

LAS CONSIGNAS ESCRITAS COMO INSTRUMENTOS DIDÁCTICOS DE APRENDIZAJE Y REFLEXIÓN

WRITTEN TASKS INSTRUCTIONS AS LEARNING AND REFLECTION DIDACTIC INSTRUMENTS

Ana Lucía Jiménez

Andrés Fernando Torres

Ana Lucía
Jiménez

Doctora en Humanidades. Docente investigadora del Departamento de Lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Autónoma de Occidente, Santiago de Cali, Colombia.
aljimenez@uao.edu.co

Andrés
Fernando
Torres

Magister en Lingüística y Español. Docente investigador del Departamento de Lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Autónoma de Occidente, Santiago de Cali, Colombia.
afortres@uao.edu.co

RESUMEN

El objetivo del presente artículo, producto de una investigación en curso, es analizar las consignas escritas utilizadas bajo la modalidad *B-Learning*, en una materia de primer semestre, y las exigencias cognitivas que suponen para los estudiantes con base en la propuesta teórica

de Biggs. El estudio se viene desarrollando en la Universidad Autónoma de Occidente, Santiago de Cali, Colombia, con una muestra de treinta y nueve (39) consignas escritas de la asignatura Expresión Oral y Escrita (en adelante EOYE), la cual se imparte a estudiantes de primer semestre de las facultades de Ingeniería, Ciencias Económicas y Ciencias Administrativas, Comunicación y Ciencias Sociales y Ciencias Básicas. Los resultados parciales manifiestan la necesidad de apoyar la reflexión entre los profesores, alrededor de las consignas escritas en favor del desarrollo de un aprendizaje significativo y profundo, y la estimulación de operaciones cognitivas de mayor profundidad de acuerdo con la taxonomía SOLO.

Palabras clave: tarea escolar, aprendizaje, reflexión.

ABSTRACT

The objective of this research paper is to analyze the written tasks used on the B-Learning modality in a first year course and the cognitive demands that they pose for students based on the Biggs theoretical proposal. The study is being developed at la Universidad Autónoma de Occidente, Santiago de Cali, Colombia, with a sample of thirty-nine (39) tasks of the subject of Oral and Written Expression (EOYE), which is taught at the faculties of Engineering, Economic Sciences and Administrative Sciences, Communication and Social Sciences and Basic Sciences, to first semester students. The partial results show the need to support reflective practice among teachers, especially around the written tasks that foster the development of meaningful and deep learning and the stimulation of cognitive operations according to the taxonomy SOLO.

Keywords: Task, Learning, Reflection.

INTRODUCCIÓN

Todo proceso educativo compromete la realización de tareas, ya sea bajo el acompañamiento del profesor en el escenario de clase o como

parte de un trabajo autónomo externo. Su desarrollo se consigue gracias a la comprensión que realiza el estudiante de las tareas que el profesor gestiona en el aula en función del aprendizaje (Díaz Bordenave, 1982) y la transformación de la cognición (Altet, 1994; Doyle, 1995). En consecuencia, una actividad bien elaborada contribuye en gran medida a que los estudiantes comprendan qué se les pide y transformen sus conocimientos mediante textos enmarcados en géneros discursivos académicos (Martin, 2000). En este punto cabe acotar que se entiende por géneros discursivos a las formas lingüísticas estereotipadas que se configuran en estructuras textuales en el marco de interacciones socioculturales (Castellà, 1994; Bassols, 1997).

Diversos autores han indagado alrededor de las actividades académicas y su incidencia en la calidad de las tareas escolares. En trabajos efectuados en Estados Unidos, Francia y España, las «tareas» (nombre con que se conoce a la actividad que el estudiante debe elaborar), inciden tanto en las representaciones que los estudiantes se hacen de lo que piden los profesores, como en la pertinencia de los textos escritos y los aprendizajes derivados del proceso (Flower, 1990; Nelson, 1990; Spivey, 1990 y 1997; Altet, 1994; Monereo, 2000; Miras, Solé y Castells, 2000; Chen, 2009). Otros autores de la escuela argentina, focalizan sus abordajes teóricos en torno a las «consignas», nominación de las estructuras textuales de función instruccional-directiva que orientan las acciones del estudiante (Anijovich, 2004, 2012, 2014; Vázquez, 2007, 2015; Camelo, 2010; Natale, 2013; Dambrosio, 2016); así como sus operaciones mentales durante la realización de una tarea (Riestra, 2004; 2008).

Considerando lo anterior, en este artículo se pretenden analizar las consignas escritas elaboradas en un curso universitario de lenguaje de primer semestre, bajo la modalidad de *B-Learning*, con la finalidad de evidenciar la calidad del aprendizaje y las exigencias cognitivas desde la taxonomía SOLO (Biggs, 2004). Además, se busca contribuir con información que apoye la reflexión del profesor durante el diseño de las actividades académicas en favor del aprendizaje de los estudiantes.

LA CONSIGNA COMO CATALIZADOR DE LA COGNICIÓN

Siguiendo a Riestra (2004, 2008), las consignas escritas son enunciados instruccionales, diseñados por el profesor, cuyo objetivo se orienta tanto a incentivar y reforzar procesos mentales para la realización de textos específicos, como a apoyar el desarrollo de la autonomía (Anijovich, 2004). En este marco, la consigna se constituye en un instrumento contractual que vehicula lo que el estudiante piensa hacia los esfuerzos cognitivos que propicien un aprendizaje significativo y profundo. Así mismo, se les puede considerar como herramientas didácticas que proporcionan un marco de referencia compartido, encauzan el comentario y la corrección (Vázquez, Pelizza, Jacob y Rosales, 2006).

En relación con lo anterior, las consignas escritas se integran en el complejo entramado de acciones y saberes del profesor, justificadas por el sistema de pensamiento que sustenta su práctica pedagógica. Es decir, las elecciones y recortes epistémicos disciplinares que efectúa; el modo en que vincula lo teórico y lo práctico y negocia sentidos; y las formas particulares de orientar su praxis hacia la construcción de conocimiento por parte del estudiante, develan la configuración didáctica que guía sus formas de enseñar y sus concepciones sobre el aprender (Littwin, 1997). En suma, todo profesor tiene algún tipo de teoría implícita de la enseñanza y la manera en que configura su trabajo en el aula, y los saberes que suscita en sus estudiantes, lo manifiestan (Marland, 1997).

