

Winter Edgar Reyna Cruz

Sobre falsos dilemas y confusiones conceptuales en el ámbito educativo: el caso del término “tarea”

Pensamiento Crítico. Revista de Investigación Multidisciplinaria
Año 4, No. 6, Enero – Junio, 2017, pp. 8 - 20.

<https://www.doi.org/10.64040/z4xkjc40>

Cómo citar este artículo: Reyna, W. E. (2017). Sobre falsos dilemas y confusiones conceptuales en el ámbito educativo: el caso del término “tarea”. *Pensamiento Crítico. Revista de Investigación Multidisciplinaria*, 6, 8-20. <https://www.doi.org/10.64040/z4xkjc40>

Publicación editada por la UDF, Santa María. Cedro No. 16, Santa María la Ribera, C.P. 06400, Delegación Cuauhtémoc, Ciudad de México.



Excepto que se establezca de otra forma, el contenido de esta revista cuenta con una licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Sobre falsos dilemas y confusiones conceptuales en el ámbito educativo: el caso del término “tarea”

About false dilemmas and conceptual confusions in the education field: the case of term “task”

Winter Edgar Reyna Cruz*

Centro de Investigaciones Económicas Administrativas y Sociales
Instituto Politécnico Nacional

Resumen

En el ámbito educativo han existido debates respecto a qué es, qué define y cómo debe ser estructurada y empleada una *tarea* en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el presente trabajo se sostiene que dichos debates representan *falsos dilemas* derivados de una *confusión conceptual* en cuanto al uso de dicho término. En este contexto, se disuelve dicho dilema a partir del análisis de las distintas definiciones ofrecidas por algunos autores, así como del análisis del uso de dicha palabra en el lenguaje ordinario. Con ello se demuestra que la palabra *tarea* no tiene un significado unívoco; y, además, que los partícipes de dicha disputa asumen que todos ellos se refieren a lo mismo cuando en realidad cada uno refiere a hechos totalmente diferentes. En las conclusiones se señalan los beneficios de la disolución de dicho falso dilema que se realiza en este trabajo.

Palabras clave: Falso dilema, análisis conceptual, tarea, enseñanza-aprendizaje, pedagogía

Abstract

In the educational field there have been debates about what is, what defines and how should be structured and used a task in the teaching-learning process. In the present work it is argued that these debates represent false dilemma derived from a conceptual confusion regarding the use of that term. In this context, this dilemma dissolves from the analysis of the different definitions offered by some authors, as well as from the analysis of the use of that word in ordinary language. This demonstrates that the word task does not have a unequivocal meaning; and, furthermore, that the participants of said dispute assume that they all refer to the same when they use that term, when in fact each refers to totally different facts. The conclusions indicate the benefits of the dissolution of this false dilemma that is made in this work.

Key words: False dilemma, conceptual analysis, task, teaching-learning, pedagogy.

*Programa de Maestría en Ciencias en Metodología de la Ciencia, CIECAS-IPN. Contacto: psicologo.winter.reyna@gmail.com¹

Introducción

En los ámbitos profesionales, en los que diversas disciplinas tienen inserción, se usan diversos términos o conceptos que se han caracterizado como representativos de los discursos y formas de vida de cada uno de éstos. Por ejemplo, términos como *paciente*, *tratamiento* o *terapeuta* son distintos del ámbito clínico u hospitalario; *recurso humano*, *producción* o *capacitación*, del organizacional; *deportista*, *rendimiento*, *técnica* o *estrategia*, del deporte; entre otros. Hay que aclarar, en primer lugar, que esto no quiere decir que algún término sea propio o exclusivo de un ámbito específico, pues es posible identificar el uso de dichos términos en otros ámbitos profesionales, científicos e incluso como parte del lenguaje ordinario. En segundo lugar, derivado del punto anterior, se debe tener en cuenta que en ocasiones el significado que adquiere o que se le otorga a algún término en un ámbito específico es totalmente diferente al sentido que adquiere en otros ámbitos. Finalmente, dentro del mismo ámbito profesional, cabe la posibilidad de que las distintas disciplinas o perspectivas teóricas definan un mismo término o concepto con sentidos totalmente disímiles; es decir, que no se refieran a lo mismo a pesar de que todas utilicen la misma palabra.

Tener en cuenta lo anterior es sustancial al momento de generar discusiones entre diversas disciplinas o perspectivas teóricas que inciden en términos inter, multi o transdisciplinarios en un campo profesional particular, ya sea para generar aportaciones, contrastar hallazgos, articular propuestas o refutar señalamientos de una u otra perspectiva o disciplina. Cuando lo anterior no se advierte, se generan disputas sin sentido derivadas de la suposición de que todos se refieren a lo mismo al usar un término, cuando en realidad se refieren a cosas o hechos totalmente distintos. La situación se hace más complicada cuando la discusión, a pesar de no tener sentido, se sostiene y se generan nuevas discusiones o nuevas perspectivas en torno a ella.

Al respecto Hernández (2013) señala que el sentido diversificado de un mismo concepto o término en un campo definido aparentemente no representa problema hasta que se reflexiona críticamente sobre el uso de éstos; es, hasta ese momento, que se puede vislumbrar las diversas contradicciones, deficiencias o ambigüedades en el uso de conceptos que resultan claves o representativos de dicho campo. Dicha situación se convierte en el terreno fértil de innumerables confusiones conceptuales, falsos dilemas y aportaciones desarticuladas respecto a los problemas que se enfrentan.

