

TRANSFORMACIONES E IMAGINARIOS COLECTIVOS SOBRE LA TAREA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Sandra Consuelo Olarte Ayala¹

sandraola1@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3578-4745>

Colegio Integrado

Nuestra Señora de las Mercedes

Lebrija, Santander

Colombia

Marbel Isaira Rodríguez Camacho²

rodriguezisaira@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9706-6431>

Colegio Integrado

Nuestra Señora de las Mercedes

Lebrija, Santander

Colombia

Luis Enyerlook Fajardo Ariza³

yeir827@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3333-7103>

Colegio Integrado

Nuestra Señora de las Mercedes

Lebrija, Santander

Colombia.

Recibido: 10/02/2026

Revisado: 16/03/2026

Aprobado: 20/04/2026

RESUMEN

El artículo ha examinado la tarea escolar como una práctica atravesada por imaginarios colectivos, tensiones pedagógicas y desigualdades sociales; desde una perspectiva interpretativista y fenomenológica, se ha ido reconociendo que no queda reducida a una actividad posterior a la clase, una evidencia de cumplimiento o un recurso para mejorar el rendimiento, pues estudiantes, docentes y familias la viven de maneras diferentes; el recorrido teórico va describiendo el paso desde una lógica tradicional de repetición y control hacia una mediación formativa con propósito, pertinencia y retroalimentación, aunque ese tránsito depende de cómo se diseña y acompaña; al revisar los imaginarios

¹ Magíster en Gestión de la tecnología educativa (Universidad de Santander –UDES) Colombia. Docente de educación básica y media en Lebrija, Santander. Colombia. Doctorando en Educación. Línea de Investigación: Filosofía, Psicología, Educación.

² Magíster en Gestión de la tecnología educativa (Universidad de Santander –UDES) Colombia. Docente de educación básica y media en Lebrija, Santander. Colombia. Doctorando en Educación. Línea de Investigación: Filosofía, Psicología, Educación.

³ Magíster en Gestión de la tecnología educativa (Universidad de Santander –UDES) Colombia. Docente de educación básica y media en Lebrija, Santander. Colombia. Doctorando en Educación. Línea de Investigación: Filosofía, Psicología, Educación.

tecnocrático, constructivista, cognitivista y conectivista, se advierte que asignar más trabajo no garantiza mejores aprendizajes, lo que permite ir sosteniendo que importan la calidad, el interés, la autorregulación, el acompañamiento familiar, la justicia digital y el contexto; también se ha observado que la tarea puede ampliar desigualdades cuando supone que todos disponen del mismo tiempo, recursos, conectividad o apoyo en casa, por lo que se propone resignificarla como una mediación deliberada e interpretativa que fortalezca la autonomía, acerque el aula a la vida cotidiana y mantenga una exigencia razonable, acompañada y territorialmente situada.

Palabras clave: imaginarios colectivos, tarea escolar, práctica educativa, interpretativismo, desempeño académico, educación rural.

TRANSFORMATIONS AND COLLECTIVE IMAGINARIES ABOUT THE SCHOOL TASK IN EDUCATIONAL PRACTICE

ABSTRACT

This article has examined homework as a practice shaped by collective imaginaries, pedagogical tensions, and social inequalities; an interpretivist and phenomenological perspective has helped show that homework is more than an after-class activity, evidence of compliance, or a tool for improving performance, because students, teachers, and families experience it differently; the theoretical discussion traces its movement from a traditional logic of repetition and control toward a formative mediation guided by purpose, relevance, and feedback, although that change depends on how each task is designed and supported; reviewing technocratic, constructivist, cognitivist, and connectivist imaginaries also shows that assigning more work does not guarantee better learning, which depends on quality, interest, self-regulation, family support, digital justice, and context; homework may deepen inequalities when it assumes that every student has the same time, resources, connectivity, or support at home, so the article proposes a deliberate and interpretive mediation that strengthens autonomy, connects classroom learning with everyday life, and maintains reasonable, guided, and context-sensitive expectations.

Keywords: collective imaginaries, homework, educational practice, interpretivism, academic performance, rural education.

INTRODUCCIÓN

La tarea escolar ha ocupado un lugar aparentemente ordinario en la vida y práctica educativa, asignándose en clase, copiándose en la agenda, resolviéndose en casa, entregándose para su revisión y, muchas veces, quedando reducida a una calificación; sin embargo, refiriéndose a esta práctica cotidiana, Hallo y Toapanta (2024, p.9) afirman que ir “reconociendo que detrás de esa rutina hay un espesor cultural, pedagógico y político que no siempre ha sido mirado con suficiente atención”, lo que lleva a entender la tarea no solo como una actividad posterior a la clase, también como una forma de imaginar la relación entre escuela, familia, conocimiento, tiempo, responsabilidad y mérito, mientras va mostrando el cruce entre autoridad docente, autonomía estudiantil, acompañamiento familiar, desigualdad de recursos, presión por el rendimiento y expectativas de éxito escolar.

