden proponerse para indagar acerca de este tema, puesto que como se expresó antes, este es un tema complejo.

El conjunto de cuestiones que sirven de núcleo a las interrogantes que aparecen en la Tabla No. 1, no presentan un orden preestablecido, sino que fueron el resultado preliminar de una especie de lluvia de ideas que dio como resultado ese primer material. Sin embargo, el tema motivó la búsqueda de información que sirviera de referente para afinar lo que serían los ítems del instrumento que luego se aplicó a estudiantes de diferentes carreras de la Facultad de Comunicación Social.

A partir de ese planteamiento general se enunciaron 18 interrogantes que son las que se presentan en la tabla que sigue. Como puede apreciarse, no se pretendió agotar el tema por diversas razones. Por ejemplo, la factibilidad de realizar la investigación y el tiempo disponible para aplicar el instrumento. En el primer caso, no es fácil realizar investigaciones de este tipo en la universidad, y mucho menos si el contenido incluye aspectos que pueden ser percibidos como amenazas por los profesores si son los estudiantes a quienes se les solicita la información.

Tabla No. 1. Interrogantes básicas para la investigación.

<ol style="list-style-type: none">1) ¿Qué papel cumplen las asignaciones que los docentes atribuyen a los estudiantes durante el desarrollo de los cursos?2) ¿Qué tipo de tareas se realizan durante las clases?3) ¿Qué tipo de tareas para realizar fuera del aula asignan los profesores?4) ¿Se asignan tareas individuales o en grupo?5) ¿Hay evidencias de que las tareas son planificadas simultáneamente con la elaboración de los programas de asignatura?6) ¿Cuántas tareas asignan los docentes por semestre?7) ¿Las tareas tienen relación con los objetivos?8) ¿Qué tipo de aprendizajes favorecen las asignaciones que los docentes ponen a los estudiantes durante el semestre?9) ¿Los trabajos se asignan en forma oral o escrita?10) ¿Si las asignaciones se entregan por escrito, se evidencia la planificación de cada tarea?11) ¿El profesor establece la relación entre las tareas y los objetivos del curso?12) ¿Se dejan claros cuáles son los criterios de evaluación de los trabajos que se asignan?13) ¿Para qué se utilizan los resultados de las asignaciones? ¿Se discuten en clase?14) ¿Cuánto tiempo dedican los estudiantes a realizar las tareas? ¿Están dimensionadas en el tiempo?15) ¿Hay satisfacción en los estudiantes acerca de las tareas en cuanto a los beneficios que derivan de ellas?16) ¿Qué hacen los profesores con las tareas que entregan los estudiantes?17) ¿Cuáles apoyos utilizan los estudiantes para realizar sus tareas?18) ¿El peso relativo de las asignaciones en cuanto a la calificación semestral está acorde con la complejidad y grado de dedicación que exige la tarea?

Fuente: Elaborada por el autor.

A partir de estas interrogantes se elaboraron las categorías y los ítems que luego formaron parte del instrumento de recolección de la información. Quede claro que el enunciado de los ítems no se corresponde exactamente con el de las interrogantes elaboradas previamente.

La Tabla No. 2 presenta la organización estructurada en 5 categorías que aglutinan 30 ítems referidos a los actores: estudiantes y profesores, la programación didáctica, las tareas en sí mismas y la evaluación.

Estas categorías fueron elaboradas a propósito, y no representan todas las posibles categorías que pueden identificarse en el problema. Con todo, consideramos que conforman un abanico suficiente para proporcionar un panorama general sobre lo que piensan los estudiantes universitarios acerca de las tareas que deben realizar fuera del aula de clases.

También hay que mencionar que las categorías no están ponderadas, debido a las características de la investigación, pues no tiene la intención de comprobar ninguna hipótesis o generalizar los resultados.

Tabla No. 2. Categorías, descripción e ítems de la encuesta a estudiantes.

<i>Categorías</i>	Descripción	Numeración de los ítems
<i>I. Profesores</i>	Persona responsable de las clases en una asignatura. Se refiere a lo que hacen los profesores durante el desarrollo de los cursos	1. Los profesores tienen por costumbre entregar el programa de la asignatura al inicio del semestre, el primer día de clase. 9. El profesor establece la relación entre las tareas y los objetivos del curso. 16. Los profesores utilizan las tareas para desarrollar clases posteriores. 23. Los profesores acostumbran devolver las tareas escritas con observaciones que justifiquen la calificación asignada. 24. Los profesores utilizan los resultados de los trabajos para desarrollar las clases. 27. Los profesores permiten que los estudiantes elijan las tareas que desean hacer para mostrar que aprendieron. 28. Los profesores toman en cuenta a los estudiantes para seleccionar las tareas.
<i>II. Programas de asignatura</i>	Documento que establece la referencia de los programas de	2. Los programas definen desde el inicio cuáles tareas tendrás que realizar durante el semestre.