En este contexto, remitiéndose exclusivamente al campo del ámbito educativo, podemos encontrar el uso de diferentes conceptos que se han convertido en representativos de su terminología y de su discurso: *docente*, *didáctica*, *alumno*, *aprendizaje*, *educación*, *currículum*, *tarea*, entre otros. En consecuencia, las disciplinas o perspectivas teóricas que se han adentrado en este campo han adoptado dicho lenguaje en las investigaciones e intervenciones que han realizado. El problema que se ha gestado, como lo han señalado explícita o implícitamente algunos autores, es que dichos conceptos se usan de manera diversificada de tal manera que carecen de un significado unívoco – por poner algunos ejemplos: *currículum* (Furlán & Pasillas, 1989) *comprensión lectora* (Carpio, Arroyo, Silva, Morales & Canales, 2011), *estudiar* y *aprender* (Morales, Chávez, Rodríguez, Peña & Carpio, 2016), por mencionar algunos-. Por supuesto el problema no consiste en que se use de manera distinta el término, sino en los esfuerzos intelectuales que pretenden comparar, contrastar, preponderar, o articular las distintas definiciones ofrecidas como si todos se refieran a lo mismo. Evidentemente, si se tratan de diferentes definiciones y se refieren a cosas o hechos distintos, entonces es lógicamente imposible realizar siquiera alguna de estas labores.

Partiendo de los señalamientos anteriores, en el presente trabajo se analiza las discusiones respecto a otro de los conceptos representativos del

discurso educativo: el término *tarea*. Esta labor se realiza debido a que ha existido en dicho ámbito múltiples acepciones, delimitaciones conceptuales o prácticas respecto a dicho término, lo que ha desembocado en disputas respecto qué es una tarea, qué la define y/o cómo debe ser implementada en una situación de enseñanza-aprendizaje. Como se muestra en este trabajo, esta disputa representa un *falso dilema* derivado de la *confusión conceptual* entorno a la definición de dicho concepto; esto es, todas las perspectivas que han sido partícipes de dicha disputa y que han tratado de preponderar su definición o propuesta sobre la de otras perspectivas, asumen, tácitamente, que todos ellos se refieren a lo mismo al hablar de *tarea*, cuando en realidad refieren a hechos diferentes. La labor que a continuación se realiza es con el fin de disolver las confusiones generadas en dicho ámbito. Para iniciar *con esta tarea* vale la pena esclarecer a qué se hace referencia y en qué consisten los falsos dilemas y las confusiones conceptuales.

Falsos dilemas y confusiones conceptuales

Los falsos dilemas –también llamados pseudoproblemas–, así como la confusión en el uso del lenguaje y los conceptos –igualmente denominados pseudoconceptos o pseudoproposiciones–, se formalizaron como conceptos filosóficos analíticos del lenguaje en las reflexiones realizadas al interior del *Círculo de Viena* por autores como Carnap (1928/1990, 1931/1961), Russell (1948/1977) o el primer Wittgenstein (1922/1973); sin embargo, la perspectiva de la que parte este trabajo es de la institucionalizada en la visión *praxiológica* de la filosofía analítica por autores como Ryle (1949/2009, 1953/1980), Turbayne (1962/1974) o el segundo Wittgenstein (1953/1988), la cual es radicalmente diferente a la noción de la que parten los primeros autores citados y la que permite realizar la labor de esclarecimiento conceptual y de disolución de dilemas sin sentido que se persigue en este trabajo. Por ello, el primer paso que se realizará es definir *grosso modo* la perspectiva respecto a los falsos dilemas

y las confusiones conceptuales desde los últimos autores citados.

De las confusiones conceptuales a los falsos dilemas y su disolución

De acuerdo a la filosofía del segundo Wittgenstein (1953/1988), las palabras y expresiones adquieren su significado en función del contexto particular en que se usen asociado a ciertas prácticas particulares –lo que Wittgenstein denomina juegos del lenguaje–. Para ilustrar lo anterior, considérese la palabra “*bizcocho*” la cual adquiere un sentido específico en el juego del lenguaje de la repostería, mientras que adquiere un significado totalmente diferente en el juego del lenguaje de los halagos y piropos. Otro ejemplo: la expresión “*mi amigo el perro*”, puede significar que mi mascota, un perro labrador, es muy leal; o bien, que tengo un amigo, hombre, que acostumbra coquetear con varias mujeres. Por su puesto estos significados no agotan los diversos sentidos que pueden adquirir las palabras y expresiones de los dos ejemplos anteriores, pues se usan y pueden usarse en diversos contextos y adquirir significados diferentes a los ilustrados.

Ahora bien, una confusión conceptual, en este contexto, surge al no advertir las diferencias entre los significados de una misma palabra o expresión, en pleno desconocimiento de la lógica que gobierna su uso en distintos juegos del lenguaje o en el marco de referencia que le da sentido. Retomando uno de los ejemplos anteriores, considérese a dos personas que tratan de ponerse de acuerdo respecto a las características de *un buen bizcocho*; mientras que uno argumentará que éstos deben de tener la misma cantidad de harina y de azúcar, el otro puede señalar que lo que deben de tener es un cuerpo estilizado y un rostro simétrico. Evidentemente, ambas personas confunden sus interpretaciones y significados suponiendo que el otro se refiere a lo mismo y, en consecuencia, presuponen que discuten sobre lo mismo. Aun más: ninguno de los repara en conocer cuáles son las reglas que delimitan la significancia y lógica del uso de la palabra o expresión bajo la

cual adquiere sentido la postura del otro y de la cual se sostienen sus argumentos; por tanto, no caen en cuenta que no hablan de lo mismo y que sus posturas ni siquiera son rivales. Lo que se sigue de lo anterior es que todo intento de refutación, contraste, articulación o conciliación de sus propuestas es imposible. En breve: ambas personas generaron una discusión sin sentido, un falso dilema.

