

Las consignas de trabajos prácticos: ¿Una hoja de ruta para las acciones mentales?

The instructions for practical school assignments: a road map for mental actions?

María Ema Martín*
Ariadna Farias

Resumen

Las concepciones de aprendizaje ¿influyen en el diseño de consignas? Éste el interrogante que originó la presente ponencia y orientó los supuestos epistemológicos que sostienen la investigación de la que formamos parte.

Las consignas de trabajos prácticos son fuentes del segundo nivel de análisis para argumentar acerca de las concepciones de aprendizaje en profesores universitarios de formación docente. Ellas son textos orales o escritos que anticipan acciones mentales para que los estudiantes las lleven a cabo. A su vez existe un propósito de los docentes, que no necesariamente son comprendidos por los receptores de las consignas.

Respecto al análisis de las consignas se describieron elementos a tener en cuenta en su diseño: los pasos a seguir, el propósito que tiene la tarea de producción, el contexto o marco de circulación y/o utilización del escrito, el lector al que debe dirigirse el texto, el prototipo textual y el género a los que el texto debe corresponder, el tema que debe tratarse y con qué detalle.

Este estudio se complementa con la descripción de las concepciones de aprendizaje analizada y construida a partir de entrevistas realizadas a los docentes como parte del trabajo de campo. El enfoque metodológico es el fenomenográfico.

* Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas. Instituto para la Educación, el Lenguaje y la Sociedad (IELES). General Pico. CE: memamartin@gmail.com

Consignas – trabajos prácticos - concepciones de aprendizaje –
docentes universitarios

Do conceptions of learning influence the formulation of instructions for school assignments? This is the question that originated this paper and guided the epistemological assumptions that support the inquiry in which we take part.

The instructions for practical school assignments provide us with a second level of analysis in order to argue about the conceptions of learning in university teachers with specific training in the art of teaching. These instructions constitute oral or written texts that anticipate mental actions in order that students carry them out. In turn, there is a purpose entertained by the teachers, who are not necessarily understood by the recipients of the instructions.

Regarding the analysis of the instructions, the elements to be taken into account in their formulation were described: the steps to be followed, the purpose of the production task, the context or framework of circulation and / or use of the writing, the reader to whom the text should be addressed, the textual prototype and the genre to which the text should correspond, the subject that should be dealt with and in what detail.

This study is complemented by the description of the learning concepts analyzed and construed from interviews with teachers as part of the fieldwork. The methodological approach is the phenomenological one.

Instructions for school assignment - practical school assignments –
conceptions of learning - university teachers

Introducción

El análisis y estudio reflexivo de las consignas de trabajos prácticos conforman una instancia de indagación para estudiar las concepciones de aprendizaje en docentes universitarios de formación docente¹.

Esta ponencia presenta un análisis de consignas en trabajos prácticos², a partir de elaboraciones teóricas sobre la temática, que abren un abanico de interpretaciones para complementar las descripciones y explicaciones acerca de las concepciones de aprendizaje que se han construido en esta investigación.

Los enunciados de tareas, “[...] son textos orales y escritos”, (Dora Riestra 2010, p.4) que orientan las interacciones que se generan entre los participantes de las mismas. Se las estudia y analiza como interventoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus posibles efectos en las respuestas, elaboraciones de los propios estudiantes. Posee un texto propio, que actúa a través del lenguaje idiosincrático.

Esto anticipa a los estudiantes la acción que el docente espera que lleven a cabo³. Las consignas se relacionan estrechamente con actividades de lectura y escritura, y en función de diversas variables, se pueden observar de diferentes complejidades. Ellas son organizadoras de las tareas, son acciones que se realizan con dificultades crecientes.

Dora Riestra afirma que las consignas ‘vehiculizan contenidos objetuales y relaciones interpsicológicas’ (2010, p. 5); por medio de éstas se abordan los conocimientos que se desean presentar, para tener en cuenta el desarrollo potencial y apuntar al progreso de los mismos.