Aquí, la tarea como actividad escolar ha sido entendida de distintas maneras, dependiendo de la perspectiva pedagógica desde la cual se observe; desde una mirada más técnica, se ha valorado como evidencia del trabajo realizado, como práctica de refuerzo y como estrategia para mejorar resultados, mientras que, desde una visión constructivista, se ha ido comprendiendo como una oportunidad para que los estudiantes reorganicen sus saberes previos, construyendo nuevos significados y relacionando lo aprendido con situaciones cercanas, por lo que también puede leerse desde enfoques cognitivos como una práctica que permite ir procesando, organizando, recuperando y aplicando información, especialmente ahora que la tecnología ha llevado muchas tareas

hacia plataformas, recursos digitales y entornos en línea, cambiando las formas de aprender, interactuar y demostrar comprensión.

Cada una de estas perspectivas no solo ha descrito la tarea escolar, también va formando una idea particular sobre lo que significa aprender; el problema aparece cuando la escuela ha mantenido sentidos contradictorios sobre esta práctica, reconociéndola como medio para fortalecer autonomía, responsabilidad y disciplina académica, pero cuestionándola al mismo tiempo por convertirse en sobrecarga, extensión del control escolar y motivo de tensión familiar, lo que se entiende mejor desde lo dicho por Hernández-Prados et al. (2023, p.24), quienes han señalado que “la tarea escolar se ha ubicado entre los asuntos educativos más debatidos, precisamente por su impacto en la organización familiar y por las dudas que todavía despierta su verdadero alcance formativo”.

De allí que la pregunta que orienta este abordaje sea cómo pueden transformarse las ideas colectivas sobre la tarea escolar en la práctica educativa actual a partir de las condiciones que permiten que esta llegue a ser una experiencia formativa, pertinente y significativa; en ese sentido, la idea que aquí se plantea permite ir sosteniendo que la tarea escolar se transforma cuando deja de vivirse como un mandato externo y empieza a comprenderse como una práctica con propósito claro, vinculada al contexto, abierta a la autonomía del estudiante y sensible a las desigualdades que atraviesan la vida escolar, lo que va generando relaciones más auténticas entre lo aprendido, lo vivido y lo proyectado por cada estudiante.

Esta idea se inscribe en una comprensión interpretativista de la educación, asumiendo que las prácticas escolares no tienen un significado único, más bien se van a ir construyendo desde “las experiencias, valoraciones e intencionalidades de quienes las viven” (Husserl, 2002, p.80); por eso, desde la fenomenología husserliana, la tarea escolar puede comprenderse no solo como un objeto observable, también como un fenómeno que aparece en la conciencia de los estudiantes, docentes y familias con sentidos diversos por lo que interpretarla exige ir atendiendo la manera en que ha sido experimentada, aceptada, resistida o resignificada en la vida cotidiana, entendiendo que, antes que una simple variable asociada al rendimiento, constituye una práctica cargada doble sentido, atravesada por tensiones, expectativas y posibilidades formativas.

LA TAREA ESCOLAR Y SU RECORRIDO DIACRÓNICO

Históricamente la tarea escolar ha transitado por distintos regímenes de legitimación; en un primer momento, asociada a la escuela tradicional, se fue entendiendo como prolongación del ejercicio del aula, repitiendo, memorizando, completando, copiando y preparando, por lo que su valor se justificaba desde la disciplina y desde la acumulación de práctica, mientras el estudiante responsable era quien cumplía, el docente eficaz era quien asignaba y la familia comprometida era quien vigilaba, lo que fue instalando una relación moral con la tarea, haciendo que resolverla equivaliera, casi de manera automática, a ser buen estudiante.

Con la consolidación de la psicología educativa y de los estudios sobre rendimiento, la tarea escolar ha empezado a ser medida como tiempo, frecuencia,

cantidad o correlato del logro académico; así, se ha preguntado cuánto tiempo resulta suficiente, qué asignaturas se benefician más y en qué edades produce mejores efectos, y, refiriéndose a este interés cuantificador, Guo et al., (2024, p.91) muestran que “la investigación reciente ha continuado revisando la relación entre tiempo de tarea y desempeño, aunque también advierten la escasez de estudios experimentales capaces de precisar un tiempo óptimo para estudiantes K-12”, lo que permite ir sosteniendo que el imaginario de la medición sigue siendo influyente, pero ya no alcanza para comprender la complejidad formativa de la tarea.

A partir de enfoques pedagógicos más críticos la pregunta se ha ido desplazando de la cantidad hacia la calidad; en ese cambio, la evidencia reciente ha insistido en que el tiempo invertido no agota el valor educativo de la tarea, pues, desde lo dicho por Xu (2022, p.15), “las combinaciones entre tiempo, manejo del tiempo y procrastinación permiten ir comprendiendo mejor la relación entre tarea, cumplimiento y logro”, y, en una línea cercana, refiriéndose a Xu (2023), puede afirmarse que algunos estudiantes van alcanzando resultados semejantes con menos tiempo cuando la tarea es frecuente, de calidad, interesante y favorable, lo que va describiendo una transición importante, desde la tarea como volumen hacia la tarea como experiencia de autorregulación y sentido.

Las situaciones como la pandemia de Covid en el año 2020 y la expansión de plataformas digitales han intensificado otra transformación relevante; la tarea ha dejado de estar confinada al cuaderno y se ha ido convirtiendo en una actividad tecnológicamente mediada, y, refiriéndose a esta tensión entre formatos, Magalhães et

al., (2020) revisaron la diferencia entre tarea tradicional y tarea en línea, encontrando resultados mixtos y señalando que el formato digital no garantiza mejores desempeños por sí solo, por lo que el cambio tecnológico no puede confundirse con innovación pedagógica, ya que una tarea digital puede seguir reproduciendo el imaginario mecanicista de la ficha repetitiva, mientras una tarea analógica puede activar comprensión, diálogo y pensamiento crítico.