CONSIGNA Y PRÁCTICA REFLEXIVA

Desde esta lógica, en esta investigación, las consignas escritas se asumen como instrumentos de aprendizaje que suponen dos procesos de significación: en primer lugar exteriorizan, en algún grado, las operaciones cognitivas que el profesor quiere propiciar en los estudiantes, mediante las relaciones conceptuales proyectadas en su discurso instruccional (Moro, 2005; Riestra, 2008); y, en segundo

lugar, apoyan la objetivación de su pensamiento a través de un proceso de representación externo.

En cuanto al primer proceso, los profesores expertos se caracterizan por adoptar una actitud reflexiva constante, interesados por mejorar su enseñanza y propiciar escenarios de construcción de conocimiento que transiten de un aprendizaje superficial a otro profundo (Biggs, 2004). En este caso, las consignas escritas favorecen la reflexión continua del profesor, pues le permiten hacerse preguntas sobre el discurso educacional que secunda su práctica y articula sus marcos personales con materiales pedagógicos.

Sobre el segundo proceso, las consignas escritas —como manifestaciones concretas del sistema de la lengua— posibilitan que el profesor fije su atención sobre su modo de pensar, se pregunte por sus concepciones sobre los aprendizajes de sus estudiantes y se desplace hacia un proceso consciente, crítico y de análisis. Es decir, que transite por una dimensión reflexiva, estudiando la pertinencia de lo que pide con base en los objetivos de aprendizaje proyectados en la propuesta curricular de una asignatura. En suma, analizar sus consignas escritas es la oportunidad de una reflexión sustentada por las intenciones de «comprender, aprender e integrar lo sucedido» (Perrenoud, 2007, p. 31).

Se infiere entonces que el aprendizaje del profesor es el conocimiento que consigue a través de la reflexión intencionada sobre la experiencia, con el fin de comprobar las hipótesis sobrevenidas en la reflexión (Domingo y Serés, 2014). En este caso, el diseño y análisis previo de la consigna, estableciendo qué aprendizajes se quieren lograr y qué orientaciones se brindan; su puesta en escena, observando las precisiones y las inquietudes sobrevenidas; y la evaluación del escenario pedagógico, examinando los aprendizajes conseguidos y los no alcanzados ofrecen la oportunidad de llevar a cabo una reflexión en la acción (Schön, 1992). Un proceso constituido por el ciclo «acción, observación, análisis, evaluación y planificación, inherente a la práctica reflexiva» (Bikandi, 2011, p. 25).

APRENDIZAJE SUPERFICIAL Y APRENDIZAJE PROFUNDO

De acuerdo con Biggs (2004), los aprendizajes superficiales se caracterizan por estimular procesos cognitivos de bajo nivel y que no suponen mayores esfuerzos. Aquí el estudiante memoriza la información como hechos aislados, sin conexión con experiencias previas o con el contexto general. Es decir, cuanto se hace, se enfoca a la retención de datos para aprobar, cumplir o elaborar una actividad. Solo se requiere un nivel bajo de habilidad cognitiva, principalmente orientado a «conocer». Ello explica el rápido olvido que sobreviene al poco tiempo de haber efectuado las evaluaciones.

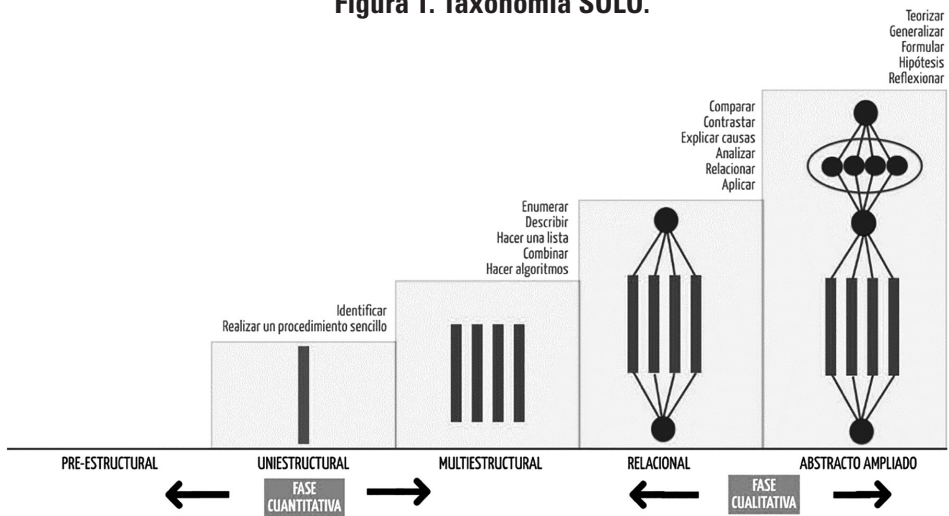
Los aprendizajes profundos, en cambio, se encaminan hacia la estimulación de operaciones mentales de mayor exigencia, que privilegien el relacionamiento, el vínculo y la teorización frente a la nemotecnia y la reproducción. Se impulsa la incorporación reflexiva de nuevas ideas, las cuales son integradas al conocimiento previo sobre el tema. Se favorece la comprensión y su retención en el largo plazo, de tal modo que puedan integrarse a la solución de nuevas situaciones en contextos diferentes. Actividades como el «análisis» (comparar, contrastar) y la «síntesis» (integrar el conocimiento en una nueva dimensión) resultan constitutivas. En resumen, se promueve la comprensión y la aplicación de los aprendizajes.

Como resultado, Biggs (2004, 2011) propone la taxonomía SOLO, modelo cuyo objetivo es mostrar la necesaria coherencia entre los resultados de aprendizaje de un curso, las estrategias de evaluación y las actividades de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo. A esta distribución ordenada la llama «alineamiento constructivo» (*constructive alignment*). Es de suma importancia que la enseñanza se oriente a escenarios de aprendizaje que permitan la práctica de lo aprendido, de manera tal que se vincule lo nuevo con lo asimilado y que forme parte de su repertorio cognitivo. De este modo, puede aplicar lo aprendido en nuevas situaciones.