Al respecto, Ryle (1953/1980) distingue los genuinos conflictos o dilemas de los falsos dilemas. Respecto a los dilemas genuinos son aquellos conflictos entre dos o más líneas de pensamiento que se derivan de los mismos fundamentos y comparten la misma lógica, las cuales ofrecen soluciones rivales o antagónicas ante un mismo problema el cual, también, tiene sentido y se fundamenta dentro de dicha lógica compartida. Como señala Carpio y Bonilla (2003):

“...la cuestión a resolver en estos casos es, precisamente, cuál de las soluciones es la que debe aceptarse y cuál rechazarse, bajo el supuesto de que ambas se ubican en el mismo plano discursivo, sometidas a las mismas reglas de operación conceptual y de validación” (p. 12).

En contra parte, los falsos dilemas son aquellos en los que dos o más líneas de pensamiento ofrecen soluciones que no son rivales ni antagónicas pues parten de fundamentos o lógicas diferentes y que, además, son soluciones a problemas distintos los cuales se derivan de marcos lógicos igualmente disímiles; sin embargo, uno o varios pensadores las asumen como propuestas genuinamente rivales, además suponen que responden al mismo problema y por ello se esfuerzan por aceptar una las soluciones y rechazar las otras.

Retomando el ejemplo descrito líneas arriba, si en la lógica del marco de referencia del juego del lenguaje de la repostería se plantea preparar un buen bizcocho y en ese sentido surge el problema de qué características debe tener éste, se pueden plantear soluciones como (a) debe tener la misma cantidad de harina y azúcar; o bien, (b) debe tener mayor cantidad de harina y menor de azúcar. Como se puede apreciar, ambas son solu-

ciones antagónicas, rivales, ante un problema compartido en el mismo juego del lenguaje; por lo que aceptar una solución implica rechazar la otra. En contraste, no hablamos de soluciones antagónicas ni rivales si se plantea que (a) debe tener la misma cantidad de harina y azúcar, y (b) deben de tener un cuerpo estilizado y un rostro simétrico. Dicho de otra manera, estas últimas soluciones se derivan de marcos referenciales diferentes y por tanto tratan de responder cuestiones distintas. En todo caso, sólo en apariencia parecen estar dirigidas a la misma cuestión dado que los problemas que intentan responder comparten elementos comunes (i. e. la palabra bizcocho y su características), pero en realidad pertenecen a marcos lógicos diferentes y por tanto es imposible elegir una propuesta y rechazar la otra. Este último caso se trata de un falso dilema.

Evidentemente los ejemplos anteriores, se remiten exclusivamente a las prácticas del lenguaje ordinario, en donde la situación no trasciende más allá de los conflictos que pueden gestarse en torno a la comunicación entre sus practicantes. Sin embargo, las confusiones conceptuales que derivan en falsos dilemas no se limitan a éste, es decir, es posible ubicarlos en diversas disciplinas y perspectivas teóricas. Por poner sólo un ejemplo, en el caso de la Psicología es posible identificar, como parte del lenguaje “especializado” de la disciplina, términos como *percepción, imaginación, memoria, sueño, aprendizaje, pensamiento, personalidad*, entre muchos otros; sin embargo, no por ello se sigue que todas las así llamadas “posturas o corrientes psicológicas” se refieran a lo mismo cuando las usan. Por el contrario, el sentido de todos estos términos están en función de los compromisos epistémicos y ontológicos de la perspectiva psicológica que los define. Por ello, es que se ha cometido confusiones conceptuales cuando se trata a todos estos términos como iguales, al margen de la postura y de la lógica con la que se defina. De igual manera se generan falsos dilemas cuando se confrontan las diferentes propuestas en torno a dichos términos y se pretende solucionar el supuesto problema de la mejor conceptualización o

bien de la mejor forma de estudiarlos y explicarlos como fenómenos psicológicos (Ribes, 1990).

De cara a este escenario de mezcla de términos, problemas y soluciones que pertenecen a marcos lógicos diferentes pero que se tratan como si pertenecieran al mismo, la mejor estrategia para enfrentarlo no es la proposición de una nueva problemática o de una solución conciliadora donde se mezclen las soluciones ofrecidas o de la contrastación con evidencia empírica. Por el contrario, el mejor camino que se puede tomar ante los falsos dilemas y confusiones conceptuales consiste en la disolución de éstos, tal como lo han realizado Ryle (1949/2009, 1953/1980), Turbayne (1962/1974) y Wittgenstein (1953/1988). Dicha estrategia consiste básicamente en la identificación de los compromisos epistémicos así como los diferentes sentidos que se le otorga a los términos o propuestas en cuestión. Con ello se pone en evidencia que no se trata de lo mismo pese a las características compartidas de los términos o problemas, y, en consecuencia, se hace patente la imposibilidad de todo intento de mezclarlos o confrontarlos como si pertenecieran al mismo marco referencial. Por supuesto: si se identifican los compromisos epistemológicos específicos de cada propuesta, a pesar de que la forma terminológica sea la misma, se caerá en cuenta de que se tratan de dos o más marcos específicos de los que se derivan particularidades teóricas y metodológicas que sólo pueden ser problematizadas al interior de dichos marcos donde, además, se estipulan los criterios de validez de las soluciones propuestas. Por ello, es que para los falsos dilemas y las confusiones conceptuales, no existe mejor camino y esfuerzo que su disolución mediante el análisis de las diferencias existentes en los compromisos de uno y otro marco de referencia (Ryle, 1953/1980; Tomasini, 1992, 2002; Carpio & Bonilla, 2003). El efecto inmediato de dicha solución es la apertura a problemas mejor planteados y soluciones pertinentes, evitando discusiones sin sentido que den pie a más problemas infructuosos en cualquier campo de estudio.

Entonces, una vez dejado en claro las nociones anteriores respecto a las confusiones los falso dilemas y su disolución, es posible señalar cómo estos adquieren realidad en el terreno educativo respecto al término *tarea* para posteriormente disolverlo mediante al análisis de las sentidos que las diferentes perspectivas le otorgan a dichos términos. Dicha labor se desarrolla en los apartados siguientes.