<i>Categorías</i>	Descripción	Numeración de los ítems
	<p>asignatura para comprender el alcance y significado de las tareas</p>	<p>3. La información de los programas permite identificar con claridad el tipo de tareas que tendrás que realizar. (Individual, colectiva, de investigación, presentaciones orales...)</p> <p>4. Las tareas se corresponden con los objetivos de aprendizaje que aparecen en el programa de la asignatura.</p>
<i>III. Estudiante</i>	<p>Persona que cursa estudios universitarios en la unidad académica en la que se realiza la investigación y su percepción respecto de las tareas</p>	<p>8. Las asignaciones están orientadas a promover aprendizajes complejos.</p> <p>11. Utilizas referencias de libros para tus trabajos escritos.</p> <p>12. Prefieres buscar información en la Internet que en los libros.</p> <p>15. Las tareas que te asignan despiertan tu interés por la asignatura.</p> <p>17. Las tareas promueven el trabajo en equipo.</p> <p>22. Hay satisfacción entre los estudiantes acerca de las tareas en cuanto a los beneficios que derivan de ellas.</p> <p>26. Estás satisfecho con los resultados que obtienes por el trabajo que realizas en tus tareas.</p>
<i>IV. Tareas</i>	<p>Trabajos de diferente tipo que los profesores solicitan durante el desarrollo de las clases.</p>	<p>5. Las tareas que asignan los profesores están acordes con el tiempo disponible.</p> <p>20. Se puede afirmar que el tiempo que dan los profesores para realizar las tareas es suficiente.</p> <p>21. El tiempo que asignan los profesores para entregar los trabajos (investigaciones, análisis</p>

<i>Categorías</i>	Descripción	Numeración de los ítems
		de documentos...) considera el grado de dificultad de la tarea. 6. Las tareas que te asignan definen el tipo de aprendizajes que promueven. 7. Las instrucciones que reciben para hacer las tareas son claras y suficientes. 10. Las tareas que asignan los profesores son de fácil resolución. 18. Las tareas que se asignan promueven el aprendizaje. 29. Las tareas abarcan las habilidades necesarias para el desempeño profesional. 30. Las tareas están relacionadas con el ejercicio de la profesión que estudias.
<i>V. Evaluación</i>	Se refiere a la clarificación de cómo se evalúan las tareas si el estudiante recibe información acerca de las correcciones realizadas por el profesor.	13. Se dejan claros cuáles son los criterios de evaluación de los trabajos que se asignan. 14. Recibes corregidos los trabajos escritos que entregas al profesor.

También hay que mencionar que la encuesta que se administró a los estudiantes incluyó un apartado que solicitaba que se anotara el tipo de asignaciones que los profesores acostumbran poner durante el semestre.

La investigación tomó como referente a estudiantes de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad de Panamá, en diferentes carreras y niveles. En total se administró la encuesta a 106 estudiantes distribuidos en seis grupos de la siguiente forma.

Cuadro No. 1 Carrera, año que cursan y número de estudiantes.

Carrera	Año que cursa	Número de estudiantes
		TOTAL 106
Periodismo	1° y 3°	45
Publicidad	3° y 4°	33
Producción Radial	2°	11
Relaciones Públicas	3°	17

Fuente: Elaborado con datos recogidos por el autor.

Hay que aclarar que esto no es una muestra del total de los estudiantes de la Facultad; y además que esos fueron los grupos con los que se pudo contar gracias a la colaboración de algunos docentes que contribuyeron con su interés y tiempo a permitir que se obtuviera la información.

Considerados globalmente, los primeros resultados mostraron entre otras cosas lo siguiente:

- Los datos no indican que los estudiantes puedan distinguir con claridad entre una tarea, su contenido, los recursos que pueden utilizarse y el tipo de actividad que se requiere para realizarla. Así, las mayores frecuencias en todos los grupos se refieren a "Trabajo en grupo", "Charlas" e "Investigaciones". En ningún caso, se explicó en qué consistía cada una de esas acciones. Hubo una dispersión marcada e incluso confusiones en los términos con los que los estudiantes identificaron las tareas. Por ejemplo, se designó como tarea el uso del proyector Multimedia y el Power Point, sacar copias de documentos, temas o trabajo de computadora.
- Un aspecto interesante es que dentro de los mismos grupos, los estudiantes no reconocieron como tareas las mismas asignaciones. Por ejemplo, la redacción de artículos solo fue reconocida como tarea por ocho de los estudiantes en todos los grupos.