En relación con esto, la autora sostiene también que la consigna es una herramienta mediacional que cumple la función de configurar ‘acciones mentales’. Estas acciones mentales son lo que en nuestra investigación denominamos procesos

¹ Este trabajo pertenece a la investigación Las concepciones de aprendizaje en profesores universitarios de formación docente. Un estudio a partir de la elaboración de tareas de escritura. Directora, Mg. Diana Martín (UNCo), Codirectora Mg. María Ema Martín (UNLPam). (2012-2014). Aprobado por Resolución CD-FCH 145-12.

² En la investigación mencionada se consideró a los trabajos prácticos también como tareas de escritura.

³ Cabe señalar que en esta investigación, dado que el estudio se realiza por medio de tareas de escritura, no se consideran entonces, consignas orales.

de pensamiento, es decir, son aquellos actos cognitivos que motorizan la resolución de la tarea. Al respecto, comenta que los estudiantes pueden internalizar una consigna de diferentes maneras, por lo tanto, para algunos puede configurarse como un instrumento que favorezca la construcción y reorganización de los saberes, lo que favorecería la internalización de nuevos contenidos o, por el contrario, puede guiar a una acción de reproducción. En este sentido, se convierten en componentes centrales para analizar las consignas de trabajo práctico en esta investigación.

Otra de las autoras que trabaja la problemática de las consignas, es Alicia Vázquez (2007), quien expresa: “Al señalar los productos esperados, las consignas conforman un contrato que guían la producción y la evaluación de los textos. Además, las consignas son herramientas didácticas que proporcionan un marco de referencia compartido, encauzan el comentario y la corrección.” (2007, p. 4).

Retomamos la idea que existe una creencia frecuente entre docentes de que una redacción clara y precisa de la consigna, en la que se expliciten las operaciones cognitivas pertinentes a la tarea, es suficiente para que el estudiante resuelva la tarea de la manera esperada por los autores de la misma. No obstante, se pueden observar tantas variantes de respuestas como estudiantes, ya que, por un lado, las consignas siempre guardan cierto grado de indefinición, y por otro, cada estudiante elabora una representación de lo que se espera que lleven a cabo.

También Ana Atorresi (2005) realiza aportes sobre la formulación de consignas de tareas. Establece que resulta idóneo presentar en las mismas, instrucciones que incluyan el propósito del tema, la situación de comunicación, el tipo de texto, entre otros. Señala componentes a tener en cuenta en el diseño de una consigna clara:

- Los pasos a seguir.
- El propósito que tiene la tarea de producción.
- El contexto o marco de circulación y/o utilización del escrito.
- El lector al que debe dirigirse el texto.
- El prototipo textual y el género a los que el texto debe corresponder.
- El tema que debe tratarse y con qué detalle.

Entre los instrumentos de indagación de datos se realizó el análisis y estudio de trabajos prácticos, focalizando el mismo en las consignas. Los componentes presentados orientaron dicho trabajo para complementar la construcción de concepciones de aprendizajes de docentes de formación docente universitaria.

Para realizar el encuadre metodológico y el trabajo de campo esta investigación se posiciona desde el enfoque fenomenográfico. Por medio de este se investiga el conocimiento de diferentes maneras para comprender la realidad; se tiene en cuenta cómo las personas vivencian, experimentan, justifican, perciben los fenómenos con los que interactúan o conviven de un modo cualitativamente diferente (Saljö 1979, Marton, 1981, 1990; Johansson, Marton, 1985). “La fenomenografía se centra en las relaciones existentes entre los seres humanos y el mundo que les rodea. Investiga las diferentes formas, desde un punto de vista cualitativo, en las que las personas experimentan o interpretan fenómenos.” (Marton, 1990, sin más datos)