Al recorrer la historia de la tarea escolar se va encontrando una mezcla de confianza y sospecha, porque se le ha reconocido la capacidad de ir formándose hábitos y acercar la escuela al hogar, mientras también se le ha cuestionado por el estrés, las desigualdades y los conflictos familiares que puede producir; esa ambivalencia va mostrando que la práctica no cambia únicamente al modificar formatos o tiempos de entrega, pues exige revisar los imaginarios que la sostienen y la manera como docentes, estudiantes y familias la han vivido; en este punto, refiriéndose a lo dicho por Hernández-Prados et al. (2023), resulta pertinente recordar que "para que la tarea de casa sea funcional académicamente, tiene que ser personalizada para que cada estudiante mejore" (p. 261).

Esa afirmación lleva a mirar con cuidado la tarea que llega al hogar, porque exigir la misma actividad, el mismo tiempo y una sola medida de evaluación bajo condiciones familiares distintas puede ir ampliando las desigualdades; personalizar no equivale a bajar las expectativas, más bien permite ir ajustando la mediación al nivel, al ritmo, al contexto y al propósito formativo de cada estudiante.

LENTE INTERPRETATIVISTA Y FENOMENOLOGÍA

El interpretativismo parte de una idea sencilla, la realidad social y educativa se va construyendo con los significados que las personas producen mientras interactúan, por lo que no queda explicada únicamente mediante leyes externas; al llevar esta mirada a la tarea escolar, importa escuchar cómo la viven los estudiantes, cómo la justifican los docentes, cómo la acompañan las familias y cómo la regula la institución, lo que permite ir comprendiendo por qué una misma actividad va tomando sentidos distintos según las experiencias, las expectativas y las condiciones de quien la realiza.

Refiriéndose a lo dicho por Husserl (2002, p. 23), la fenomenología ha invitado a volver a la experiencia tal como se presenta, suspendiendo juicios previos y observando cómo el fenómeno va apareciendo; en la práctica educativa, esta orientación permite ir sosteniendo que antes de afirmar si la tarea mejora o empeora el rendimiento conviene preguntar qué sentido tiene para quienes la realizan, qué vive el estudiante al recibirla, qué espera el docente al asignarla y qué mundo escolar se va reproduciendo en esa experiencia cotidiana.

La mirada fenomenológica no ha dejado de lado los datos cuantitativos, más bien los ha ubicado dentro de una comprensión más amplia, porque los resultados sobre tiempo, rendimiento, autonomía o estrés aportan información sin explicar por completo lo vivido; una tarea puede mejorar una calificación e ir debilitando el deseo de aprender

cuando se experimenta como obligación, mientras una actividad breve puede abrir una comprensión profunda al relacionarse con la vida cotidiana, lo que permite ir reconociendo una densidad pedagógica que las cifras aisladas no consiguen expresar.

En este abordaje, la tarea escolar se ha comprendido como un fenómeno intencional, entendiendo que siempre se dirige hacia algo, ya sea la nota, la repetición, la comprensión o la exploración del entorno; por ello, la pregunta pedagógica va siendo si esa intención está clara y es compartida, porque una orientación opaca reduce la actividad a la entrega, mientras una finalidad explícita permite ir convirtiéndola en una mediación real de aprendizaje.

IMAGINARIOS COLECTIVOS Y TRANSFORMACIONES PEDAGÓGICAS

Los imaginarios colectivos han funcionado como formas compartidas de representar la realidad, orientar expectativas y legitimar prácticas; en diálogo con lo dicho por Castoriadis (2007, p.172), puede ir sosteniéndose que toda institución se apoya en significaciones imaginarias que van definiendo lo que una comunidad considera normal, legítimo y deseable, por lo que en la escuela esos imaginarios operan como supuestos casi silenciosos, haciendo creer que un estudiante aplicado siempre hace tareas, que un docente exigente manda trabajo para casa, que una familia responsable revisa el cuaderno y que más esfuerzo equivale a más aprendizaje, lo que permite entender que tales ideas no son simples opiniones, ya que van produciendo acciones, evaluaciones y jerarquías dentro de la vida escolar.

El primer imaginario es tecnocrático entendiéndose la tarea como instrumento de control, medición y productividad; en esta lógica, la actividad va tomando valor porque genera evidencia visible, una hoja resuelta, una plataforma completada o una rúbrica marcada, por lo que su lenguaje se ha ido organizando alrededor de la eficiencia, la cobertura, el cumplimiento y el resultado, algo que puede aportar orden y seguimiento, pero que se vuelve problemático cuando termina confundiendo actividad con aprendizaje, pues una tarea entregada no siempre implica comprensión, una tarea larga no siempre forma autonomía y una tarea calificada no siempre transforma los saberes.