La taxonomía SOLO —acrónimo de *Structured of the Observed Learning Objectives*—, posibilita la descripción cualitativa de la complejidad en la actuación de un estudiante cuando logra el dominio de muchas

tareas. Su autor lo propone como un modelo de las distintas etapas que componen el desarrollo de aprendizaje, yendo de lo más superficial hacia lo más profundo. La complejidad es clasificada en cinco niveles: preestructural, uniestructural, multiestructural, relacional y abstracto ampliado. Esta propuesta de clasificación de los resultados de aprendizaje según el nivel de complejidad, posibilita la examinación de los resultados de aprendizaje en términos de calidad para conocer el nivel de comprensión alcanzado.

Figura 1. Taxonomía SOLO.



Fuente: Biggs, J. B. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España: Narcea ediciones.

MÉTODO Y MATERIALES

CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Para cumplir con el objetivo propuesto, se acopiaron las consignas escritas dispuestas en la plataforma educativa bajo la modalidad *B-Learning* del curso de Expresión Oral y Escrita para estudiantes de primer semestre, entre los meses de enero a mayo del año 2018. Durante este

período, el departamento de Lenguaje orientó un total de 35 de cursos, distribuidos en tres asignaturas: Comunicación Oral Escrita con siete cursos; Taller de Comunicación Escrita con cinco, y Expresión Oral y Escrita (en adelante EOYE) con 23. La primera se ofrece a estudiantes de primer semestre de los programas académicos de Comunicación Social, Diseño de la Comunicación Gráfica, Comunicación Publicitaria y Cine y Comunicación Digital. La segunda se ofrece a estudiantes de Comunicación Social de segundo semestre. Y Expresión Oral y Escrita va dirigida a estudiantes de las facultades de Ingeniería, Ciencias Económicas y Ciencias Administrativas, Comunicación y Ciencias Sociales, y Ciencias Básicas de los programas de Administración Ambiental, Banca y Finanzas Internacionales, Economía, Contaduría Pública, Administración de Empresas, Administración de Empresas (en modalidad dual: Mercadeo y Negocios Internacionales), Diseño Industrial, Ingeniería Industrial, Ingeniería Multimedia, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones, Ingeniería Biomédica, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Mecatrónica, Ingeniería Industrial, e Ingeniería Informática.

Como paradigma de investigación, se asume el interpretativo (Gil, 1994) en que el análisis de los textos proporciona una comprensión de los significados, de la producción y reproducción del mundo, desde la práctica social del lenguaje (Vasilachis, 2009). El estudio se concentró en la asignatura de EOYE, bajo la modalidad *B-Learning*, dentro de una investigación cualitativa de corte descriptivo-explicativo. La elección de la muestra es de naturaleza no probabilística de tipo por conveniencia (D'ancona y Ángeles, 1999). Se escogió esta asignatura teniendo en cuenta que los investigadores pertenecen a la misma unidad académica y se espera que los resultados de la investigación permitan la posterior cualificación docente mediante actividades de formación.

Primera etapa: recolección. En total, se recolectaron treinta y nueve (39) consignas escritas en la plataforma a lo largo del período semestral señalado. Treinta y cinco corresponden con producciones de escritura de diferentes exigencias textuales, y cuatro pertenecen a actividades de lectura y repaso mediante la marcación de una respuesta entre varias opciones o el llenado de espacios en blanco con sintagmas nominales sencillos.

Segunda etapa: postcodificación. La información se analizó mediante un proceso de postcodificación, paralelo al proceso de análisis (Penalva, Alaminos, Francés y Santacreu, 2015, p.71). Se estudiaron las estructuras lingüísticas desde una perspectiva semántico-pragmática. En esta labor se emplearon *softwares* de análisis cualitativo y cuantitativo, como el Atlas Ti y el Ant Conc. Se determinó: la función de la consigna a partir del propósito de aprendizaje (Finocchio, 2009); la estructura global basada en un análisis de los enunciados lingüísticos recurrentes; el grado de encadenamiento de las acciones que componen la consigna y las exigencias cognitivas según la propuesta de la taxonomía SOLO.

Como se indicó, la muestra seleccionada corresponde con las consignas escritas de la asignatura de EOYE, bajo la modalidad *B-Learning*. Esta asignatura tiene como objetivo el reconocimiento de la lectura y la escritura como escenarios para la construcción de conocimiento, la exploración de la identidad lectora y escritora, y la participación en la vida ciudadana.

Desde su estructura curricular, el programa del curso se organiza sobre tres ejes temáticos transversales que viabilizan el desarrollo de las cuatro habilidades básicas: leer, escuchar, hablar y escribir. En el eje temático uno, se aborda la identificación de las posturas de los autores con especial énfasis y se efectúa un trabajo de enseñanza que permita al estudiante construir la propia, a través de géneros discursivos, como la reseña crítica o el artículo de opinión. En el segundo, la lectura y la escritura apuntan a la identificación de la estructura semántica global y temática de los textos. En esa línea, el parafraseo, el resumen y los sistemas de representación visual de conocimiento, gozan de especial práctica y trabajo. Y en el eje tres, el trabajo se acentúa en la oralidad académica, procurando que el estudiante desarrolle sus habilidades comunicativas para una exposición académica apropiada.