- En relación con la encuesta, aunque las respuestas, de los estudiantes parecen indicar que la mayoría afirma que las tareas promueven el aprendizaje, que favorecen el trabajo en equipo, o que hay relación entre las tareas y los objetivos de los cursos, también quedó en evidencia que los estudiantes no tienen claro el concepto de tareas, pues las confundieron con el tipo de acción que genera (trabajo en grupo, charla, exposición, presentación en PPT, pruebas parciales, talleres).
- En su mayoría, los estudiantes indicaron que por parte de los profesores reciben el programa de la asignatura y que en este se definen las tareas que deben realizar a lo largo del semestre; además, que reciben suficientes instrucciones para realizarlas y que los profesores dejan claros cuáles son los criterios para la evaluación.
- En cuanto al uso que dan los profesores a las tareas, los estudiantes estuvieron de acuerdo en que los profesores utilizan los resultados para las clases posteriores, aunque también hubo quienes se quejaron de que esto no sucedía.
- Los estudiantes recienten falta de participación en la selección o determinación de las tareas.
- En su mayoría, los estudiantes indicaron que el tiempo disponible no es suficiente para el tipo de trabajo o tareas que se les asignan. También se indicó, aunque no mayoritariamente que el grado de dificultad no está acorde con el tiempo disponible para cumplir con la tarea.
- Las opiniones estuvieron divididas en cuanto a la relación entre las tareas y la profesión que estudian.

De acuerdo con estos primeros resultados, podría decirse que en términos generales no queda muy claro que las tareas representen mayores problemas para los estudiantes de la Facultad de Comunicación Social, aunque aún falta un análisis más fino de la información recabada.

Conclusiones

A manera de síntesis, luego de estas reflexiones acerca de las tareas que dejan los profesores universitarios y con base en la información que produjo la exploración bibliográfica y documental acerca de los aportes de distintos autores que han tratado el tema, y del estado de la situación en la Universidad de Panamá, puedo destacar lo siguiente:

- a. *Las tareas no son simples agregados para mantener ocupados a los estudiantes. Hoy se considera que es un tema de gran complejidad, que pueden tener diferentes enfoques para su diseño y propósitos, así como resultados distintos a los esperados. También se señala que pueden tener diversas estructuraciones didácticas, que pueden afectar desfavorablemente el aprendizaje debido a los problemas y dificultades que generan si se consideran las características y la historia escolar de los estudiantes.*
- b. *En el ámbito internacional, pareciera que se reconoce la función que deben tener las tareas que se asignan a los estudiantes en el nivel universitario. Esto significa que se consideran como parte esencial del proceso de planificación didáctica y que sus propósitos, estructura y resultados deben ser fundamentados considerando los aspectos pedagógicos y psicológicos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. No todos están de acuerdo con la utilidad de las tareas señalando que las exigencias exceden las posibilidades de los estudiantes o no favorecen la equidad. Sin embargo, también hay voces en contra, por lo menos en los niveles precedentes al universitario, que sostienen que las tareas sí cumplen propósitos de excelencia académica y de formación de actitudes y comportamientos valorados socialmente.*
- c. *Las investigaciones sobre el tema muestran que hay una serie de formas de actuar y de pensar heredadas de la escolaridad previa a la universitaria, que reproducen pautas de comportamiento dependiente y atribuyen la motivación y el esfuerzo por aprender al profesor y otros factores externos. (Lule R., M. 2007). De esta manera, los estudiantes no logran encontrar en las tareas razones para generar una motivación intrínseca y*

tampoco logran el desarrollo de la autonomía que requieren las exigencias de la sociedad en la vida cotidiana.

- d. *No existen fundamentos que soporten la creencia generalizada de los profesores universitarios de que los estudiantes están suficientemente motivados para aprender, y que por consiguiente encontrarán en las tareas sobradas razones para dedicarle el interés y el tiempo que requiere su realización.*
- e. *No obstante la relevancia de este componente del proceso didáctico, no hay evidencias suficientes para afirmar que en el nivel universitario en Panamá, las tareas académicas hayan generado una línea de investigación que aporte conocimiento sobre este tema.*
- f. A partir de la información recabada, el análisis preliminar muestra que hay algunos indicios de que puede que haya confusión en cuanto a qué entienden los estudiantes como tarea, los diversos tipos de tarea que pueden planificarse, las modalidades en que pueden realizarse, la relación entre éstas y los objetivos de aprendizaje, así como también las relaciones entre la teoría, la práctica y la realidad de la profesión. Esto, es más significativo si se toma en cuenta que las cuatro carreras en las que se obtuvo la información se enmarcan dentro de los estudios dirigidos a un campo profesional bien definido; y que por esto mismo deberían estar en condiciones de identificar tareas vinculadas a las labores propias de esa formación.
- g. Finalmente, esta experiencia ha facilitado comprender mejor la problemática y sugiere la necesidad de realizar un trabajo de investigación más amplio y profundo que permita arribar a conclusiones mejor fundamentadas de modo que los resultados puedan servir para una discusión seria sobre las tareas, su función y los resultados que pueden esperarse por parte de los estudiantes.