El contexto

En el ámbito educativo, por parte de las disciplinas y propuestas teóricas que converge en su estudio e intervención, generalmente se hace referencia al término *tarea* como un elemento de gran relevancia en toda situación de enseñanza-aprendizaje. La razón de ello se deriva de la doble funcionalidad que éstas adquieren en la formación de estudiantes: por un lado, la valoración y evaluación de la enseñanza en el aula de clases (i. e., el desempeño docente) y del desempeño de los aprendices; y, por otro, para el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes las cuales son pertinentes al área de conocimiento en la que están siendo formados. Es así que, en la investigación educativa y en las políticas sobre educación en todos los niveles escolarizados, ha sido considerada como uno de los principales elementos en diversos diseños curriculares, modelos analíticos del fenómeno educativo, metodologías de intervención, reformas educativas, entre otros (Doyle, 1979; Gimeno-Sacristán, 1988; Nunan, 2004).

Dado lo anterior, es que han surgido problemas cruciales, particularmente desde las voces de la pedagogía, respecto al uso o conceptualización de tareas en el ámbito educativo. Dichos problemas básicamente consisten en: (a) cuáles son las *mejores tareas* para auspiciar el aprendizaje; (b) qué características deben tener, (c) qué habilidades y/o competencias debe promover; (d) con base en qué criterios se deben estructurar; (e) cómo se debe hacer uso de ellas; (f) qué tipo se debe utilizar; y (g) cómo se deben llevar a la práctica (Crookes & Gass, 1993).

Partiendo de estos problemas es que se han ofrecido diversas “soluciones” que intentan responder a las cuestiones planteadas. Con ello se ha promovido diferentes propuestas que pretenden dar cobertura a dichos problemas, lo que, a su vez, ha dado paso a diversas discusiones respecto a qué propuesta soluciona de la mejor manera todas esas problemáticas. Siguiendo a Bruton (1993), Crookes y Gass (1993), Nunan, (1989, 2004) y Moya (2007), dicha discusión, derivada de los problemas anteriores, básicamente consiste en que se han ofrecido propuestas respecto a qué es una tarea, cuáles son sus características y cómo adquieren realidad en la vida educativa. Como señalan los autores, algunas de dichas propuestas se postulan como antagónicas de otras con la intención de refutarlas; algunas otras, tratan de articular mezclar su propuesta con otras, o bien, mezclar las ya ofrecidas para tener una definición común; finalmente, algunas se postulan sin tener en cuenta las propuestas ya ofrecidas.

Es importante señalar que este trabajo no pretende ser exhaustivo respecto a puntualizar todas las propuestas o definiciones que se han ofrecido al respecto pues dicha labor demanda un trabajo detallado como el realizado por los autores mencionados anteriormente. Para los objetivos de este trabajo basta tener en cuenta el panorama general que se esboza brevemente respecto a qué consiste la disputa imperante alrededor del término tarea dado la utilidad y relevancia que se le ha otorgado en el ámbito de la educación. En este sentido, a pesar de que se ha señalado las diferentes propuestas ofrecidas, no se ha vislumbrado que la disputa en cuestión carece de sentido pues las “soluciones” ofrecidas, como se mostrará más adelante, parten de marcos de referencia totalmente distintos, por lo que no son propuestas contrastables o acumulables, es decir, no son rivales.

Un hecho que ha dado paso a este sin sentido en la discusión es que los autores que han propuesto tales soluciones suponen tácitamente que todos ellos se refieren a lo mismo cuando hablan

de *tarea*, como si ésta fuera una cosa delimitada o tuviese un referente empírico específico. Por ello es que vale la pena mostrar, para iniciar con el objetivo de disolver el falso dilema generado en torno a dicho término, que la palabra *tarea* en sí misma carece de sentido, es decir, es un término polisémico el cual adquiere su significancia en función del contexto que se utilice, en aislado no tiene significado.

Tarea: como término polisémico

Si bien es cierto que la palabra *tarea* forma parte de la terminología de algunas disciplinas como la pedagogía, es innegable que también se usa en el lenguaje ordinario. Por esta razón no se puede sostener que *tarea* es de uso exclusivo del ámbito educativo en general o de una disciplina en particular, antes bien, debe reconocerse su uso en diversas situaciones en que las prácticas humanas tienen lugar. Baste considerar los siguientes casos: un estudiante le dice a su compañero de clase *pásame la tarea*; en una conferencia un candidato a la gubernatura menciona que, entre otras labores, *su tarea como gobernador será erradicar la delincuencia*; en una junta vecinal se comenta que la organización y los preparativos para celebrar alguna festividad año con año *no es una tarea fácil*; un padre de familia le menciona a su esposa que *su tarea como jefe del hogar es la de proveer los gastos para alimentación, hogar y diversión*, mientras que *la tarea de su esposa como ama de casa será administrar dichos gastos*; un ejecutivo de ventas le pide a su secretaria que *le pase la serie de tareas pendientes que aún tiene que realizar*; un boxeador, para poder ser considerado en la categoría de peso pluma, se fija *la tarea de bajar cinco kilos en dos semanas*.

Como se puede apreciar en los ejemplos anteriores, la palabra *tarea* no refiere a un sólo tipo de cosa, por el contrario, tiene diversos sentidos en función de la situación particular en que esta se usa. Así, en el primer caso, se refiere a lo que los alumnos tienen que entregar a su profesor, o bien la actividad que tiene que realizar en casa; en el segundo caso, refiere a los compromisos que tiene

el candidato para con sus votantes; en el tercero, denota la dificultad para planificar una situación particular y llevarla a cabo; en el siguiente, hace referencia a la función que adquiere el padre o madre de familia; en el quinto ejemplo, significa la serie de labores que aún queda por realizar; finalmente, en el último ejemplo, refiere al objetivo fijado por un deportista.