El segundo imaginario es constructivista, comprendiendo la tarea como un espacio para construir significado y no únicamente como repetición de lo dicho en clase; desde esta mirada, la actividad permite ir relacionando conocimientos previos, experiencias del entorno y nuevos conceptos, por lo que deja de ser un simple trámite y empieza a vivirse como una posibilidad de elaboración personal, aunque, refiriéndose a lo dicho por Díaz-Masmuta y Vargas-Rosero (2022, p.33), cuando la tarea se asume solo como deber hacia el docente o como nota, la motivación se va debilitando y el aprendizaje significativo pierde fuerza”, lo que confirma la necesidad de pensarla desde el sentido y no solo desde el cumplimiento.

El tercer imaginario es cognitivista, asumiendo que la tarea permite ejercitar procesos mentales como la codificación, la recuperación, la organización, la planificación, el monitoreo y la transferencia; desde esta perspectiva, no basta con preguntar cuánto tiempo dedica el estudiante, también importa cómo va usando ese

tiempo, qué estrategias activa, cómo regula su atención y de qué manera enfrenta la dificultad, por lo que, desde lo dicho por Cerino Soberanes et al., (2023), la autorregulación en las tareas escolares se ha relacionado con factores como planificación, actuación estratégica, regulación externa y frustración ante el fracaso, permitiendo ir comprendiendo la tarea como un laboratorio cotidiano de autorregulación y rendimiento académico.

El cuarto imaginario es conectivista, entendiendo que, en entornos digitales, aprender implica moverse entre nodos de información, plataformas, redes, buscadores, videos, simuladores, aplicaciones y comunidades; refiriéndose a esta comprensión del aprendizaje en la era digital, Siemens (2005, p.54) ha propuesto el conectivismo como una teoría en la que el conocimiento circula en redes y la capacidad de establecer conexiones se vuelve decisiva, por lo que la tarea escolar va dejando de quedar encerrada en el libro y en el aula, ampliándose hacia escenarios más abiertos, aunque esa expansión depende de condiciones materiales y culturales concretas, especialmente cuando, desde lo dicho por Crocker y Kleitsch (2023, p.188), “las inequidades digitales que viven muchos jóvenes escolarizados se han reconocido como *homework gap*”, una brecha que limita las posibilidades reales de aprender fuera del aula y que, en contextos rurales, va adquiriendo mayor gravedad porque el acceso, la conectividad y el acompañamiento tecnológico se distribuyen de manera desigual.

Lo anterior permite ir comprendiendo que la tarea contemporánea ya no puede pensarse separada de la justicia digital; una actividad que exige internet, impresora,

dispositivo propio o alfabetización tecnológica familiar puede parecer neutra desde la planeación docente, pero vivirse como exclusión desde el hogar, por lo que el conectivismo no puede celebrarse de manera ingenua, ya que necesita una ética de acceso, pertinencia y acompañamiento, más aún cuando, refiriéndose a Crocker y Kleitsch (2023), se advierte que “las desigualdades en conocimientos digitales que experimentan los jóvenes en edad escolar se acentúan, mas no ceden con el tiempo” (p.12), lo que va mostrando que la tecnología, por sí misma, no resuelve la desigualdad educativa.

En conjunto, estos imaginarios permiten ir sosteniendo que la tarea escolar no ha desaparecido, más bien se ha desplazado hacia nuevos territorios pedagógicos, familiares y digitales; ya no se reduce a una obligación doméstica, pues va describiendo un campo donde se negocian modelos de aprendizaje, tecnologías, formas de autoridad y condiciones de equidad, por lo que la transformación más profunda ocurre cuando la escuela reconoce esos imaginarios, revisa cuáles sigue reproduciendo, identifica cuáles necesitan ser discutidos y decide cuáles deben abandonarse para que la tarea pueda vivirse como una experiencia formativa con sentido.

Desde una comprensión interpretativista, es posible ir organizando al menos cinco argumentos sobre la tarea escolar; el primero permite ir sosteniendo que la cantidad de tarea no puede ser el criterio principal de calidad, porque, refiriéndose a lo dicho por Chin et al., (2022), ciertos rangos de tiempo se han asociado con logros en matemáticas, aunque exceder determinados límites no produce necesariamente mejores resultados,

y, en una línea complementaria, desde lo mostrado por Guo et al., (2024), la pregunta por el tiempo óptimo ha seguido abierta y todavía requiere estudios experimentales más precisos, por lo que la tesis derivada resulta clara, la tarea no mejora por acumulación, mejora cuando tiene pertinencia, propósito y sentido para quien la realiza.

En este orden, el segundo argumento afirma que la calidad de la tarea, el interés y la gestión del tiempo han importado más que la simple duración; en este punto, lo dicho por Xu (2022) permite ir comprendiendo que los perfiles de estudiantes organizados según tiempo, manejo del tiempo y procrastinación muestran diferencias relevantes, pues quienes usan el tiempo con mayor eficiencia van alcanzando mejores resultados que quienes invierten muchas horas de manera poco estratégica, y, refiriéndose a Xu (2023, p.76), esta idea se ha “fortalecido al considerar frecuencia, calidad, interés y favorabilidad”, lo que desde el lente interpretativista permite sostener que el sentido subjetivo de la tarea y la forma como el estudiante se va relacionando con ella resultan decisivos.