Los aspectos metodológicos que orientan el enfoque remiten a determinar aquello que los sujetos entienden, interpretan y describen de los objetos a los que se aproxima. El resultado es una descripción y explicación sobre el “qué” y el “cómo” en relación a los aspectos de los fenómenos. Ambos están atravesados dialécticamente por aspectos referenciales y estructurales. El primero implica el significado global del fenómeno, el contenido de; el segundo alude al objeto o al suceso delimitado y relacionado con el contexto y el modo en A partir de decisiones metodológicas, se seleccionó la muestra de la investigación ya citada. Ésta tuvo un carácter intencional para la selección de la población con quien trabajar. Se optó por tomar como variables de selección tres rasgos básicos de los planes de Estudios de las carreras que se dictan en la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, sede General Pico. Ellas son la Formación General, Formación Específica, y las Prácticas que son transversales en las tres carreras para consolidar la formación docente. Dado que los planes fueron implementados en el 2010, sólo se pudo seleccionar las asignaturas hasta el tercer año de las mismas. Por otro lado, se eligieron aquellas de la Formación General para la carrera del Profesorado de Ciencias de la Educación y los de la Formación Específicas para los Profesorados de Educación Primaria e Inicial, y otro porcentaje para las Prácticas. La decisión fue al azar e intencional.

Se tomó como criterio seleccionar sólo el 60% de las materias para cada área, dado la relación cantidad de asignaturas, equipo de investigación, duración de la investigación.

Para esta ponencia, seleccionamos consignas de asignaturas de Formación General de la carrera de Ciencias de la Educación y de la Formación Práctica⁴.

Reflexiones a partir del análisis de trabajos prácticos: Trama entre concepción de aprendizaje y diseño de la consigna

En este apartado se presenta el análisis de los trabajos prácticos de las asignaturas seleccionadas, que como ya se aclaró antes, dos pertenecen al área de Formación General y una de ellas al área de Prácticas, en la carrera de Ciencias de Educación.

En las observaciones de cada materia, se comienza con una descripción general de las consignas, para luego abordar una interpretación reflexiva de las características descritas en relación a la concepción de aprendizaje, que podría estar orientando el diseño de los trabajos prácticos.

Formación General 1

Asignatura 3º año, 1º cuatrimestre, carrera Profesorado en Ciencias de la Educación

Las consignas de trabajo presentan una contextualización desde la disciplina y la unidad del programa. Cada actividad tiene un objetivo explícito, organizada en tres actividades de secuencia lógica según lo presentado en la introducción de las mismas. La lógica de estos prácticos también es tomada de modo transversal en el estudio de los contenidos referentes a una categoría conceptual a lo largo de la asignatura. Por ejemplo, "Estado". Cada actividad presenta modos de trabajo, tales como organización de la tarea misma, los objetivos, entre otros.

La consigna del primer trabajo práctico analizado presenta una regularidad en cuanto a su diseño: primero indica el texto que se va analizar, segundo el objetivo de la actividad y tercero la tarea. La enunciación se caracteriza por ser aseverativa e

⁴ Profesorado en Educación Primaria y Educación Inicial y la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

interrogativa, aunque la pregunta aparece como un conector dentro de la escritura, que remite a la búsqueda de información. La lógica de la actividad propone lectura y análisis de textos siguiendo una guía de lectura pero los distintos ítems denotan un proceso cognitivo de cierta complejidad, aunque analizan un tema con parcialización de contenidos, no se mencionan momentos de integración ni de síntesis. Es decir, la atomización refiere aquí a la suma de preguntas referidas a la comprensión del texto que caracteriza la guía de lectura que están secuenciadas como suma de ideas pero que no ofrece un momento de integración parcial y/o total de carácter escrito que implique dicha comprensión o integración de los conocimientos que ofrece el texto.

La lógica de los contenidos⁵ es la lógica del texto de la bibliografía de la materia que se propone abordar. La intencionalidad es la reconstrucción del contenido dentro de la lógica del texto, realizando lecturas comprensivas a partir de diferentes tipos de guías. Se propone que los estudiantes identifiquen la estructura del texto y del tema.

