

Artículo Original

Las consignas. Percepciones y necesidades estudiantiles en un contexto universitario

The slogans. Student perceptions and needs in a university context

Ana Cristina Bolívar Orellana

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana

<https://orcid.org/0000-0002-5245-0375>

E-mail: anabolivar29@gmail.com

José Suero-Rico

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana

<https://orcid.org/0000-0002-1906-3517>

E-mail: jsuerorico@gmail.com

Resumen

La educación, cada día, plantea nuevos retos a los docentes. Uno de estos fue, sin lugar a dudas, la readaptación que tuvo que asumir la educación tras la llegada de la pandemia Covid-19, pues se tuvo que adoptar de manera rápida y masiva la educación virtual para no detener la formación de los niños, jóvenes y adultos. En atención a esta situación y con la finalidad de contribuir con la evaluación de esa experiencia, se plantea esta investigación que tiene como objetivos (a) conocer la visión de los estudiantes sobre la claridad de las consignas usadas por los docentes en la plataforma Moodle, en una universidad dominicana y (b) Describir las características que debe tener una consigna desde las necesidades estudiantiles. Metodológicamente este estudio se suscribe como uno del tipo descriptivo que contó con 28 estudiantes a quienes se les aplicó un cuestionario en línea que contempló seis preguntas cerradas, dos preguntas de opción múltiple y 7 preguntas abiertas relacionadas directamente con el objetivo de la investigación. Entre los resultados está que los estudiantes manifestaron que las actividades no poseían consignas claras y que era necesaria la intervención del docente para poder comprender cada una de ellas. Asimismo, indican que es fundamental que las consignas posean un objetivo claro que se ajuste a las competencias y propósitos de las asignaturas, descripción sin ambigüedad y criterios de evaluación pertinentes.

Palabras clave: Actividades escolares, enseñanza y formación, proceso de aprendizaje, dirección de la clase.

Abstract

Education poses new challenges to teachers every day, one of these was undoubtedly the readaptation that education had to assume after the arrival of the Covid-19 pandemic, since virtual education had to be adopted quickly and massively in order not to stop the training of children and young people. In view of this situation and with the purpose of contributing to the evaluation of this experience, the objectives of this research are (a) to know the vision of the students about the clarity of the instructions used by the teachers in the Moodle platform, in a Dominican university and (b) to describe the characteristics that an instruction should have from the students' needs. Methodologically, this is a descriptive study with 28 students who were administered an online questionnaire that included six closed questions, two multiple choice questions and 7 open questions directly related to the objective of the research. Among the results is that the students stated that the activities did not have clear instructions and that the teacher's intervention was necessary to understand each one of them. Also, indicate that it is essential that the instructions have a clear objective that adjusts to the competences and purposes of the course, an unambiguous description and relevant evaluation criteria.

Keywords: School activities, teaching and training, learning process, class management.

Recibido: 19/11/2022

Aceptado: 25/01/2023



Los retos educativos se vieron incrementados tras la llegada de la pandemia de Covid-19; a la par de la necesidad de que se realicen estudios para analizar temas educativos en todos los niveles de escolaridad. Solo en lo que se corresponde a educación universitaria se pueden observar entre otros intereses investigativos los referidos a: modelos de enseñanza a distancia (Pérez-López et al., 2021); evaluación On-line (García-Peñalvo et al., 2020); competencias digitales docentes (Martínez y Garcés-Fuenmayor, 2020); entre otros temas que permiten abordar las acciones ejecutadas a raíz de la emergencia sanitaria y los retos que surgen en el futuro, una vez que se inicia el camino de la superación de este flagelo y el aprovechamiento de las enseñanzas adquiridas.