En tercera medida, se refiere a la familia, porque la tarea escolar se realiza en un espacio compartido, siendo asignada por la escuela y resuelta, algunas veces, en el hogar; desde lo dicho por Silinskas et al., (2022, p.2), “la percepción paterna de autonomía se ha relacionado positivamente con los valores de tarea en adolescentes”; mientras que la intervención directa puede ir asociándose de manera negativa con algunas habilidades académicas, y, refiriéndose a Hernández-Prados et al., (2023, p.191), “las familias de estudiantes con alto rendimiento han percibido más beneficios y

capacidades mientras que las de bajo rendimiento han identificado mayor dificultad y desgaste”, lo que revela que la tarea no afecta a todas las familias del mismo modo, pues “los padres con hijos de rendimiento alto perciben más beneficios y capacidades, mientras que aquellos cuya descendencia presenta bajo rendimiento identifican las tareas con un mayor grado de dificultad” (Hernández-Prados et al., 2023, p. 261).

Siguiendo con lo anterior, se argumenta el tema y se vincula con la retroalimentación docente; en esta línea, lo dicho por Wu et al, (2024) permite ir sosteniendo que las expectativas de padres y docentes, junto con la retroalimentación, se han asociado con más fuerza a la motivación hacia la tarea que al esfuerzo aislado, por lo que la actividad no termina cuando se entrega; ya que una tarea sin devolución va quedando como residuo administrativo, mientras una tarea discutida, corregida, retomada y conectada con nuevas preguntas puede ir convirtiéndose en una experiencia formativa haciendo que el estudiante cumpla y, también comprenda qué hizo, por qué lo hizo y cómo puede mejorar.

De esta manera, vale la pena introducir el contexto rural y la desigualdad educativa; refiriéndose a Pérez-Salas et al., (2022, p.12), “el clima familiar se ha relacionado con el rendimiento académico en instituciones rurales”, y, desde lo mostrado por Bonilla y Muñoz (2022, p.67), “la educación rural generalmente ha enfrentado dificultades de acceso, conectividad y continuidad”, por lo que en estos contextos la tarea escolar no puede diseñarse desde supuestos urbanos de disponibilidad tecnológica, tiempo doméstico estable o acompañamiento adulto permanente; ya que la pertinencia

territorial va describiendo una condición de justicia pedagógica y permite ir reconociendo que toda tarea necesita dialogar con las posibilidades reales de la vida familiar y comunitaria.

A partir de estos estudios la tesis de este ensayo puede formularse, con mayor precisión: las transformaciones de la tarea escolar no dependen de abolirla ni de intensificarla; más bien de desnaturalizar los imaginarios que la reducen a cumplimiento y reconstruirla como práctica interpretativa, deliberada y situada. La tarea formativa es aquella que se puede explicar, realizar, acompañar, retroalimentar y resignificar.

NÚCLEOS DE TRANSFORMACIÓN DEL IMAGINARIO ESCOLAR

La transformación de la tarea escolar ha empezado por el modo en que la escuela la nombra, la explica y la hace vivir, porque el lenguaje no funciona como un simple adorno pedagógico, más bien va organizando expectativas, legitimando prácticas y produciendo sentidos compartidos; en diálogo con lo dicho por Castoriadis (2007, p.233), puede ir sosteniéndose que las instituciones se apoyan en significaciones imaginarias que definen lo normal, lo válido y lo deseable, por lo que hablar de la tarea como carga ubica al estudiante en una relación de obediencia, mientras nombrarla como exploración, producción, ensayo o búsqueda permite ir abriendo una relación de agencia, lo que también conversa con Díaz-Masmota y Vargas-Rosero (2022, p.21), quienes han mostrado que “la tarea pierde fuerza formativa cuando se vive solo como deber o como nota”, de manera que no es igual pedir “resuelva los ejercicios” que proponer “explique qué estrategia usó, dónde dudó y qué relación encuentra con el problema trabajado en

clase”, pues esta segunda forma va reconociendo pensamiento, error, proceso y conciencia sobre el aprendizaje.

Esa transformación semántica se conecta con la manera como la escuela ha entendido el tiempo de tarea, ya que durante años se ha pensado que dedicar más minutos equivale a mayor seriedad académica; sin embargo, refiriéndose a Chin et al. (2022, p.22), ciertos “rangos de tiempo pueden relacionarse con mejores logros, aunque excederlos no asegura mejores resultados”, y, desde lo revisado por Guo et al. (2024, p.44), “la pregunta por un tiempo óptimo en estudiantes K-12 ha seguido abierta, lo que permite ir sosteniendo que el tiempo necesita leerse junto con la calidad, la dificultad, la autorregulación y el sentido”, porque una tarea de veinte minutos puede ser intelectualmente intensa si moviliza comprensión, mientras una de dos horas puede resultar pobre cuando solo exige transcripción, por lo que la pregunta formativa ya no debería centrarse únicamente en cuánto tarda el estudiante, más bien en qué operaciones cognitivas, afectivas y sociales va realizando mientras trabaja.

Al mirar la tarea desde esa perspectiva, su dimensión relacional se vuelve inevitable, porque no pertenece únicamente al docente ni al estudiante, ya que se despliega en una red donde intervienen la familia, los pares, los recursos disponibles, la conectividad, el clima institucional y las condiciones concretas del hogar; en este punto, lo dicho por Silinskas et al. (2022, p.53) permite ir comprendiendo que “el acompañamiento familiar no siempre produce los mismos efectos, pues la autonomía percibida puede fortalecer el valor de la tarea”, mientras la intervención directa puede

tensionar ciertas habilidades académicas, y, refiriéndose a Hernández-Prados et al. (2023), las familias no viven esta práctica de manera homogénea, dado que “los padres con hijos de rendimiento alto perciben más beneficios y capacidades, mientras que aquellos cuya descendencia presenta bajo rendimiento identifican las tareas con un mayor grado de dificultad” (p. 261), lo que permite cuestionar el imaginario meritocrático que atribuye el éxito o el incumplimiento solo al esfuerzo individual.