Como proceso de pensamiento⁶ se observan aquellos que implican complejidad tales como: sintetizar, comparar, fundamentar. Sin embargo, la misma se diluye porque dominan aquellos atomizados en relación a la lógica en la cual está planteada la actividad. Ejemplo: *“sintetice las críticas al Estado de Bienestar desde la perspectiva social democrata y neoconservadora”*. Esto denota un proceso de pensamiento complejo en sí mismo, en la consigna. No obstante, tiene un carácter fragmentado en relación al resto de las consignas y en función de la tarea dada. Por lo tanto, los procesos de pensamiento son de complejidad media.

La concepción de aprendizaje que subyace en el diseño de los trabajos prácticos puede ser caracterizada como *comprensión*, ya que busca vincular la teoría y la realidad de modo concreto, de identificar y de promover acciones sucesivas con relación al objeto de estudio, con un desaprender, pero no se observa el proceso complementario, el de reorganización de la información. La docente puede describir, explicitar ‘qué’ es el aprender, el contenido de éste, pero se torna difuso cuando expresan el ‘cómo’, es decir procesos y resultados del aprendizaje. En las consignas se

⁵ En este trabajo se asume el indicador ‘lógica de contenido’, como lo explica Atorresi (2005) en su referencia ‘tema a tratar’.

⁶ Se asume el indicador ‘proceso de pensamiento’, como lo refiere Riestra (2010) a acciones mentales, que configuran la realización de la tarea por parte de los estudiantes.

observan acciones mentales complejas, como sintetizar, pero solo refieren a contenidos aislados, parcializados. No presenta actividades que remitan a trabajos cognitivos de reelaboración, transformación, creación de nueva información. Lo cual hay coherencia entre concepciones de aprendizaje descriptas y la elaboración de consignas de trabajos prácticos

Formación Práctica

Asignatura de 2º año común carreras del Profesorado en Educación Primaria, Profesorado en Educación Inicial, Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación

Se analizan dos trabajos prácticos. El práctico I es el análisis de una película donde presenta la crisis social de la década del 90 en la República Argentina. La consigna no presenta contextualización ni del tema a tratar ni de la película, pero sí de la tarea de escritura a través del análisis del film proyectado que sirve de eje para realizar el abordaje de ciertos temas de la asignatura. La escritura de la misma está enunciada de manera aseverativa con un alto nivel de complejidad sintáctico y semántico. Esto lleva a la demanda que solicitan las docentes para orientar las acciones mentales de los estudiantes. Sin embargo, está vedado el manejo semiótico que se necesita para analizar la película (no aparecen orientaciones para el análisis de la estructura: lugar de la enunciación, personajes, signos icónicos, entre otros), por ejemplo, no está presentado en relación a algún personaje de manera focalizada, o escena, si no a la totalidad de la película y a distintos momentos históricos. La complejidad retórica del análisis de la enunciación que se pretende no se guía a través de las consignas escritas. El carácter dialógico que tendrían que promover las consignas para el desarrollo de un pensamiento autónomo se podría romper por la asimetría exponencial entre lo solicitado, la demanda y las posibles resoluciones de los estudiantes.

Las consignas están redactadas en primera persona del plural, ello denota el involucramiento del sujeto-aula en el momento de la producción. Las mismas orientan la secuencia, los pasos a seguir de un modo impreciso. Así mismo se mezclan reflexiones personales con acciones mentales a desarrollar, como así también el

propósito de la consigna a ser resuelta por el colectivo de estudiantes.

La lógica del contenido es progresiva, aumentando la complejidad en las relaciones conceptuales. Cada consigna trabaja un aspecto en profundidad y se articula después con otra actividad y otros conceptos. Va reflexionando y recuperando los conceptos de manera espiralada. Aparece la consigna entremezclada con las explicaciones que realiza sobre la película, las intencionalidades y distintos conceptos muy específicos.

En relación a los procesos de pensamiento o acciones mentales, les propone una situación problemática que se prediseña en la consigna, pero se construye a partir de las ideas previas de los estudiantes para resolverla.