Los ejemplos anteriores, no agotan la diversidad de significados que puede adquirir *tarea* en el lenguaje ordinario; sin embargo, resultan ilustrativos del señalamiento realizado líneas arriba, es decir, que no se puede referir a ella como si tuviera un referente empírico concreto. En el caso del lenguaje técnico, al señalar a la *tarea* como un factor fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no se podría utilizar dicha palabra como se hace en las prácticas cotidianas; en vez de ello, se debe puntualizar qué es a lo que se refiere. Empero, en algunos trabajos no parece realizarse tal labor y quienes la definen, a expensas de las ambigüedades en sus definiciones, no refieren a lo mismo a lo que se refieren otros autores.

Por otra parte, si realizamos el mismo análisis anterior al caso exclusivo de la educación, podemos identificar, también, diferentes significados en su uso como parte de las prácticas que tiene lugar en dicho campo. Como señala Moya (2008), por *tarea* se puede referir a las actividades que los alumnos tendrán que realizar en casa para ser entregado o reportado cuando el profesor lo indique; a un episodio didáctico; a una prueba, test o instrumento a ser aplicado; a un problema que el alumno tiene que resolver; a una situación a la que se expone al aprendiz; puede usarse como sinónimo de objetivo o criterio de logro por cumplir; entre otros. Como demuestra el autor el término *tarea* en el ámbito educativo, como en el lenguaje ordinario, no tiene un referente único.

Con lo anteriormente expuesto como base es que adquiere sentido el señalamiento realizado: el término *tarea* es sí mismo es un término polisémico tanto en el lenguaje ordinario, como en el

lenguaje técnico. Por ello es que al no detenerse a identificar que uso se está dando al término y, más aún, cuál es el marco lógico del que se deriva su significancia y validez, es que se da paso al sin sentido de los esfuerzos intelectuales por tratar de contrastar o articular los propuestas ofrecidas respecto al término. Por ello, para poder finalizar con la labor de esclarecimiento conceptual y de esta manera disolver el falso dilema al respecto, a continuación se realiza el análisis del uso de dicho término en el ámbito educativo por parte de algunas propuestas desde la pedagogía. Más aún: se identifica el marco lógico del que se desprenden. Con esto se mostrará que, dado que parten de marcos distintos, no se trata con posturas rivales ni antagónicas.

La implementación de tareas en el ámbito educativo

Doussel y Caruso (1999) señalan que la mayoría de las palabras para referirse a los hechos en el fenómeno educativo emergieron en respuesta a los problemas específicos en un contexto socio-histórico particular en el que fueron desarrollados para hacer frente a un desafío en educación. Estos términos fueron evolucionando en cuanto a su uso y sentido, pero manteniendo, de alguna manera, el significado imprimido cuando fueron acuñados. En este sentido, el término *tarea* fue acuñado en educación con la intención de responder el problema de la organización de las actividades dentro del aula de clases con la finalidad de que los alumnos en las escuelas donde acudían de manera masiva, aprendan de manera uniforme. Este problema de organización de las actividades de aprendizaje fue atendida desde Comenio en su *Didáctica Magna* (1922/994) quien formuló un programa para la escuela masiva y popular: “*un maestro que se dirige a un grupo de alumnos y que organiza centralmente la situación de aprendizaje*” (p. 56). Así fue funda la didáctica escolar moderna con la que el docente adquirió la responsabilidad de normalizar las actividades grupales e individuales en el aula atendiendo a todos los asistentes posibles y procurando un

avance en el aprendizaje más o menos igualitario. Desde entonces, siguiendo a Doyle (1977), el encargo principal del profesor de dirigir las acciones realizadas por el alumno a lo largo del horario escolar obligó al docente a la planificación y estructuración ordenada de las actividades que se realizarían en la clase con la finalidad de sistematizar el aprendizaje de los alumnos. Precisamente estas actividades planificadas para procurar el aprendizaje del alumnado es lo que fue llamado *tarea*, las cuales comprenden los elementos centrales que permitían dirigir las prácticas dentro del aula (Bennet, 1988; Blumenfeld, 1987; Carter & Doyle, 1987; Doyle, 1977, 1979; 1983; Nespor, 1987).

En lo que respecta al origen del término, Gimeno-Sacristán (1988) señala que surge al amparo de la psicología cognitiva como categoría conceptual –que refiere a la manera en que un procesamiento de información particular, requerido por el ambiente, se estructura y se convierte en experiencia para los sujetos–. Este concepto, señala el autor, es recuperado en pedagogía articulándolo con el concepto de *acción* derivado de la psicología ambiental –el cual denota esquemas de conductas abiertas descritas en términos del espacio físico y el tiempo en que ésta se lleva a cabo–. De ello se derivó que dentro del área de la pedagogía que *tarea* o *tareas* sean entendidas como categorías conceptuales que referían a las acciones educativas estructuradas en orden para dar paso al proceso en que el aprendiz lleva a cabo unos efectos coherentes con una finalidad.

Ahora bien, aunque parece ambiguo la evolución del significado de *tarea* en el ámbito educativo, una vez establecido que el docente debía delimitar las actividades realizadas por el aprendiz en el aula de clases, las definiciones posteriormente ofrecidas parecieron responder a una preocupación principal: ¿cómo debía ser la delimitación de la actividad del aprendiz para que éste aprenda? Así se realizaron esfuerzos desde la pedagogía por delimitar con precisión, más allá de qué es una *tarea*, cómo debería ser ésta; es decir, cómo se debería llevar a la práctica (Bruton, 1993).