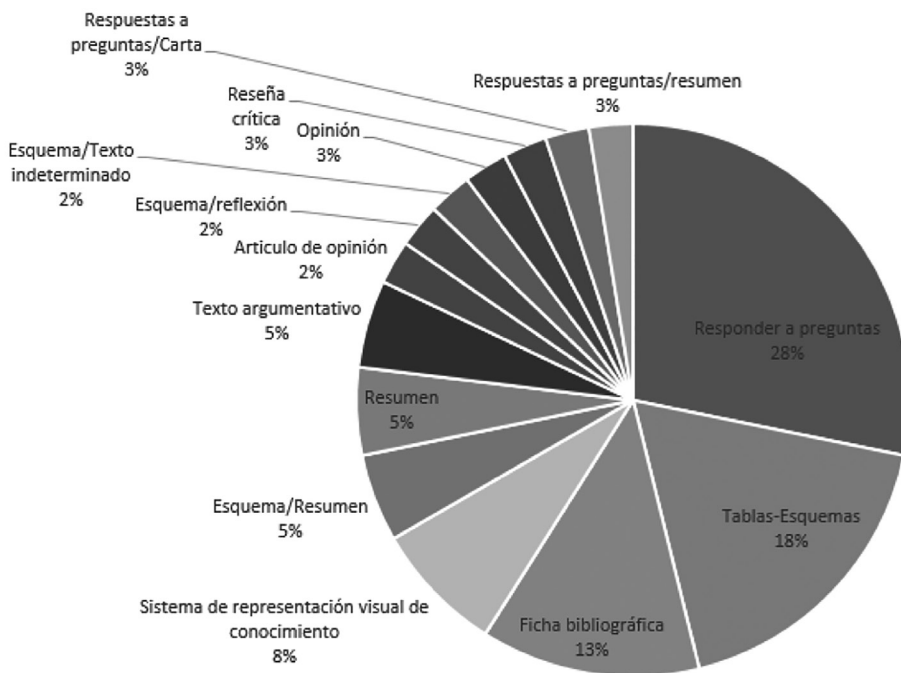
RESULTADOS

Análisis Funcional de las Consignas Escritas

La figura 2 muestra un consolidado de los productos académicos que se solicitan en la asignatura en la modalidad *B-Learning*. En primer

lugar, actividades como respuestas con párrafos temáticos concretos, diligenciamiento de tablas, el llenado de fichas bibliográficas, la realización de sistemas de representación visual o la elaboración de resúmenes, ocupan un 80.9% de las producciones escritas de los estudiantes. Seguido de ello, la reseña crítica y el artículo de opinión, que aparecen mencionados en el programa curricular, tienen un porcentaje del 4.8%. Y, de igual modo, materiales como la carta, el texto argumentativo, la opinión y la reflexión son formas de comunicación que también se trabajan (12%). Aquí es preciso señalar que el texto argumentativo, la reflexión y la opinión no se conciben como géneros discursivos, sino como expresiones verbales en las que debe prevalecer una intencionalidad argumentativa, en el caso del primero; o una actitud meditativa por parte de quien escribe, en el caso del segundo y el tercero.

Figura 2. Porcentaje de productos escritos.



Fuente: Elaboración propia.

Desde un punto de vista funcional, los datos revelan la tendencia hacia la promoción de actividades de comprensión de lectura (véase tabla 1). En consecuencia, las escrituras derivadas se distinguen por su brevedad (elaboración de párrafos temáticos; párrafos aislados; llenado de cuadros en esquemas o tablas) y por exigir el manejo de estructuras bastante definidas (párrafos que respondan a preguntas muy específicas). Aunque estas actividades suponen un esfuerzo cognitivo, no es el mismo al que se le atribuye la elaboración de producciones escritas con organizaciones textuales complejas, extensiones mayores y que responden a exigencias sociales y discursivas estipuladas que circunscriben qué puede o no escribirse. En estos casos, los datos recogidos señalan la preferencia por la realización de pautas de escritura centradas en aspectos textuales, como la estructura global del texto y la información temática. Por el contrario, son limitados los casos en lo que se brindan orientaciones para impulsar una mayor consciencia de la estructura retórica de los textos (¿Qué se debe o no decir? ¿Por qué? ¿Qué debe evitarse? ¿Qué debe explicársele al lector? ¿Cómo se debe dirigir quien escribe a quien lee? Etcétera).

Tabla 1. Función de los productos escritos solicitados.

Producto escrito	Función
Párrafos temáticos aislados.	Permitir que el estudiante monitoree su comprensión sobre un tema tratado en una lectura y/o que exponga su manera de pensar.
Tablas/esquemas.	Ayudar a que el estudiante revise su comprensión a través de un sistema bimodal (textual y no textual).
Ficha bibliográfica.	Apoyar al estudiante a recopilar información precisa de un determinado material mediante un sistema bimodal (textual y no textual). Gracias a esto, pueda emplear esta información más adelante.
Sistema de representación visual de conocimiento.	Estudiar la comprensión del estudiante mediante un sistema de representación visual en el que se establezcan los vínculos conceptuales existentes.

Esquema (1)/resumen (2).	<p>Función dual:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ayudar a que el estudiante recopile información de un determinado documento mediante un sistema bimodal. 2. Evidenciar la capacidad de síntesis del estudiante, haciendo uso de macro reglas textuales. <p>En estos casos, el producto 1 permite el desarrollo del producto 2.</p>
Resumen.	Evidenciar la capacidad de síntesis del estudiante, haciendo uso de macro reglas textuales.
Texto argumentativo.	Comprobar si el estudiante ha comprendido los elementos textuales insertos en la elaboración de una argumentación.
Artículo de opinión.	Comprobar si el estudiante ha comprendido los elementos textuales insertos en la elaboración de una argumentación.
Esquema (1)/reflexión (2).	<p>Función dual:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ayudar a que el estudiante disponga información de un determinado documento mediante un sistema bimodal. 2. Conocer qué piensa/opina el estudiante sobre el tema abordado por medio del esquema o pedirle que reflexione sobre la pertinencia o no de un elemento relacionado con el esquema. <p>En estos casos, el producto 1 apoya la reflexión llevada a cabo en el producto 2.</p>
Esquema (1)/texto indeterminado (2).	<p>Función dual:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ayudar a que el estudiante recopile información de un determinado documento mediante un sistema bimodal. 2. Conocer qué piensa/opina el estudiante sobre el tema abordado por medio de un texto que no es titulado específicamente. <p>En estos casos, el producto 1 apoya la reflexión llevada a cabo en el producto 2.</p>
Opinión.	Conocer qué piensa/opina el estudiante sobre el tema abordado por medio de un género indeterminado.

Reseña crítica.	Evidenciar la comprensión del estudiante de los elementos textuales insertos en la elaboración de una argumentación.
Respuestas a preguntas (1)/carta (2).	Función dual: 1. Permitir que el estudiante monitoree su comprensión sobre un tema tratado en una lectura y/o que muestre sus opiniones. 2. Comprobar si el estudiante ha comprendido los elementos textuales insertos en la elaboración de una argumentación. En estos casos, el desarrollo del producto 1 permite la elaboración del producto 2.
Respuestas a preguntas (1)/resumen (2).	Función dual: 1. Permitir que el estudiante monitoree su comprensión sobre un tema tratado en una lectura y/o que muestre sus opiniones. 2. Evidenciar la capacidad de síntesis del estudiante, haciendo uso de macro reglas textuales. En estos casos, el producto 1 permite el desarrollo del producto 2.