A su vez, toda tarea va expresando una idea de conocimiento, por lo que su diseño nunca es neutral, ya que cuando se limita a copiar definiciones el saber aparece como información cerrada que debe reproducirse, mientras que, cuando invita a comparar, aplicar, argumentar, observar o crear, el conocimiento empieza a vivirse como construcción, relación y apertura; desde esta línea, lo planteado por Youngman (2020, p.8) sobre la tarea deliberada permite ir afirmando que “la actividad necesita intención, claridad y valor formativo”, y lo dicho por Cerino Soberanes et al. (2023, p.12) refuerza esta lectura al mostrar que la “autorregulación académica en tareas escolares involucra planificación, actuación estratégica, regulación externa y manejo de la frustración”, por lo que la tarea enseña algo incluso antes de ser resuelta, ya que muestra qué tipo de saber valora la escuela, qué formas de pensamiento reconoce y qué lugar concede al estudiante en la producción de sentido.

Desde allí, la tarea escolar va adquiriendo una dimensión ético-política, porque cada actividad distribuye oportunidades, cargas y posibilidades de participación; cuando se diseña desde condiciones ideales, puede favorecer a quienes ya cuentan con capital

cultural, acompañamiento familiar y recursos tecnológicos, mientras que, cuando se piensa desde una ética situada, permite ir reconociendo desigualdades y proponiendo caminos más justos, especialmente en contextos rurales donde, refiriéndose a Bonilla y Muñoz (2022, p.67), “la mediación tecnológica durante la pandemia ha evidenciado tensiones de acceso, conectividad y continuidad”, y donde, desde lo dicho por Crocker y Kleitsch (2023), la llamada *homework gap* recuerda que “las desigualdades en conocimientos digitales que experimentan los jóvenes en edad escolar se acentúan mas no ceden con el tiempo” (p. 2), por lo que una tarea transformada no renuncia a la exigencia, la vuelve razonable, explicada, acompañada y territorialmente pertinente.

Vale la pena, entonces, ir proponiendo la idea de comprender la tarea escolar como una mediación de segundo tiempo, porque el aprendizaje no se agota en lo que ocurre dentro del aula; el primer momento se abre cuando el docente presenta el problema, construye un lenguaje común y orienta la experiencia, mientras el segundo aparece fuera del aula, cuando el estudiante vuelve sobre lo aprendido, relacionándolo con su mundo y ensayando formas de autonomía, por lo que debería existir un tercer momento de retorno a la escuela, en el que la tarea regrese como conversación, pregunta, error, descubrimiento o evidencia de pensamiento, ya que sin ese regreso la actividad ha quedado pedagógicamente incompleta.

Desde esta comprensión, una tarea escolar ha necesitado articular propósito, dificultad, contexto, autonomía y retroalimentación, no como requisitos aislados, más bien como “condiciones que van dando sentido a la experiencia” (Hallo y Toapanta, 2024,

p.92); por eso, el estudiante necesita saber para qué la realiza, enfrentarse a un desafío que lo mueva sin bloquearlo, reconocer que la actividad dialoga con sus recursos y tiempos familiares, tomar algunas decisiones sin sentirse abandonado y recibir una devolución que permita ir convirtiendo la entrega en aprendizaje, lo que va describiendo una tarea menos mecánica y más cercana a una experiencia formativa.

Esta propuesta también exige revisar el imaginario de la nota, porque cuando la tarea se reduce a puntos, el estudiante aprende a administrar entregas, cumplir plazos y evitar sanciones, aunque no necesariamente va aprendiendo a pensar mejor; la evaluación puede estar presente, claro, pero necesita quedar subordinada a la comprensión, por lo que una tarea puede revisarse sin convertirse siempre en calificación, puede recibir comentarios cualitativos, discutirse entre pares o transformarse en insumo para una producción mayor, lo que permite ir sosteniendo que la pregunta central no debería ser cuánto vale, más bien qué ayuda a comprender, qué moviliza y qué deja pensando.

Del mismo modo va resultando necesario revisar el imaginario familiar, porque la familia no debería ser convertida en docente sustituta ni en vigilante del cumplimiento; su papel puede orientarse hacia un acompañamiento posible, creando condiciones, preguntando, escuchando, ayudando a organizar el tiempo y comunicando dificultades, por lo que, en contextos donde no puede acompañar por trabajo, escolaridad, conectividad, idioma o cansancio acumulado, la escuela ha de prever apoyos,

flexibilidades y mediaciones, evitando que la tarea termine castigando desigualdades que el estudiante no produjo.

Una tarea interpretativa necesita abrir espacio para la voz del estudiante, preguntandose qué actividades le han ayudado, cuáles siente poco útiles, dónde aparecen las dificultades y qué estrategias va construyendo; escuchar esas apreciaciones no debilitando la autoridad docente, más bien permite ir leyendo la realidad del grupo y tomando decisiones con mayor criterio, por lo que el interpretativismo va ofreciendo una forma más justa de acompañar y sostener exigencias con sentido formativo.