Entonces, el enorme rango de definiciones de *tarea* como intentos de definirla con precisión dentro de la pedagogía más que obedecer a un interés conceptual, parece haber seguido un procedimiento o metodológico. En consecuencia, la definición de las características de una *tarea* para procurar el aprendizaje, de las operaciones empíricas que se debían realizar, o bien, de cómo éstas se debían llevar a la práctica, derivó en la multitud de significaciones ofrecidas sobre este término. De ello se desprendió, por un lado, la disputa por señalar quién tiene la mejor postura con respecto a qué es una *tarea*. Por otro lado, como lo señalan Crookes y Gass (1993), dio pie a una variación importante del significado del término desde el momento en que fue acuñado en el área de la pedagogía para incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Fue así que el falso dilema respecto al término que se ha venido analizando adquirió realidad en el ámbito educativo.

Complementando el señalamiento de los autores anteriormente citados, las distintas definiciones que se fueron presentando, no sólo se fueron diversificando en cuanto a su contenido o delimitación; más aún, se desprendieron de marcos lógicos diferentes. En términos generales, dentro de la bastedad de sentidos con que se ha definido *tarea* en educación, es posible clasificar dichas definiciones en los siguientes marcos lógicos:

- a) *Como método*; es decir, la perspectiva que se ofrece entiende a las tareas como categorías metodológicas que, en forma de técnicas, instrumentos o procedimientos específicos, se implementan en el área educativa para fomentar o evaluar el aprendizaje;
- b) *Referidas a acciones*, esto es, definiciones que ubican al término como un concepto para referirse a algún evento o fenómeno de la vida educativa para explicar o entender las acciones de los alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje, y no a procedimientos específicos implementados.
- c) *Referidas a situaciones*, dentro de estas se encuentran propuestas que igual identifican al término como una categoría conceptual, pero

a lo que se hace referencia es a una situación en la que será enfrentado el estudiante y no a la actividad de éste.

Para evidenciar lo anterior vale la pena presentar algunas definiciones ofrecidas desde la pedagogía respecto al término en cuestión. Es importante señalar que la selección de las definiciones fue arbitraria y no pretende ser exhaustiva; por el contrario, la pretensión únicamente es ilustrar como las distintas definiciones parten de definiciones diferentes y se pueden ubicar en alguno de los marcos expuestos arriba los cuales son totalmente diferentes.

Respecto al primer marco, las definiciones de *tarea* como una categoría metodológica, se encuentran definiciones como la ofrecida por Gimeno-Sacristán (1988), quien, partiendo de la noción de *tarea* como todas las actividades planificadas para el aprendiz en los espacios educativos, señala que éstas son una suerte de traducción práctica de lo que se postula teóricamente; de tal manera que deben ser estructuradas delimitando conductualmente las actividades de los individuos implicados en la diada enseñanza-aprendizaje (el docente y el aprendiz) planteadas en un horario y espacio específicos, de acuerdo a los criterios delimitados por los intereses del profesor, que a su vez responden a las finalidades de un currículum. Asimismo, Monereo, Castelló, Clarina, Palma y Pérez (2006) definen *tarea* como una serie de trabajos o ejercicios a los que se expone el alumno durante la situación de enseñanza-aprendizaje en la que éstos tienen que desplegar un desempeño particular para poder resolverla.

En lo que respecta al segundo marco, las perspectivas que definen a las tareas como una categoría referida a la actividad de los alumnos, podemos ubicar, por ejemplo, definiciones como la ofrecida por Roegiers, (1999, citado en Monero *et al.*, 2006) quien define *tarea* como la acción o conjunto de acciones orientadas a la resolución de una situación problema, dentro de un contexto definido mediante la combinación de todos los

saberes disponibles que permitirán la elaboración de un producto relevante. Por otro lado, Hernández y García (2007) la perfilan como una acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación, o la consecución de un objetivo cuyas características son los objetivos de aprendizaje, su estructura, fuentes estímulo o ideas para realizarla, el tema o ámbito de que trata el producto final las actividades que se realizan para hacer frente a la tarea, contenidos, sujetos que participan dicha situación, etc. Por su parte, Nunan (1989), basándose en Long (1985) quien señala que “*por tarea se entiende las mil y una cosas que una persona hace en cualquier día de su vida, en el trabajo, en el juego y en el medio*” (p. 89), hace la distinción sobre las tareas pedagógicas y las tareas de destino –*target tasks*– mencionando que las primeras son todas las actividades que se realizan en el aula, mientras que las segundas son las actividades que se realizan en el mundo fuera del aula, caracterizadas, ambas, por incluir varios elementos como metas, actividades, situaciones, y el rol que debe desempeñar el docente y del alumno, etc. De esta manera, define *tarea* como toda actividad que implique al aprendiz en un proceso de comprensión, manipulación y producción del aprendizaje sin necesidad de que éste relacionado con el individuo haga en el mundo real (Nunan, 1989, 2004).

Finalmente, en lo que respecta al tercer marco, se encuentran definiciones como la de Retschitzki y Ferrer, (1982) quienes señalan que una *tarea* configura *situaciones problema*, que cada alumno debe tratar de resolver haciendo uso adecuado de los contenidos escolares, en este sentido, la resolución exitosa de la *tarea* depende de la manera en que éstos hagan uso de los recursos (académicos, cognitivos o conductuales) disponibles. Alonso (2010), por su parte, a lo largo de su trabajo empata *tarea* con *problema*, señalando que en las situaciones escolarizadas los alumnos deben resolver *tareas* o *problemas*, La autora al señalar que la *resolución de tareas* permite la ad-

quisición de competencias básicas la ubica como una situación problemática mencionando que estas incluyen objetivos, contenidos y contextos.