Fuente: Elaboración propia.

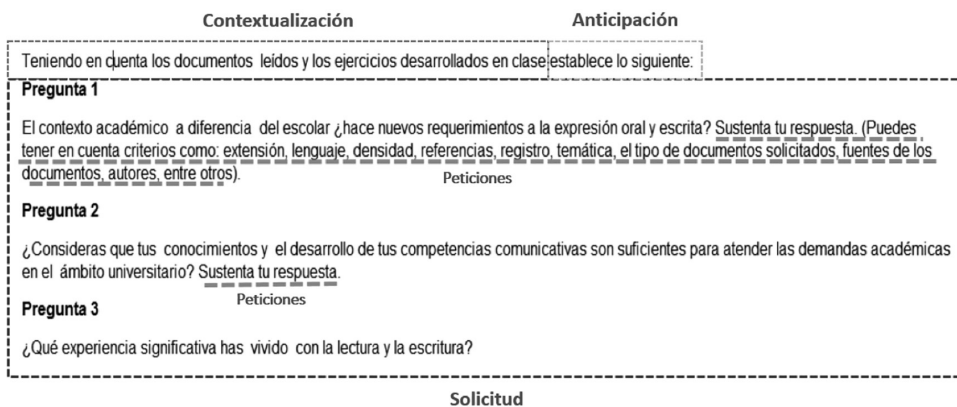
Análisis Pragmático-Semántico

Los productos escritos de más alto porcentaje presentan consignas que responden a tres funciones pragmáticas:

- **Contextualización.** Primero, se emplean enunciados que ofrecen un marco contextual de la tarea, apoyándose en mecanismos textuales de referencialidad anafórica, como el uso de participios pasados posnominales (documentos leídos, ejercicios desarrollados). Gracias a estos últimos, el profesor orienta la operación cognitiva del estudiante hacia la evocación de actividades anteriores y suscita el establecimiento de relaciones con la nueva tarea (véanse las figuras 3, 4 y 5).

- **Anticipación.** Luego de ello, aparecen formas verbales transitivas en modo imperativo de segunda persona del singular que interpelean a una puesta en acción, anunciando la solicitud (véanse las figuras 3 y 4).
- **Solicitud.** Finalmente, el cierre abarca dos posibilidades de materialidad bimodal: o con enunciados interrogativos, que orientan al estudiante hacia la resolución de una pregunta vigilando el cumplimiento de unas peticiones (por ejemplo, se realiza una pregunta y seguidamente se le pide que sustente o indique la razón). O el profesor recurre a sistemas de significación no verbales complementarios (imágenes, disposición gráfica como tablas, etcétera), con títulos de encabezamiento de los cuadros o en ocasiones con un ejemplo, con lo cual se sobreentiende que debe llenarlos con información que corresponda (figuras 3, 4 y 5).

Figura 3. Consigna escrita para desarrollar párrafos temáticos.



Nota: Las formas lingüísticas son fieles al original y no han sido modificadas. Solo se han introducido convenciones para identificar la información citada en el artículo.

Figura 4. Consigna escrita para dar cuenta de información específica en forma de tablas.

Contextualización

Anticipación

Teniendo en cuenta la información proporcionada en el capítulo 3 del Manual, desarrolla la siguiente tabla de síntesis.

TIPO DE ARGUMENTO	DESCRIPCIÓN	CRITERIO DE EVALUACIÓN
Indicio	Rastro - huella - señal	Correlación entre el dato y la conclusión

Solicitud

Figura 5. Consigna escrita para llenar una ficha bibliográfica.

Contextualización

El objetivo de esta ficha es registrar información sobre el documento (autor, año, editorial, ubicación) y lo que en él se plantea; es decir, que en se ella describes la organización que el autor de dio al desarrollo del tema y las ideas más relevantes.

Una buena ficha bibliográfica debe poseer información clara y concisa que aporte, a quien no ha leído el texto o quien requiere recuperar la información más adelante. En otras palabras es una síntesis de los principales aspectos desarrollados en el documento

Ficha bibliográfica		
Autor:	Título:	Editorial:
Año:	Ubicación: (donde encontrar el documento)	
Ideas relevantes para el grupo:		
Estudiante responsable:		

Solicitud

Nota: Las formas lingüísticas son fieles al original y no han sido modificadas. Solo se han introducido convenciones para identificar la información citada en el artículo.

En el caso de la reseña y el artículo de opinión, las consignas escritas pretenden que el estudiante produzca un texto que atienda a determinadas exigencias textuales (manejo de una secuencialidad argumentativa) y enunciativas (quien argumenta en una reseña o en un artículo es un sujeto quien se arroga una identidad relacionada con la posesión de un saber y tiene pretensiones persuasivas frente al destinatario). En la muestra analizada, esta clase de consignas escritas (figura 5) se estructuran con base en enunciados que cumplen las siguientes funciones:

1. **Contextualización.** Como ya se señaló, se caracterizan por aparecer al inicio y presentar información general que contextualiza la actividad, y permite que el profesor oriente los esfuerzos cognitivos del estudiante. Aquí se indican aspectos tales como el objetivo o el propósito de la tarea, las lecturas o textos requeridos para la elaboración, el vínculo con prácticas pedagógicas hechas antes, etcétera.
2. **Solicitud (interrogación o afirmación).** Señalan la operación discursiva y cognitiva que el estudiante ha de ejecutar.
3. **Información pragmática.** Mediante afirmaciones, recomendaciones, restricciones o preguntas, se indica qué debe o no incorporarse en las diferentes estructuras del texto para que sea un producto comunicativo pertinente.
4. **Parámetros textuales.** Se prescriben pautas textuales de construcción como titulación del texto, extensión (párrafos o número de palabras), ordenación de la información, entre otros.
5. **Estructuración microsocia.** Instrucciones sobre cómo pueden organizarse los estudiantes para desarrollar la actividad.
6. **Pautas de entrega.** En tanto los productos escritos se entregan a través de la plataforma digital, se indica a los estudiantes cómo y cuándo deben remitirla, estableciendo formatos, normas de citación y referencia bibliográfica, nombres de archivos, en qué sección de la plataforma deben alojarla, etcétera.
7. **Orientación hacia recursos externos.** Se ofrecen indicaciones de cómo acceder a documentos complementarios o de apoyo para el desarrollo de la actividad (hipervínculos).