En este punto, discutir la tarea escolar exige reconocer que la escuela ha estado atravesada por una tensión constante entre tradición y transformación, porque la tradición ofrece estabilidad, horarios, rutinas, responsabilidades y secuencias, mientras la transformación permite ir preguntando si esas rutinas todavía conservan sentido formativo; por lo que, en muchos casos, la tarea ha permanecido porque siempre ha estado allí y no porque haya sido repensada pedagógicamente, de manera que el problema no se ubica en su existencia, más bien en su automatización, en ese hábito escolar que se repite sin volver sobre la pregunta central de para qué se asigna, cómo se vive y qué tipo de aprendizaje va produciendo.

Una práctica automatizada deja de ser pedagógica cuando va perdiendo conciencia de su propósito, pues el docente manda tarea porque debe dejar tarea, el estudiante la realiza porque debe entregarla y la familia la supervisa porque teme la mala

nota; lo que va formando un circuito empobrecido donde la experiencia queda reducida al cumplimiento, y, refiriéndose a lo dicho por Husserl (2002, p.33), la fenomenología permite ir interrumpiendo esa costumbre para volver a la experiencia tal como aparece, preguntando qué sentido tiene la tarea para quienes la viven, qué espera el docente cuando la asigna, qué siente el estudiante cuando la recibe y qué lugar ocupa la familia cuando debe acompañarla.

La discusión también implica reconocer que no toda crítica a la tarea es antiescolar, porque cuestionarla no significa defender la comodidad ni negar el esfuerzo, más bien permite distinguir entre esfuerzo formativo y sobrecarga improductiva; en ese sentido, lo dicho por Hallo y Toapanta (2024, p.12) ayuda a comprender que la carga excesiva puede tensionar el bienestar emocional, especialmente cuando se afirma que “el exceso de trabajo escolar podría estar vinculado con problemas como el estrés, la ansiedad y la falta de motivación” (p.12), por lo que el esfuerzo que forma es aquel que tiene orientación, desafío y sentido, mientras la sobrecarga va ocupando tiempo sin construir comprensión, algo especialmente importante en media vocacional, donde los estudiantes han venido enfrentando presiones académicas, familiares, vocacionales y socioemocionales.

Los estudios revisados permiten ir sosteniendo una idea transversal, el valor de la tarea depende de mediaciones y no de su sola presencia; depende del diseño, del tiempo, de la calidad, del interés, de la autonomía, de la retroalimentación, de la familia, de la conectividad y del contexto, por lo que no existe una respuesta universal, ya que,

refiriéndose a Hernández-Prados et al. (2023), las tareas escolares han sido entendidas como “uno de los tópicos educativos más cuestionados por su potencial educativo y alteración en las dinámicas marcadas por la conciliación familiar” (p. 113), lo que vuelve necesario diseñar tareas situadas, por ejemplo, actividades de observación del entorno, entrevistas familiares, lecturas breves o producciones manuales en contextos rurales, y tareas colaborativas en plataforma en entornos urbanos conectados, siempre que haya claridad, acompañamiento y retorno pedagógico.

El imaginario tecnocrático tiende a homogeneizar la tarea escolar, midiendo entregas, tiempos y productos como si todos los estudiantes partieran de las mismas condiciones; mientras el enfoque interpretativista permite ir escuchando diferencias, reconociendo trayectorias y leyendo experiencias concretas, por lo que una escuela que homogeneiza puede parecer eficiente, aunque invisibiliza desigualdades, y una escuela que interpreta puede parecer más lenta, pero va tomando mejores decisiones pedagógicas, siendo justamente allí donde la tarea necesita esa lentitud inteligente, deteniéndose a pensar qué se asigna, a quién, para qué, con qué recursos, con qué retorno y con qué sentido formativo.

CONCLUSIONES

La tarea escolar ha sido una práctica educativa cargada de imaginarios colectivos, por lo que no puede comprenderse como “una actividad neutra ni como un simple recurso técnico” (Bonilla y Muñoz, 2022, p.88); en ella se van expresando concepciones sobre aprendizaje, autoridad, responsabilidad, familia, tecnología y rendimiento, lo que permite ir sosteniendo que sus transformaciones no deberían analizarse únicamente desde indicadores de desempeño, más bien desde los significados que produce, reproduce y legitima en la vida escolar.

El recorrido diacrónico permite ir describiendo un desplazamiento desde la tarea como repetición disciplinaria hacia la tarea como mediación potencialmente formativa; no obstante, ese tránsito no ocurre de manera automática, porque las tareas pueden cambiar de soporte y seguir siendo mecánicas, pueden digitalizarse y continuar siendo desiguales, pueden aumentar en cantidad y perder sentido, por lo que la transformación verdadera no depende solo del formato, del tiempo o de la plataforma, más bien exige cambiar el imaginario que las orienta y las formas concretas en que docentes, estudiantes y familias las van viviendo.

El marco teórico revisado ha permitido concluir que la tarea escolar necesita pensarse desde la calidad, la autorregulación, la autonomía, la retroalimentación y la pertinencia contextual; los estudios recientes no sostienen una defensa ingenua de la tarea, tampoco justifican su eliminación generalizada, más bien invitan a diseñarla mejor, personalizarla, discutirla, devolverla al aula y hacerla significativa, lo que va mostrando

que su valor no está en la cantidad de actividades asignadas, más bien en la experiencia de aprendizaje que permite ir construyendo.