En resumen, todas las definiciones que se ilustraron, obedecen a marcos lógicos distintos, no tratan sobre lo mismo ni hacen referencia a lo mismo. El único punto en el que todas ellas empatan es que utilizan la misma forma terminológica; sin embargo, el contenido varía en uno y otro caso. Así, por ejemplo, mientras Gimeno-Sacristán (1988), hace referencia a las tareas como la serie de técnicas, procedimientos y/o herramientas para que el aprendizaje tenga lugar; Nunan (1989) al hacer uso de ella se refiere particularmente al comportamiento de los alumnos en los espacios educativos. Entonces, como se puede vislumbrar que las definiciones que se citaron son difícilmente comparables como si se trataran de soluciones que estén orientadas al mismo problema, como si fueran comparables o como si partieran de la misma lógica.

Comentarios finales: la disolución del falso dilema

Tener en cuenta que la observación es una actividad cargada de teoría y que los hechos que se observan son siempre hechos teóricos (Hanson, 1958/1977), permite advertir que lo que para una postura particular en educación es “una tarea” es totalmente diferente para otra, en tanto se habla de *hechos* diferentes. Generalmente, el significado y uso que se le da a esta palabra depende en mayor medida de la orientación teórica de quien la emplea, de los fines que convengan al profesional que la usa; o bien, en función de la situación particular en la que ésta se maneja como práctica. En este sentido es comprensible que existan tantos significados e instrumentaciones de *tarea* como perspectivas teóricas y/o prácticas en el quehacer educativo; sin embargo, ello no justifica la pretensión de querer articularlas o confrontarlas como si se refieran a los mismos hechos o partieran del mismo marco de referencia.

Es importante señalar que en este trabajo no se pretendió presentar una posición que “*resuelva*” el problema de las distintas posiciones que se han esbozado respecto a las problemáticas imperantes respecto a qué es una tarea y los diferentes problemas que de ello se han desprendido. De ser esa la intención, se hubiese ofrecido una definición al respecto, con lo que sólo se hubiese logrado se sumara a la discusión y, por tanto, no se lograría avanzar en el problema. En este sentido, este trabajo adoptó la misma posición que se ha adoptado en otros trabajos respecto a los falsos dilemas: la disolución de éstos. En este sentido resulta crucial el señalamiento de Carpio y Bonilla (2003) respecto a todo falso dilema: “*éstos no merecen mayor atención que la necesaria para disolver la confusión y el falso dilema*” (p. 12).

Como se mostró todas estas definiciones, aunque sólo son algunas, ilustran perfectamente cómo todas hacen referencia a cosas distintas pues parten de marcos totalmente diferentes. En este sentido, si nos enfrentamos a alguna de los problemas que anteriormente se señalaron respecto al uso de tareas en el ámbito educativo para propiciar el aprendizaje, es evidente que las soluciones ofrecidas desde todos estos marcos no serán rivales, incluso pueden responder a cuestiones totalmente diferentes.

En este contexto supongamos que se trata de atender el problema de cuáles son las mejores tareas para auspiciar el aprendizaje, lo que ha dado pie a la disputa respecto a qué es una tarea y cuáles son sus fines. En este sentido podemos contar con las siguientes propuestas: (a) una tarea es una serie de trabajos o ejercicios a los que se expone el alumno durante la situación de enseñanza-aprendizaje, por ello las mejores tarea deben tener instrucciones claras y materiales suficientes; (b) una tarea es todo lo que el alumno hace en el aula, por ello las mejores tareas son las que promueven que el comportamiento del alumno se mantenga abierto al descubrimiento y a la aprehensión de ideas; (c) una *tarea* es una situación problema que el alumno debe tratar de

resolver, por ello una buena tarea es aquella que promueva que se usen varios recursos para su solución y que su dificultad no sea mayor a las capacidades del alumno.

Como se puede apreciar estas tres supuestas soluciones no son rivales ni antagónicas, aunque pretenden resolver un problema aparentemente similar porque comparten características comunes (v. g. el término *tarea*); pero esto no quiere decir que sean propuestas rivales, pues responden a lógicas diferentes y en ese sentido no son contrastables ni equiparables. Siguiendo los señalamientos de Bruton (1993) la mayoría de las definiciones ofrecidas, (a) son demasiado inclusivas como para poder ser consideradas relevantes en la vida educativa; (b) carecen de validación empírica en tanto no existan datos arrojados de investigaciones que permitan privilegiar una noción sobre otra; (c) dichas definiciones han mostrado no ofrecer nada nuevo en las construcciones de planes de estudio; (d) en lugar de desvanecer la confusión originada dada la diversidad de significados sobre tarea, generan nuevas confusiones; y (e) la distinción entre tantas definiciones ha derivado en el ofrecimiento de diversas clasificaciones sobre tipos de tareas que dificultan la comprensión del concepto haciendo llegar a pensar que cualquier actividad en el aula, o cualquier cosa que se haga fuera de la escuela pueda llegar a ser considerada una tarea.

Ahora bien, como Ribes (2010) señala, se puede recuperar palabras del lenguaje ordinario para construir lenguaje técnico, pero con el justo y necesario tratamiento conceptual que permita delimitar los compromisos que se asumen en correspondencia con los criterios paradigmáticos que norman la vida de una comunidad de conocimiento particular. De esta manera se delimitaría explícitamente lo que se entiende por *tarea*, y se evitaría la confusión característica con respecto a este término. Sin embargo, lejos de ello, como se intentó demostrar, en el lenguaje técnico de las perspectivas que se señalaron en este trabajo, la falta de una definición precisa ha propiciado que,

como en el lenguaje ordinario, se utilice de maneras variadas con diversas significaciones e incluso, como lo señala Moya (2007), a que se utilice como sinónimo de otros términos; y pocas veces se abra paso a la reflexión sobre cómo y de qué manera se utiliza la palabra y a lo que se está refiriendo al utilizarla.