Figura 6. Consigna escrita para realizar una reseña crítica.

«H5P». Guía de propuesta de estructura de reseña crítica

A pesar de que la extensión de una reseña crítica puede variar, te presento una guía que, basada en la estructura propia de ese tipo de textos, te dará un marco de acción de esta tarea particular frente a la organización por párrafos, y a su vez te proveerá de estrategias y recomendaciones para que hagas un óptimo trabajo.

Título de la reseña.- No uses el mismo título del texto a reseñar. Elabora un título creativo que de alguna manera esté relacionado con tu posición crítica.

Presentación del texto a reseñar.- Antes del cuerpo del documento, debes presentar los datos bibliográficos del texto de referencia. Usualmente se colocan no en un párrafo, sino a la izquierda del documento.

Contexto y resumen.- En dos párrafos comienza explicando el contexto del video en cuanto a su propósito general: en el marco de qué se da esta conferencia, etc. Luego, pasa inmediatamente a exponer en resumen qué dice el texto. Lo sustancial y significativo. Aquí todavía no debe aparecer la posición crítica.

Posición crítica.- Es en este momento donde debemos escuchar tu voz, qué es lo que piensas. En uno o dos párrafos vas a desglosar qué postura tienes tú frente a lo que propone el video.

Con el fin de ayudarte a hacer un buen análisis, te sugiero que te hagas estas preguntas que te ayudarán en cuanto a ideas para redactar tu posición crítica:

- ¿Estoy de acuerdo o no con lo propuesto?
- ¿Cuál es la importancia de lo que se plantea?
- ¿Encuentro relación entre lo que se dice y los contextos que conozco? (Social, local, regional, nacional).
- Esto, ¿cómo me construye como persona y/o como sujeto social?
- Esto, ¿le aporta a mi carrera?
- Por mi parte, ¿qué puedo proponer a partir de lo que se dice en el texto?

Son preguntas guía. No se trata de responderlas todas ni en orden, ni hay un número determinado de elecciones; incluso es posible que se te ocurran otros enfoques. Si debes mantener una idea central de posición crítica, esta debe apreciarse claramente.

Lo importante es que, en todo lo que digas, se aprecie lo que tú aportas como público del texto y que cada idea esté bien argumentada. Evita a toda costa que esta parte se sienta como una repetición de lo que ya dice el texto de referencia.

Conclusión.- Un párrafo donde cierras especialmente lo que atañe a la idea central de tu posición crítica. Parte de ella, pero vas llevando al lector a la última idea que deseas que se quede en el lector de tu reseña, de alguna manera involucrando nuevamente el texto de referencia.

_____ Contextualización Información pragmática
 - - - - - Parámetros textuales Solicitud

Nota: Las formas lingüísticas son fieles al original y no han sido modificadas. Solo se han introducido convenciones para identificar la información citada en el artículo.

No necesariamente todas las funciones se manifiestan en una consigna escrita. Aunque muchas de ellas se tornan frecuentes, también lo es la limitada presencia de algunas, o incluso su ausencia, de consignas escritas con productos textuales similares. Estas diferencias hacen notoria la heterogeneidad existente. Paralelo a ello, la figura 5 es un prototipo de la estrecha articulación de los enunciados, así como el encadenamiento de solicitudes que debe atender el estudiante.

Otra precisión importante es que en algunos casos se evidencian marcas textuales de identificación como subtítulos; o en otros, numerales o viñetas que distribuyen la información visualmente. A esto se suma que las consignas escritas presentan estructuras diversas, incluso si han sido diseñadas por un mismo profesor. En ese orden de ideas y desde una perspectiva pedagógica, cabe preguntarse si el estudiante comprende todas las condiciones que envuelven la producción del texto escrito.

De otro lado, como se revela en la figura 2, en un 15.4% (sumatoria porcentual de los productos: Esquema/reflexión, Esquema/Resumen, Esquema/Texto indeterminado, Respuesta a preguntas/Carta, Respuesta a preguntas/resumen), se presentan consignas escritas orientadas hacia la realización de dos productos textuales con formas de significación de distinta naturaleza. Es decir, el estudiante debe hacer entrega de dos producciones, como por ejemplo un texto bimodal (un esquema), además de uno verbal (un resumen). En tales casos, una forma de significación termina siendo sustento o apoyo de la otra.

Consignas Simples y Consignas Compuestas

Los análisis exhibidos confirman las diferentes formas de encadenamiento de los enunciados prescriptivos que componen la consigna escrita. Considerando esto, es preciso introducir las nociones de consignas simples y compuestas. Las primeras se caracterizan por hacer pedidos que no se articulan o relacionan entre sí, más que por pertenecer a un mismo trabajo, pero no demandan la resolución de una labor para continuar con la siguiente (véase figura 1). Se observa cómo el desarrollo de cada solicitud no se vincula con la precedente

y, en consecuencia, el estudiante está en condiciones de avanzar en la resolución de manera discontinua. Esta clase de consignas conformadas por respuesta a preguntas, la realización de tablas, el diligenciamiento de fichas bibliográficas y la realización de sistemas de representación visual del conocimiento, se presentan en un 66.7%.