La forma de entrega puede inferirse como el pedido de registro de las discusiones o reflexiones llevadas a cabo y la socialización de las mismas. Aunque no aparecen indicadores de formatos de registros particulares o momentos de socialización establecidos temporalmente. La modalidad de trabajo no se enuncia, solo se menciona al final de la consigna como un momento a futuro de socialización de lo realizado por los estudiantes.

Las observaciones que se realizan en las producciones escritas de los estudiantes son subrayados sobre expresiones y signos de interrogación, solo en un caso además se agrega un “porqué”.

El Práctico II, continúa como eje de análisis el film mencionado en el TPI. Replica en las consignas la lógica de demandas y organización.

Las concepciones de aprendizaje que remite al análisis elaborado sobre esta docente asignan también a un aprendizaje por transformación, cuyo foco principal está en la integración del contenido, el ‘qué’ y los procesos y resultados, el ‘cómo’. Implica la acción de desestabilizar estructuras cognitivas, emocionales para promover sucesivas reestructuraciones, explicitaciones. Es decir, integrar la nueva información que se intenta internalizar con la ya adquirida. La trama que se entreteje entre concepción y diseño de consignas alude a propuestas de acciones mentales de complejidad que promueven tareas de reelaboración, toma en cuenta las ideas previas

de los estudiantes, promueve registros de intercambios para la nueva producción. Se observa concordancia entre las concepciones de aprendizaje descritas y la elaboración de consignas de los trabajos prácticos.

Formación General 2

Asignatura de 2º año, del 2º cuatrimestre. Carrera: Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación

Las consignas analizadas son elaboradas por el profesor auxiliar de clases prácticas⁷. Las propuestas no presentan contextualización de la actividad ni de la disciplina. Por momentos pareciera que el modo de enunciación respondiera a pautas de escritura académica de las consignas, aunque se narra la secuencia de la actividad.

Respecto a la lógica del contenido se determinan las categorías conceptuales con las cuáles trabajar. Se desarrolla una síntesis conceptual de lo que se espera que los alumnos elaboren, lo cual pareciera que limita la propuesta de los estudiantes, aun cuando pide análisis y crítica. En los siete prácticos se explicita el modo de trabajo: individual, en pares y grupal. La forma de entrega en modalidad escrita esta detallada minuciosamente. No se puede inferir los resultados esperados de las consignas porque no se encuentran explicitados. La enunciación de las mismas implica procesos de pensamiento de cierta complejidad tales como reflexionar, confrontar, expresar, argumentar, entre otros.

Como regularidad se considera que son consignas muy generales y complejas de elaborar. Se analizan dos modelos de trabajos prácticos, aquellos que focalizan la resolución de la consigna en el abordaje de un texto particular, (tres (3) TP) y los que demandan la elaboración de un texto referenciado con más de un autor (cuatro, (4) TP).

En el caso del primer modelo mencionado no explicita cuál o cuáles de los insumos bibliográficos son pertinentes para la resolución de la consigna. Son preguntas aisladas que no implican explícitamente integración. Hay una focalización en la descripción de lo político más que en el objeto de estudio: *'que es la educación en un contexto histórico'*. Resulta difícil inferir el sentido lógico del contenido a partir de la

⁷ Información recogida de la entrevista semiestructurada aplicada a la Docente a cargo de la asignatura.

secuencia de actividades porque cada trabajo práctico lo fragmenta sostenido en una fuente o tema particular, lo cual influye en la secuencia del contenido.

Cuando el trabajo práctico incluye más de un texto bibliográfico, segundo modelo de referencia, existen diferentes momentos y dentro de ellos se explicitan diferentes consignas. En estos TP se puede observar que el componente “tema a tratar” prevalece y organiza las consignas. Específicamente, el “detalle del tema” es el estructurador que orienta el abordaje de los contenidos. Una evidencia de esto se expresa en la importancia que las “categorías conceptuales” adquieren en la propuesta que orienta las acciones mentales de buscar y confrontar, expresar implicaciones ideológicas, argumentar, entre otros.