Este estudio, se inserta dentro de la evaluación en línea o e-actividades (Cabero y Palacios, 2021) puesto que su foco de interés está enmarcado en la elaboración de las instrucciones o consignas por parte del docente para que los estudiantes realicen las tareas en las plataformas digitales usadas durante la pandemia. Una consigna – específicamente en el entorno virtual- se entiende como la redacción que el docente elabora a fin de que el estudiante realice una tarea o actividad que a través de las indicaciones de pasos que procuran que este construya un conocimiento observable, verificable que atienda a las competencias o aprendizajes esperados en el curso o asignatura y que sea presentado en un tiempo determinado. Su formulación debe ser clara, sin ambigüedades a fin de evitar confusiones que ocasionen la incomprensión y por ende la no realización de la tarea (Pérez-Chaverri, 2015; Moro, 2019; Villasmil, 2021).

Ahora bien, la realización de estas en muchos casos se convierte en un problema cuando su redacción ocasiona dificultades en la comprensión por parte del alumnado (Moro, 2019; Camelo, 2010); ya que esto repercute en el proceso evaluativo o la demostración del logro de los aprendizajes y por ende representa un atraso en los procesos de aula.

En este contexto y ante la necesidad de formular estudios sobre las consignas (Camelo, 2010) surge la inquietud de realizar esta investigación a fin de (a) conocer la visión de los estudiantes sobre la claridad de las consignas usadas por los docentes en la plataforma Moodle, en una universidad dominicana y (b) Describir las características que debe tener una consigna desde las necesidades estudiantiles de 28 estudiantes que cursaron estudios de licenciatura de Educación Primaria Segundo Ciclo durante la época de pandemia que azotó al mundo y obligó al confinamiento en República Dominicana, desde marzo 2020 hasta finales de 2021. Surge en el marco del interés de contribuir con las evaluaciones del uso de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) en la educación universitaria; pues se espera continuar su utilización como apoyo a las actividades que se ejecuten en las aulas de manera presencial.

ANTECEDENTES

En la revisión del estado del arte se encontraron estudios enfocados en el análisis de las consignas desde distintas perspectivas, Rosli (2018) observó 39 clases de tres cursos en el área de las Ciencias Sociales dirigidos estudiantes de secundaria, adicionalmente entrevistó a estudiantes para conocer su percepción en torno a la comprensión y grado de dificultad para cumplir con lo enunciado en la consigna, en cuanto los docentes estos señalan las razones por las cuales escogieron una actividad en particular como, por ejemplo, rellenar un cuestionario. Los resultados mostraron coincidencias entre dos cursos (Geografía Económica y Legislación Fiscal) en los cuales tienden a ser consignas que propician una actividad reproductiva del contenido de los manuales escolares, mientras en Estudios Sociales Argentinos se busca propiciar la reflexión, análisis y pensamiento crítico de los estudiantes.

Por su parte, Molina y Padilla (2018) encontraron resultados favorables en un curso de introductorio a la Biología desarrollado de forma presencial en una universidad oficial de Argentina por cuanto se encontró que las consignas escritas planteadas durante el desarrollo de

la asignatura posibilitaron el aprendizaje de los estudiantes, en la medida en que establecieron relaciones, entre datos, formularon conclusiones, aplicaron la teoría a ejercicios propios de la disciplina en estudio y argumentaron sus puntos de vista. De tal manera que, las consignas utilizadas por los docentes se consideran como englobantes ya que aportaron información para relacionar los contenidos del curso con el entorno.

En relación con el uso de los Entornos Virtuales de Aprendizaje, Jiménez y Torres (2019) analizaron 39 consignas formuladas por los docentes de un curso de lengua en modalidad *blearning* que es común a distintas especialidades de una institución colombiana ubicada en Santiago de Cali. Los hallazgos muestran que entre las principales actividades solicitadas por los docentes están: responder preguntas, llenar cuadros y fichas bibliográficas lo que indica que se enfocan en monitorear los procesos de comprensión lectora, predomina un aprendizaje superficial donde no se impulsa la construcción de productos textuales apropiados al uso contextualizado de la lengua en escenarios sociales.

Por su parte, Bravo (2021) determinó en su estudio sobre la “calidad de la comunicación efectiva de los EVA y su incidencia en los procesos formativos de los alumnos” de una universidad estatal del Ecuador. En este participaron 34 docentes adscritos a la Facultad de Educación y 4496 estudiantes pertenecientes a distintas carreras. Las conclusiones apuntan a que hay un alto grado de insatisfacción en la forma en que se gestiona la comunicación en los EVA porque más del 70% declaró que no comprendía las directrices y orientaciones planteadas por los docentes.