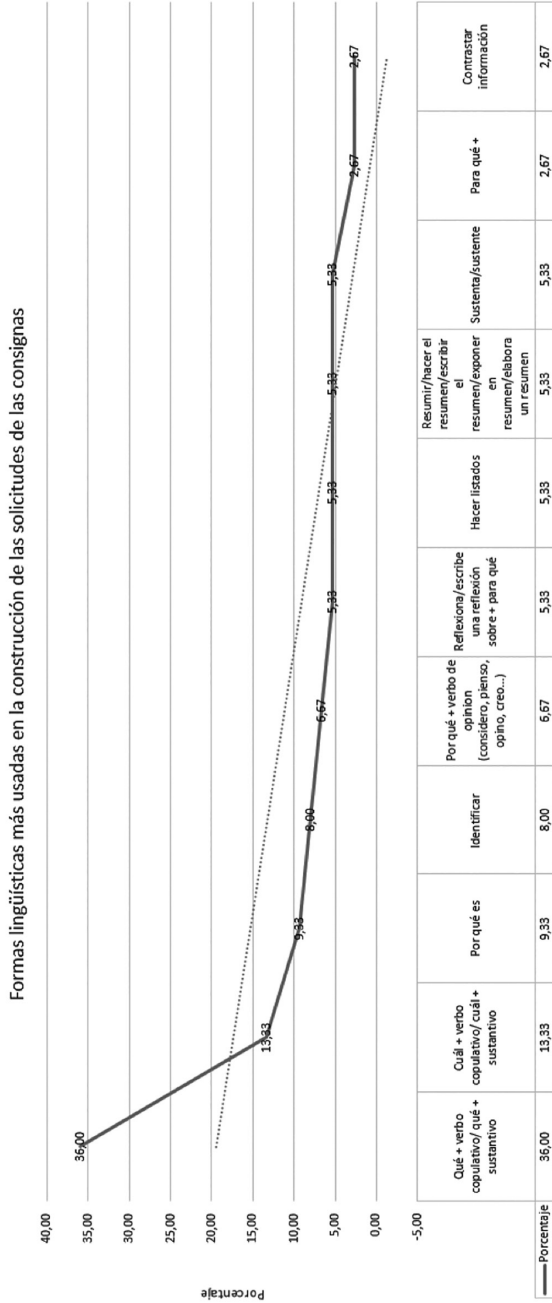
A diferencia de las anteriores, las consignas compuestas establecen articulación entre las solicitudes, lo que define un progreso escalonado para completar la actividad. Es decir, el estudiante necesita reparar en sus acciones con el objetivo de conseguir un producto (véase la figura 6). En tales casos, es imprescindible considerar todas las orientaciones, pues cada una de las peticiones plantea demandas específicas (elaborar párrafos temáticos que contesten a tópicos específicos; continuar con información que no repita la anterior, y se circunscriba a pedidos específicos; asumir una postura frente al tema). En esa medida, estas resultan más exigentes para el estudiante quien debe monitorear su proceso.

Hacer consignas compuestas supone que el profesor reconozca todos los procesos implicados en la realización de la actividad y diseñe parámetros que guíen los procesos de pensamiento del estudiante. En esa medida, debe objetivar el proceso y anticipar las decisiones que deben tomarse.

Taxonomía SOLO

Para responder a este apartado se eligió una revisión de las formas lingüísticas a través del *software* Ant Conc, identificando las estructuras frásticas más empleadas en las consignas escritas. Entre los hallazgos obtenidos se descubre que los pronombres interrogativos seguidos de un verbo copulativo o una frase nominal se constituyen en secuencias prototípicas para el diseño de consignas escritas en donde el estudiante debe dar cuenta de información presente en documentos leídos. Así, entonces, hay tendencia a privilegiar aprendizajes de carácter multiestructural, en tanto las solicitudes giran en torno a la búsqueda y el establecimiento de informaciones en los textos.

Figura 7. Formas lingüísticas más usadas en la construcción de las solicitudes de las consignas.



Fuente: Elaboración propia.

En porcentaje más bajo se observan solicitudes en las que el estudiante efectúa procesos para explicar causas, diferencia información o desarrolla reflexiones. En otras palabras, los aprendizajes profundos (lo relacional y lo abstracto ampliado) se estimulan en menor medida. Para el caso de consignas escritas concernientes a la explicación de causas es común: el empleo del pronombre interrogativo «por qué» más un «verbo copulativo» (con un 9.33%) o un «verbo de opinión» (en un 6.67%); o, en 5.33%, el empleo del verbo «sustente» (crees, piensas, consideras...).

Para orientar procesos de contraste de información o el establecimiento de semejanzas y diferencias, se utiliza la forma verbal «contrasta» con el sustantivo «información» en solo dos casos (2.67%). En el caso de consignas escritas orientadas a la reflexión y la extrapolación de los aprendizajes, se localizan dos variantes lingüísticas: «reflexiona» o «escribe una reflexión». Estas construcciones verbales intentan inducir al estudiante hacia procesos de pensamiento en los que no solo recabe información, sino que establezca vínculos entre lo presente y lo ausente, o efectúe razonamientos que le permitan preguntarse por las causas para que un determinado fenómeno se presente.

CONCLUSIONES

En este artículo se han realizado unos primeros aportes al estudio de las consignas escritas en la universidad, en concreto, en la asignatura de EOYE dirigida a los programas académicos de primer semestre de las facultades de Ingeniería, Ciencias Económicas y Ciencias Administrativas, Comunicación y Ciencias Sociales y Ciencias Básicas en la Universidad Autónoma de Occidente. Todo esto en el marco de una investigación aún en curso, que analiza las consignas escritas y pretende contribuir con información que apoye la reflexión del profesor durante el diseño de las actividades académicas en favor del aprendizaje de los estudiantes.

La muestra recogida corresponde con las consignas escritas depositadas en la plataforma educativa de la Universidad, la cual brinda

apoyo a la presencialidad mediante la modalidad de trabajo *B-Learning*. La distinción entre consignas, sus funciones y estructuras pragmáticas, y el establecimiento de los aprendizajes promovidos desde la taxonomía SOLO permitió realizar un análisis cualitativo y cuantitativo de las características y la distribución de las consignas, junto con los tipos de procesos y conocimientos solicitados a los estudiantes.

Se concluye que existe una marcada tendencia al diseño de consignas que dan prevalencia al monitoreo de la lectura y la comprensión, con lo que se promueven aprendizajes superficiales, de acuerdo con la taxonomía SOLO. Las pautas de escritura de géneros discursivos enfatizan en aspectos textuales-estructurales, pero no se orientan hacia una mayor consciencia de las exigencias enunciativas-retóricas de la producción de un material escrito dentro de un escenario social.

De otro lado, las consignas escritas muestran dos modos de secuencialidad en los parámetros de realización de la actividad: consignas simples y consignas compuestas. Las primeras son las más adoptadas en enunciados prescriptivos, concernientes a productos escritos de menor extensión. Las segundas, empleadas en actividades de escritura más exigentes y extensas, son las que menos se elaboran, quizá por resultar más exigentes en el diseño.