En este segundo modelo las consignas están diseñadas como instrumentos orientadores para el desarrollo de acciones mentales y estrategias de aprendizajes de los estudiantes. En éstas se presentan momentos que pueden considerarse como pasos a seguir, cuando el TP demanda el abordaje de más de un texto lo cual favorece la regulación, organización de operaciones mentales a realizar, esto es, “define las acciones y estimula el tipo de actividades de lectura y escritura a realizar” (Riestra, 2002 en Vázquez, 2007).

La concepción que subyace en las consignas de trabajos prácticos podría acercarse a la idea de aprendizaje por comprensión ya que se presentan acciones mentales complejas en los dos modelos de consignas, pero no se evidencian espacios de integración, sino que por el contrario se observa fragmentación en el abordaje de los contenidos.

En las consignas se presentan acciones sucesivas en relación al objeto de estudio, siendo este fragmentado en unidades mínimas, pero no se explicita la reorganización de la información nueva, ni la conexión a saberes previos. Esto es, desde las acciones mentales demandas se identifican procesos complejos, pero no se manifiestan actividades que se orienten a la creación de información nueva o reelaboración.

A modo de cierre

Las concepciones de aprendizaje marcan y orientan el diseño y elaboración de

las consignas de los trabajos prácticos. Los textos que se elaboran tienen variedad de estructuras, desde contextualización de la tarea, mero cuestionamiento aislado, uso de guías de lecturas, pedidos de acciones mentales de diferentes niveles de complejidad. Estas situaciones están enmarcadas desde esas concepciones que por sus rasgos de ser implícitos, difíciles de desentramar, entre otros, muestran propuestas con ciertas divergencias o contradicciones.

Nuevas hipótesis se presentan, la toma de conciencia de las propias concepciones de aprendizaje, ¿promoverá transformaciones en futuros diseños de consignas?

Bibliografía

Atorresi A. (2005) Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. Recuperado de

<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/447>

Marton, F., DallAlba, G; Beaty, E. (1993). Conception of Learning. *IJER*, 19(3), 277-300.

Marton, F. (1990). Fenomenografía: un enfoque de investigación dirigido al conocimiento de las diferentes maneras de comprender la realidad. En R. Sherman y B. Webb (eds). *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*, 2ª ed., (pp. 141-161) (Traducido por, J.L Cubero Fernández y J. Rojo Fructuoso, 1999). Extraído de: <http://www.feyts.uva.es/ed/metodos>. 21 november, 2011, 13-01.

Marton, F. (1990). Fenomenografía: un enfoque de investigación dirigido al conocimiento de las diferentes maneras de comprender la realidad. En R. Sherman y B. Webb (eds). *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*, 2ª ed., (pp. 141-161) (Traducido por J.L Cubero Fernández y J. Rojo Fructuoso, 1999). Extraído de: <http://www.feyts.uva.es/ed/metodos>. 21 november, 2011, 13-01.

Marton, F. (1981) Phenomenography – Describing conceptions of the work around us. *Instrucion Science* 10 (1981) 177 – 200. *Elsevier Scientific Publishing Company*, Amsterdam – Printed in the Netherland.

Marton, F; Wing Yan Pong, (2005). On the unit of description in phenomenography,

Higher Education Research & Development, 24:4, 335-348, DOI:
10.1080/07294360500284706.

Marton F; Säljö, R. (1984) *Approaches to Learning*. En: Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N., (eds.) *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education*. 3rd (Internet) edition. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment. pp. 106-125. Internet versión: 2005.

Pozo, J. I.; Scheuer, N; Pérez Echeverría, M del P; Mateos, M; Martín, E; de la Cruz, M. (2009). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona. Grao.

Riestra, D. (2010). *Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua*. 175-183. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3661664.pdf

Vásquez, 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. Año 2. Nº 7. Septiembre de 2007. Recuperado de www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/vazquez-set07.pdf

Vélez, G. (2002). *Aprender en la Universidad. La Relación del Estudiante universitario con el conocimiento*. Cátedra Estrategias para el trabajo intelectual. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.