Bibliografía

Alonso Tapia, J. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. En: Rinaudo, María C. Analía Chiecher y Danilo Donolo (2003) Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del *Motivated Strategies Learning Questionnaire*. Anales de psicología. Vol. 19, Nº 1 (junio), 107-119 Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba, Argentina).

Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona. Recuperado de <http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-13-16.pdf>

Chickering, Arthur W. y Zelda F. Gamson (1987). Siete principios de buenas prácticas en educación universitaria. Recuperado de http://www.laspau.harvard.edu/idia/PDFs/Siete_Principios.pdf.

Doyle, W. (1979); *Classroom tasks and students' abilities*; En: Gimeno Sacristán, J. (2002) *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata S.A. Madrid. pp. 252-

Eddy, Ivonne (1984) *Developing homework policies*. ERIC (En línea) Documento no. (ED256473). Recuperado de <http://www.ericdigests.org/pre-921/homework.htm>.

García -Valcárcel (2001). *Didáctica Universitaria*. Editorial La Muralla SA. Madrid.

Gil Madrona, Pedro (2001). *Actitudes, hábitos y motivaciones de los alumnos ante las tareas escolares en educación primaria visto desde la perspectiva de los padres, los maestros y los alumnos*. *Escuela de Magisterio de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha*. Ediciones Universidad de Salamanca Aula, 13, 2001, pp. 165-189. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/view/3608/3626.

Gil Madrona, Pedro, Roblizo C.Manuel J., y Gómez B. Isabel. (2007). *Actitud y contexto de los quehaceres escolares: El estudio de un caso en educación primaria en España*. Revista Iberoamericana de

Educación. No.45, pags.191-216. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie45a09.pdf>.

Jimeno Sacristán, J. y Pérez G., Ángel (1986). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: AKAL.

Guardado Arévalo, Zoraida (s/f). Las tareas escolares como estrategias de estudio para desarrollar competencias. Universidad Pedagógica Nacional. México.

Hernández Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 117-150. En: Gutiérrez Castillo, J y Rodríguez Gallego M. (2004) ¿Cómo afrontan las tareas de aprendizaje los estudiantes universitarios? El caso de la Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación.

Kohn, Alfie. (2006). *El mito de la tarea: ¿Por qué nuestros niños consiguen tanto de una cosa mala* (Cambridge, MA: Da Capo Press,). Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/0623-F.pdf

Lule González, María de Lourdes. (2007). Qué piensan los estudiantes universitarios sobre su forma de enfrentar las tareas escolares: metas motivacionales y factores determinantes. Recuperado de [comie.org.mx/congreso/memoria/v9/.../PRE1178879482.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/.../PRE1178879482.pdf)

Macías, A.; Mazzitelli, C.; Maturano, C. y Guirado, A. (2009). ¿Qué responden los estudiantes universitarios sobre su eficacia autorreguladora en áreas de aprendizaje?. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VIII. Barcelona. Pp. 13-16.

National Research Council (2000). "Cómo Aprende la Gente". Recuperado de <http://fernandosantamaria.com/blog/2011/05/como-aprende-la-gente/>

Sánchez, Miriam. (2010). Las tareas escolares ¿Necesarias o prescindibles? En Educación No.7. Suplemento de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Shavelson, R. y Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En Gimeno, J. y Pérez A. La enseñanza: Su teoría y su práctica. Madrid. Akal.

Trahtemberg, L. (2001). Las agobiantes tareas escolares. Tiempos del Mundo. Recuperado de <http://www.trahtemberg.com/entrevistas/1152-las-agobiantes-tareas-escolares.html>

Villar, L.M. (2002). Desarrollo Profesional Docente Universitario (DPDU). *Revista de Educación*, 317, 45-56. En: Gutiérrez Castillo, J y Rodríguez Gallego M. (2004) ¿Cómo afrontan las tareas de aprendizaje los estudiantes universitarios?. El caso de la Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://www.uem.es/myfiles/pageposts/jiu/jiu2005/archivos/PDAA/PDAA02.pdf>