Los trabajos descritos indican el nivel de profundidad que subyace tras la comunicación didáctica, muchas veces, expresada a través de la redacción de una consigna que abarca cómo hacer una actividad y finalmente la calidad y profundidad del aprendizaje adquirido por el estudiante cuando pone en práctica procesos cognitivos de distinta complejidad, de allí la atención que debe tener el docente en su redacción, especialmente en modalidades de estudio a distancia.

MARCO TEÓRICO

Las consignas

Las consignas entendidas como un género discursivo del campo educativo (Atorresi, 2005) o como expresión del discurso instruccional (Camelo, 2010) tienen una gran importancia para lograr alcanzar el éxito de los aprendizajes por parte de los estudiantes en todas las áreas del saber porque tienen un papel mediador en este proceso. Pueden ser orales o escritas, son instrucciones de carácter pedagógico y están presentes desde etapas iniciales cuando ocurre el primer encuentro escolar (Dambrosio, 2016; 2019). Asimismo, pueden definirse “como el género discursivo producido por docentes cuya finalidad principal es la promoción y control de acciones cognitivas o físicas de los estudiantes en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Dambrosio, 2021, p.86). Aunque la base de las consignas es una construcción discursiva, Fajre y Arambicia (2000, p.125) sostienen el tema de las consignas no está circunscrito solo a la asignatura de Lengua Española, ya que en todas las cátedras los maestros deben dejar instrucciones o consignas a sus estudiantes a fin de que puedan elaborar las asignaciones y reportar los aprendizajes logrado.

En este orden de ideas, Pérez –Chaverri (2015, p.143) agrega que “la consigna es la explicación que da un profesor o profesora en el aula cuando le solicita al estudiantado realizar alguna actividad o proceso para llegar a una meta u objetivo determinado, una vez terminado el tiempo establecido para ello”. Se puede decir que la consigna representa la finalización exitosa de un ciclo de aprendizaje y por ello, debe ser clara para que pueda ser ejecutada por quienes requieren demostrar que han alcanzado los aprendizajes esperados. Así pues, resulta

necesario que estas indicaciones no estén incompletas ni presenten ambigüedad ni de forma, ni de fondo para que el estudiante pueda cumplirlas (Villasmil, 2021).

Elementos de una consigna

Los aspectos a considerar para la redacción de la consigna están directamente relacionados con lo que el estudiante necesita para realizar el trabajo asignado. En ese sentido, el Instituto Provincial de Educación Superior Paulo Freire (s.f, p.3), establece que el proceso de elaboración de una consigna involucra un proceso mental complejo que recae sobre el maestro, ya que este entre otros aspectos debe considerar en términos cognitivos hasta dónde quiere que su estudiante llegue para demostrar el aprendizaje; lo que evidentemente va asociado al tipo de contenido teórico o práctico que se esté abordando. Además, el profesor debe dejar muy claro con cuáles herramientas cuenta el estudiante, las posibles vías de solución a lo planteado, cantidad de información que solicita y en definitiva los fines para los cuales se plantea la tarea o el aprendizaje que debería alcanzar el estudiante.

En tal sentido, los elementos a considerar en la redacción de la consigna están directamente asociados con la tarea a ejecutar y su nivel de complejidad; esto ya que la idea debe estar dirigida a responder todas las inquietudes que al estudiante se le pudieran presentar para desarrollar la tarea con éxito. Para ello, hay que ubicarse en lo solicitado, sus requerimientos, medios para lograrlo, entre otras particularidades.

Por otra parte, Pérez- Chaverri (2015) afirma que éstas deben tener: saludos, qué se logrará (entendiendo la relación de la actividad o tarea con los objetivos de aprendizajes propuestos), qué hará el estudiante (tarea a ejecutar), cómo se hará (pasos a seguir, extensión, letra, formato, número de estudiantes que pueden agruparse o si es individual) plazos de entrega y despedida; indica además que es importante tener no solo conocimiento de lo solicitado; sino haberlo hecho antes para poder explicar en detalle qué se requiere para hacerlo.