Bajo el lente interpretativista, la tarea escolar se comprende como “experiencia vivida” (Chin et al., 2022, p.111); esto implica atender la voz de estudiantes, docentes y familias, suspender prejuicios y describir cómo aparece el fenómeno en la vida cotidiana, por lo que permite superar la oposición simple entre tarea útil y tarea inútil, avanzando hacia una comprensión situada de sus condiciones, tensiones y posibilidades formativas.

La propuesta final de este ensayo es resignificar la tarea como mediación deliberada e interpretativa, entendiendo que una tarea formativa no es la que ocupa más tiempo, más bien la que abre pensamiento; no es la que produce más hojas, más bien la que genera comprensión; no es la que traslada la escuela al hogar sin mediación, más bien la que construye un puente entre aula, mundo, familia y autonomía, por lo que transformar la tarea escolar implica, en última instancia, transformar el modo en que la escuela ha imaginado el aprendizaje, la exigencia y la relación entre enseñar, acompañar y comprender.

REFERENCIAS

- Bonilla Marquínez, O. P., & Muñoz Muñoz, D. E. (2022). Educación rural mediada por tecnología tradicional en tiempos de pandemia 2020–2022. *Entre Ciencia e Ingeniería*, 16(31). <https://doi.org/10.31908/19098367.2778>
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Cerino Soberanes, A., Flores Macías, R. del C., Bracqbien Noygues, C. S., García Falconi, R., & Hernández Flores, E. P. (2023). Las estrategias de autorregulación académica en tareas escolares de estudiantes de una secundaria pública de Tabasco, México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 26(1). <https://revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/85482>
- Chin, J. M.-C., Lin, H.-C., & Chen, C.-W. (2022). Homework and learning achievements: How much homework is enough? *Educational Studies*, 48(3), 408–423. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1766423>
- Crocker, T., & Kleitsch, M. (2023). The “homework gap” and academic achievement in high school science: An ecological perspective for policymakers and practitioners. *National Youth Advocacy and Resilience Journal*, 6(1), Article 1. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/nyar/vol6/iss1/1>
- Díaz-Masmuta, A. M., & Vargas-Rosero, S. P. (2022). Concepciones del desarrollo de la tarea escolar, para un aprendizaje significativo. *Revista UNIMAR*, 40(1), 76–91. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art4>
- Guo, L., Li, J., Xu, Z., Hu, X., Liu, C., Xing, X., Li, X., White, H., & Yang, K. (2024). The relationship between homework time and academic performance among K–12: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 20(3), e1431. <https://doi.org/10.1002/cl2.1431>
- Hallo, E. y Toapanta, A., (2024). La influencia de la carga de tareas escolares en el bienestar emocional de los estudiantes en entornos educativos. *Reincisol*, 3(6), pp. 7052-7068. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)7052-7068](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)7052-7068)
- Hernández-Prados, M. Á., Álvarez Muñoz, J. S., & Gil Noguera, J. A. (2023). Percepción familiar de las tareas escolares en función del rendimiento académico. *Aula*

- Abierta. Revista de Investigación, Formación e Innovación en Educación, 52(3), 261–269. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.3.2023.261-269>
- Husserl, E. (2002). La idea de la fenomenología. Fondo de Cultura Económica.
- Magalhães, P., Ferreira, D., Cunha, J., & Rosário, P. (2020). Online vs traditional homework: A systematic review on the benefits to students' performance. *Computers & Education*, 152, 103869. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103869>
- Pérez Salas, J., Alcalá Narváez, M., Carrillo Landazábal, M., & Arellano Cartagena, W. (2022). Clima escolar familiar y su relación con el rendimiento académico: Aplicación en instituciones educativas rurales. *Revista de Ciencias Sociales*, 28, 110–125. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38826>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 1–9.
- Silinskas, G., Viljaranta, J., Poikkeus, A.-M., & Lerkkanen, M.-K. (2022). Maternal homework approach and adolescents' academic skills: The mediating role of task values. *Frontiers in Education*, 7, 999128. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.999128>
- van Manen, M. (2023). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing* (2nd ed.). Routledge.
- Wu, X., Wu, R., Hanley, C., Liu, H., & Liu, J. (2023). How to better balance academic achievement and learning anxiety from time on homework? A multilevel and classification and regression tree analyses. *Frontiers in Psychology*, 14, 1130274. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1130274>
- Wu, Y., Gilligan-Lee, K., Ng-Knight, T., & Tenenbaum, H. R. (2024). Student-perceived parents' and teachers' expectancies and feedback influence homework motivation and effort. *The Journal of Educational Research*, 117(5), 267–283. <https://doi.org/10.1080/00220671.2024.2385405>
- Xu, J. (2022). More than minutes: A person-centered approach to homework time, homework time management, and homework procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 70, 102087. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102087>

- Xu, J. (2023). A latent profile analysis of homework time, frequency, quality, interest, and favorability: Implications for homework effort, completion, and math achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 38(2), 751–775.
- Youngman, E. (2020). 12 characteristics of deliberate homework. Routledge.