Aunque el estudio no ha concluido, hasta el momento no se han encontrado consignas escritas en la plataforma que favorezcan la meta cognición en relación con el proceso de lectura y escritura, ni mucho menos con aspectos textuales o discursivos que caractericen los productos escritos elaborados. Lo anterior no excluye y mucho menos niega que los profesores efectivamente lo hagan de manera presencial. Sin embargo, cabe preguntarse: ¿Qué tan diferentes han de ser las consignas escritas llevadas al aula de clase en la presencialidad, de las que elaboran para el mismo curso dentro de un espacio de ambiente virtual? ¿No deberían ser más exigentes las segundas frente a las primeras, ya que el estudiante debe contar, en ausencia del profesor, con los instrumentos necesarios para comprender qué debe hacer?

Tomando en cuenta la propuesta de Biggs, se tiende hacia procesos cognitivos relacionados con la búsqueda de información o a regular la

comprensión de un material, y para ello se prefieren formas lingüísticas interrogativas con el empleo de pronombres. Los verbos de acción cognitiva, relacionados con aprendizajes profundos, son escasos y la estructura de la consigna parece no promover una reflexión cuidadosa que vincule información vieja con nueva, o que lleve a la transposición de un conocimiento a otro escenario.

Finalmente, siguiendo la propuesta de Domingo y Serés (2014) se plantean algunas preguntas que colaboren con la promoción de una actitud reflexiva de los profesores:

- ¿Qué tengo en cuenta cuando elaboro una consigna y qué tanto le dedico al diseño?
- Cuando he diseñado una consigna escrita, ¿qué quiero que los estudiantes realicen y qué quiero que piensen con lo que hacen?
- Si reviso mis consignas escritas, ¿qué tipos de consignas escritas estoy diseñando en el aula?
- ¿Qué aprendizajes promuevo o quiero promover con mis consignas, y por qué?
- ¿Qué estructura tienen mis consignas y a qué obedecen?
- ¿Qué debo pedirles manifiestamente?
- ¿Qué deben saber para hacerlo?
- ¿Qué relación existe entre la consigna escrita y los objetivos de aprendizaje de la asignatura o curso?
- ¿Qué apoyo les brindo para la realización de la tarea y qué deben hacer de forma autónoma?
- ¿Cómo les ayudaré a monitorear su propia comprensión de lo que hacen? ■

REFERENCIAS

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants: analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Presses Universitaires de France-PUF.
- Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Anijovich, R. y González, C. (2012). «Consignas claras: el valor de la palabra escrita», en: *Evaluar para aprender, conceptos e instrumentos*. Buenos Aires, Argentina: Aique Educación.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bassols, M. T. (1997) *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona, España: Octaedro.
- Biggs, J. B. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España: Narcea ediciones.
- Biggs, J. B. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. McGraw-Hill education (UK).
- Bikandi, U. R. (2011). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Madrid, España: Graó.
- Camelo, M. (2010). «Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula». *Enunciación*. 15(2) 58-67.
- Castellà, J. M. (1994). *De la frase al texto*. Barcelona, España: Empúries.
- Cheng, F. W. (2009). «Task representation and text construction in reading-to-write». *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 13(2), 1-21.

Dambrosio, A. (2016). «Consignas didácticas en el nivel inicial: la producción discursiva de consignas-canción». *Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 16(2), 45-67.

D'ancona, C., y Ángeles, M. (1999). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, España: Síntesis.

Díaz, J. (1982). *Estrategias de enseñanza- aprendizaje*. San José de Costa Rica: Dirección de Información Pública y Comunicaciones del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura.

Domingo, À., y Serés, M. (2014). *La práctica reflexiva: Bases, modelos e instrumentos* (Vol. 128). Madrid, España: Narcea Ediciones.

Doyle, W. (1995). «Los procesos del currículum en la enseñanza efectiva y responsable», en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, a. 4, n° 6, pp. 3-11

Finocchio, A. M. (2009). *Conquistar lo escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós.

Flower, L. (1990). «The role of task representation in reading-to-write». In Flower, L.; V. Stein; J. Ackerman; M. Kantz; K. McCormick & W. Peck. *Reading to Write. Exploring a Cognitive & Social Process*. Oxford University Press. New York – Oxford

Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Marland, P. (1997). *Towards More Effective Open and Distance Teaching*, London: Kogan Page.

Martin, J. R. (2000). «Language, register and genre». A. Burns (Ed.), *Analyzing English in a global context: a reader*. Florence, KY, USA: Routledge, 149-166.

Miras, M., Solé, I., et Castells, N. (2000). «Niveaux de difficulté des tâches d'évaluation de la composition et de la compréhension écrites». In Trabajo presentado en el XXVIIème Symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française: *La maîtrise du langage* (APSLF). Septembre, Nantes, France.

Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez, M. L. (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, España: Graó.

Moro, S. M. (2006). *Formular, leer, analizar, comprender consignas escolares*. Recuperado de www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/PO, 2051.

Natale, L. (2013). *El semillero de la escritura: las tareas escritas a lo largo de tres carreras de las UNGS*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones UNGS.

Nelson, J. (1990). «This was an Easy Assignment: Examining How Students Interpret Academic Writing Tasks». *Research in The Teaching of English*, 24(4): 362-396.

Penalva, C., Alaminos, A. F., Francés, F. J., y Santacreu, O. A. (2015). *La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas. ti*. Cuenca, Ecuador: Pydlos.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, España: Graó.

Riestra, D. (2004). *Didáctica de la lengua: Investigar las consignas de enseñanza de la lengua*. Rosario, Argentina: Universidad Nacional de Rosario.

Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires, Argentina: Miño Dávila Editores.

Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, España: Paidós.

Spivey, N. (1990). «Transforming texts: constructive processes in reading and writing». *Written communication*, 7, 256-287.

Spivey, N. (1997). *The constructivist metaphor: Reading, writing and the making of meaning*. San Diego, CA: Academic Press.

Vázquez, A., Pelizza, L., Jacob, I., y Rosales, P. (2006). «Consignas de escritura y procesos cognitivo-lingüísticos implicados». En *Un estudio en la universidad*. Trabajo presentado en el Primer Congreso Nacional Leer, Escribir y Hablar Hoy. Simposio: *Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la educación superior*, Tandil, Argentina.

Vázquez, A. (2007). «Consignas de escritura: entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes», en *Colección de Cuadernillos de Actualización para Pensar la Enseñanza Universitaria*, 2(7), pp. 4-16.

Vasilachis, I. (2009). «Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa». *Forum: Qualitative Social Research Social Forschung*, v. 10, n. 2, p. 1-26, enero / mayo 2009.