Por su parte, Camelo (2010) señala como aspectos claves a considerar para la redacción de la consigna: La situación de enunciación (finalidad, propósito, lectores), particularidades propias del tipo texto que se desea escribir, aprendizajes que se esperan obtengan, procesos mentales involucrados (inferir, parafrasear, analizar).

METODOLOGÍA

Este estudio es de tipo descriptivo, los datos fueron recolectados a través de un cuestionario respondido en línea que contempló seis preguntas cerradas, dos preguntas de opción múltiple y 7 preguntas abiertas relacionadas directamente con el objetivo de la investigación.

Los informantes fueron 28 estudiantes, 11 eran hombres y 17 mujeres, con edades comprendidas entre 18 a 24 años de la Licenciatura de Educación Primaria de una Institución de Educación Superior ubicada en el suroeste de la República Dominicana, quienes cursaban desde el segundo año hasta el cuarto año de la carrera.

El análisis de datos asociados a las respuestas, tanto a las preguntas cerradas como de selección múltiple, fueron organizados, tabulados y graficados utilizando el software Microsoft Excel, generando tablas de frecuencias de datos no agrupados y agrupados, gráficos circulares y de barra.

Por otra parte, se hizo uso del programa Atlas.ti, importando las respuestas de las preguntas abiertas de la encuesta. Estas fueron leídas y codificadas. Se relacionaron códigos primarios a otros más generales que generaron redes semánticas. De igual manera, se consideró las frecuencias de recurrencia de un código (E) y el número de conexiones con otros códigos (D).

RESULTADOS

Los resultados presentados son referentes a las respuestas de 28 estudiantes de las carreras de Licenciatura en Educación Primaria Segundo Ciclo, y dichos resultados fueron organizados en dos bloques. El primero está orientado a las apreciaciones sobre las actividades que desarrollaron bajo la modalidad virtual, específicamente en lo que tiene que ver con las consignas, características que deberían tener, así como su visión sobre la claridad y la necesidad de los encuentros sincrónicos.

Las consignas: presencia y claridad

Los estudiantes manifestaron que las principales actividades evaluativas realizadas durante la virtualidad fueron: organizadores gráficos, producciones escritas, producciones audiovisuales, foros de discusión y cuestionarios; los cuales se distribuyeron entre 6 a 17 actividades por curso y cuya distribución de frecuencias se puede evidenciar en la Tabla 1, en donde f_r denota la frecuencia absoluta de cada intervalo, el símbolo % está destinado a reflejar la frecuencia relativa expresada en porcentaje y se n es la notación para el total de los participantes.

Tabla 1. Número de actividades evaluativas realizadas por los estudiantes ($n = 28$)

Intervalos	f_r	%
[6,8)	2	7.14
[8,10)	6	21.43
[10,12)	5	17.86
[12,14)	11	39.29
[14,16)	3	10.71
[16,18)	1	3.57

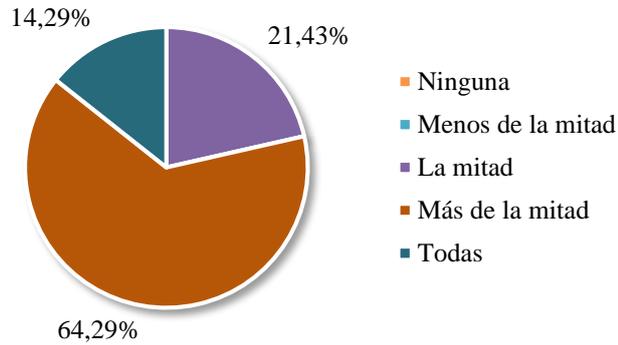
Fuente: Elaboración propia.