De esta manera, la disputa que se ha gestado carece de sentido al estar planteadas en el contexto de un falso dilema. Es por ello que el presente trabajo no ofrece una nueva definición o postura respecto al problema; por el contrario, ofrece la disolución de éste, lo cual permite a los interesados en el tema a replantear el problema y a ofrecer soluciones coherentes. Para finalizar es importante señalar que sólo en la medida en que clarifiquemos los términos que usamos es que se pueden empezar a desarrollar las investigaciones apropiadas para señalar los benéficos de una propuesta en el campo de la educación formalizada o en cualesquier ámbito. Por supuesto dicha labor escapa a los propósitos del presente trabajo; sin embargo, se espera que éste colabore a aclarar los innumerables enredos existentes al respecto.

Nota:

¹ El autor agradece los valiosos comentarios de Yazmin Jiménez y César Tapia a versiones previas de este trabajo, los cuales lo enriquecieron notablemente.

Referencias

- Bennet, W. J. (1988). *American Education: Making it work*. Washington: Government Printing Office.
- Blumenfeld, P. C. (1987). The task and the teacher: Enhancing student thoughtfulness in science. En Brophy (ed.), *Advanced in research on teaching: Planning and managing learning task and activities*. Greenwich: JAI.
- Bruton, A. (1993). Task as a Basis for Syllabus?. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 9, 17-25.

- Carter, K. & Doyle, W. (1987). Teachers knowledge structures and comprehension processes. In J. Calderhead (ed.), *Exploring teachers thinking (147-160)*. London: Cassell.
- Carnap, R. (1928/1990). *Pseudoproblemas en la Filosofía. La psique ajena y la controversia sobre el realismo*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas – Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carnap, R. (1931/1961). *La superación de la metafísica por medio del análisis lógico del lenguaje*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas – Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carpio, C. & Bonilla, M. P. (2003). La disputa cuantitativo-cualitativo en ciencias sociales: un falso dilema. *Psicología Iberoamericana*, 11 (1), 11-19.
- Carpio, C., Arroyo, R. Silva, H., Morales, G. & Canales, C. (2011). Lenguaje, lectura y fracaso escolar en la educación superior. En Y., Guevara (coord.) *Fracaso escolar. Investigación y propuestas de intervención*. Universidad Nacional Autónoma de México – Facultad de Estudios Superiores Iztacala, 195-219.
- Comenio, J. A. (1922/1994). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Crookes, G. & Gass, M. (1993). Tasks in a Pedagogical Context. *Integrating Theory and Practice*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment: An ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28(6), 51-55.
- Doyle, W. (1979). Classroom effects. *Theory into Practice*, 18,3, 138-144.
- Doyle, W. (1983). Academic Work. *Review of Educational Research*, 53, 159-200.
- Dussel, I. & Caruso, M. (1999). *La Invención del Aula: Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Furlán, A. & Pasillas, M. A. (1989). *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum*. México: Universidad Nacional Autónoma de México – Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Gimeno-Sacristán, J. (1988). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Hanson, R. (1958/1977). *Patrones de descubrimiento. Investigaciones de las bases conceptuales de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- Hernández, M. (2013). *¿Qué es esa cosa llamada método?* Tesis de Maestría. México: Centro de Investigaciones Económicas Administrativas y Sociales. Instituto Politécnico Nacional.
- Long, M. & Crookes, G. (1992). *Three approaches to task-based syllabus designs*. *Tesol Quarterly*, 26(1), 27-56.
- Long, M. (1985). Input and second language acquisition theory. En Gass and Madden (edit.) *Bibliography of Language Learning Resources*. International Language Learning Department.
- Martín-Peris, E. (1999). Libros de texto y tareas, en J. Zanón (Ed.) *La enseñanza de español mediante tareas* (pp. 25-53). Madrid: Edinumen.
- Monereo, C., Castello, M., Clariana, M., Palma, M. & Pérez, M. (2006). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Morales, G., Chávez, E., Rodríguez, R., Peña, B. & Carpio, C. (2016). Estudiar y aprender: precisiones sobre su naturaleza analítica e investigación empírica. *Revista de Educación y Desarrollo*, 37, 5-14.
- Moya, J. (2008). Hacia una estructura de tareas compartida como eje de la integración del currículum. *Proyecto para el asesoramiento: hacia un currículum integrado orientado a la consecución de las competencias básicas*. Proyecto Atlántida y Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deporte del Gobierno de Canarias. Islas Canarias.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, 19 (4), 317-328.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge U.P.

- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: University Press.
- Retschitzki, J. & Perron, J. F. (1982). La résolution de problèmes dans l'apprentissage mathématique. Institut Romand de Recherches et de Documentation pédagogiques. Neuchâtel.
- Ribes, E. (1990). *Psicología General*. México: Trillas.
- Ribes, E. (2010). Lenguaje ordinario y lenguaje técnico: Un proyecto de currículo universitario para la psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 27 (1) 55-64.
- Russell, B. (1948/1977). *El conocimiento humano: su alcance y sus límites*. Madrid: Taurus.
- Ryle, G. (1949/2009). *The concept of mind*. Abingdon: Routledge.
- Ryle, G. (1953/1980). *Dilemas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Tomasini, A. (1992). El sentido de la vida: problema existencial y confusión conceptual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 18, 5-23.
- Tomasini, A. (2002). Razón vs Fe: falso dilema y conflicto dañino. En I., Issa (coord.) *Fe y Razón Hoy*, pp. 65-78. México: Universidad Autónoma Metropolitana
- Turbayne, M. (1962/1974). *El mito de la metáfora*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wittgenstein, L. (1922/1973). *Tractatus lógico-philosophicus*. Madrid: Alianza Editorial
- Wittgenstein, L. (1953/1988). *Investigaciones Filosóficas*. Barcelona: Critica.