Al considerar las medidas de tendencia centrales se obtiene que tanto la moda como la mediana es igual a 12 y que la media aritmética es 11,07 actividades por asignatura. Esto puede afectar significativamente en las percepciones de los estudiantes sobre la educación virtual puesto que, al no contar con condiciones de accesibilidad tecnológica idóneas, las realizaciones de dichas actividades involucran un reto que trasciende del campo académico (Santos et al, 2020). De igual manera, este factor no permite una evaluación real de los aprendizajes dado que los estudiantes dejan de entregar las actividades en los lapsos establecidos o no cumplen con los criterios exigidos, por la falta de tiempo previsto para atender el número total de tareas y no por vacíos en los aprendizajes construidos (Peña y Avendaño, 2006).

En tal sentido, sería necesario ajustar las evaluaciones a una cantidad de evaluaciones más razonables para un cuatrimestre de trabajo que se espera desarrolle en el aprendiz una experiencia significativa; por tanto, requiere la reflexión del maestro sobre cuáles contenidos son más adecuados para trabajarlos en esta modalidad (Moreira-Segura y Delgado-Espinoza, 2015); además de la multiplicidad de recursos que se pueden usar en la plataforma Moodle.

Ahora, en relación a cuántas de estas tenían consignas que describieran la actividad, el 14,29% establecen que todas tenían consignas, mientras que el 21,43% afirma que solamente la mitad de dichas actividades poseían consignas (Figura 1). El resto de los participantes opinan que “más de la mitad”; por lo que al tomar como referencia el punto medio de este intervalo, inferir que en general 9 de cada 12 actividades tenían consignas.

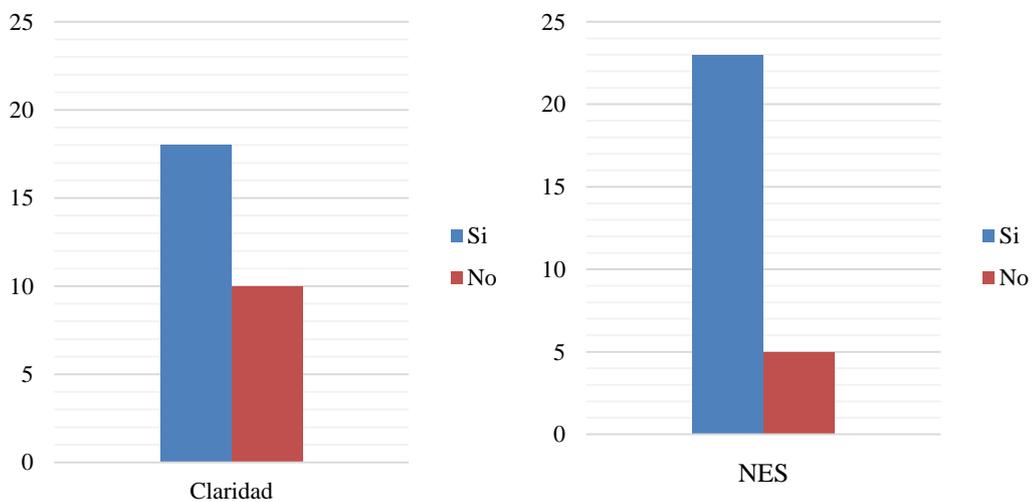
Figura 1. Estimación de actividades con consignas



Por otra parte, al considerar que tal como lo planeta Bravo (2021, p.3) “la comunicación en un entorno virtual se convierte en un elemento clave que define el buen desarrollo de las actividades. Por tanto, requiere que la actitud del docente sea lo más cortés y claro posible...”, se les consultó a los informantes sobre la claridad de las consignas presentadas por sus docentes en el aula virtual, puesto que, si no hay un entendimiento entre las partes del acto comunicativo, llámese docentes y estudiantes se pierde la esencia de lo que se espera del proceso educativo. De esta manera, si la consigna está bien planteada, y es entendida claramente por los estudiantes, estos podrán responder de manera inmediata y sin complicaciones para demostrar los saberes alcanzados; sin necesidad de utilizar otras vías alternas de comunicación a través encuentros sincrónicos o una videoconferencia explicativa para aclarar lo no entendido.

Al respecto, se observó que los estudiantes, a pesar que, en principio, indicaron que las consignas eran claras, requirieron encuentros sincrónicos para poder comprender las actividades a realizar. Solamente cinco (5) estudiantes, es decir un 18% sostuvo que al considerar que las consignas estaban bien elaboradas, no hizo falta el desarrollar encuentros sincrónicos para explicar las actividades; mientras que un 82%, equivalente a 23 estudiantes manifestaron que necesitaron explicaciones sincrónicas para comprender la tarea (Figura 2). Se infiere así las consignas no estaban claras, puesto que, si así hubiese sido, la mayoría de los estudiantes no habrían tenido que recurrir a una videoconferencia para solicitar explicaciones adicionales de en qué consistía la tarea.

Figura 2. Claridad de las consignas vs necesidad de encuentros sincrónicos (NES)



[4:13] “... (las consignas) carecían de sentido o eran muy básicas y no detallaban bien la actividad.”

[6:13] “(sic) había cosas que no estaban detalladas, necesitaban una explicación del maestro ... de manera escrita hay cosas que no son comprensibles.”

[20:14] “Muchas veces el profesor omite instrucciones asumiendo que el estudiante la puede deducir y (sic) a veces no pasa así.”

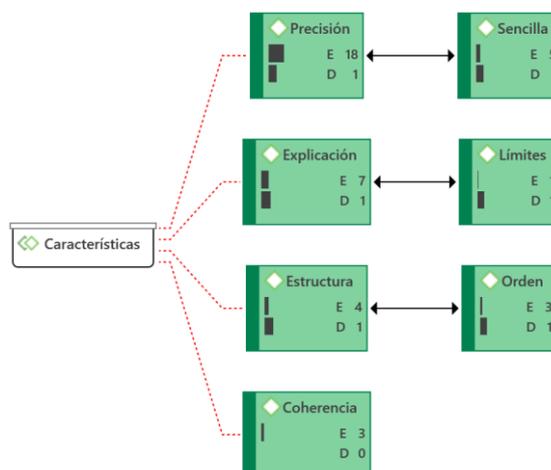
Este alto porcentaje de estudiantes (82%) que requieren encuentros sincrónicos para entender la tarea deja en entredicho la comunicación entre docentes y estudiantes en las aulas virtuales; situación que coincide con el hallazgo de Bravo (2021, p.15) quien refiere que 57% de sus estudiantes encuestados al ser consultados sobre la claridad de las actividades propuestas en entornos virtuales se ubicaron en los ítems de casi siempre, a veces o nunca, lo que en sus palabras denota que “ la comunicación entre docentes y estudiantes no es efectiva, ya que los indicadores o requerimientos de los trabajos encomendados no son entendidos en su totalidad”. En un estudio más antiguo realizado por Vásquez et al. (2009, p.109) se encontró que “en relación con las especificaciones ofrecidas en las consignas (grado de estructuración) se ha constatado en la mayoría de las consignas analizadas la ausencia de indicaciones tendientes a orientar la resolución de las tareas”.

Lo anterior implica la persistencia de una problemática que se complejiza en el uso de los EVA como los que ofrece la plataforma Moodle, especialmente cuando las competencias digitales de docentes y estudiantes en torno al uso de las TIC se han declarado como una limitante, especialmente durante el *tsunami* educativo que produjo la pandemia del Covid-19 dada la inexperiencia de los actores educativos, pues era la primera vez que se enfrentaban a situaciones como la utilización de aulas virtuales en rol de administradores docentes y participantes (García-Aretio, 2020).

Características de las consignas

Los estudiantes como usuarios de las consignas plantean ideas sobre lo que necesitan para su realización ubicadas en términos de forma y fondo (Figura 3), en donde se destaca en la forma la precisión (E18) como elemento fundamental relacionado con una redacción sencilla (E5), mientras que como fondo indican como necesaria la explicación de la actividad (E7) asociada al establecimiento de límites, la estructura (E4) orden en que deben disponerse las ideas (E3) de pasos a realizar y finalmente, la coherencia (E3) que hace referencia a la consistencia de la actividad con el programa de las asignaturas.

Figura 3. Características de las consignas



En este mismo orden de ideas, entre los aspectos claves que deben poseer las consignas de las actividades evaluativas, se destaca la descripción de la asignación como elemento fundamental y esto se vio reflejado tanto en las respuestas de selección múltiple como en las respuestas de las preguntas abiertas, generando en todo el análisis 101 citas asociadas a este aspecto. Seguidamente se destaca el propósito de la actividad, los criterios de evaluación en conjunto con los instrumentos de evaluación. Los otros aspectos se ven reflejados en la figura 4 y en las notas crudas presentadas a continuación:

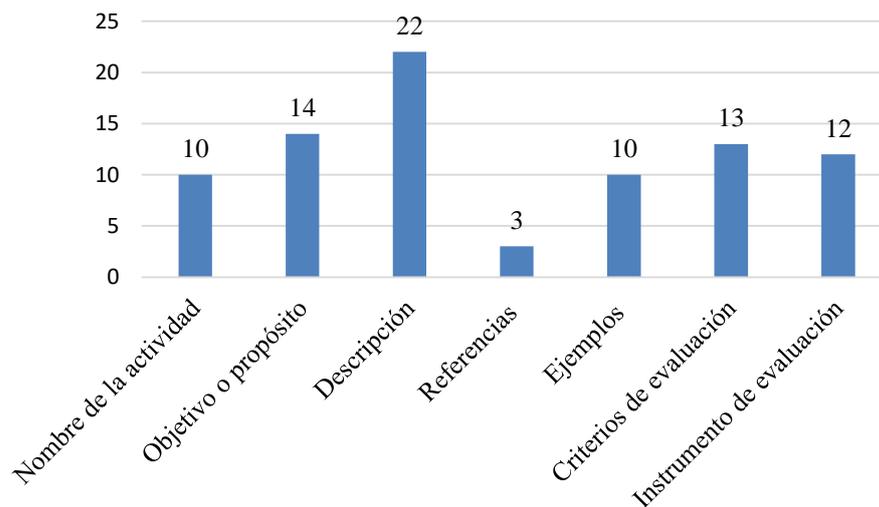
[6:12] “Los contenidos a tratar, especificaciones de la entrega como el tiempo, tipo de letra y recursos que correspondan a los contenidos tratados y límite de contenido”.

[15:9] “Instrucciones clara de lo que debe contener (la actividad), cómo será evaluada y los criterios de evaluación.”

[22:10] “(Debe) describirse claramente lo que hay que hacer, usar palabras que los estudiantes puedan comprender y que los criterios estén claros.”

[28:8] “Establecer como se entregará. Mencionar el tiempo que se debe tomar. Describir los puntos importantes a tomar en cuenta...”

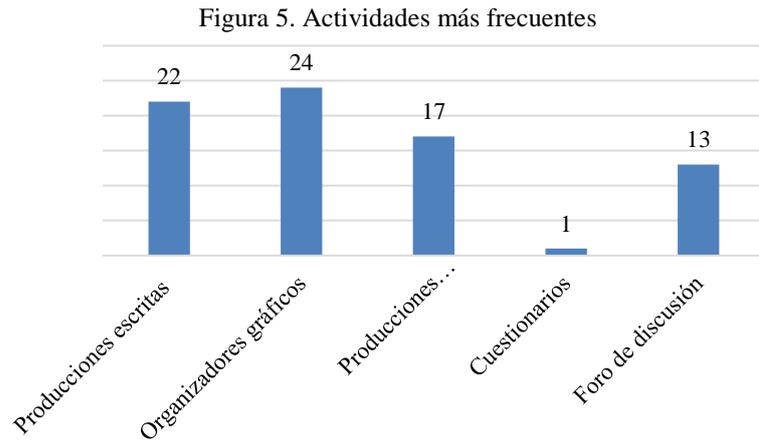
Figura 4. Aspectos claves que deberían tener las consignas



Los estudiantes, como usuarios, coinciden con lo que plantea la literatura al respecto (Camelo, 2010; Pérez-Chaverri, 2015), puesto que se evidencian aspectos referidos al cómo hacerlo, bajo qué propósito, en cuanto tiempo e incluso incluyeron referencias posibles de consultar para la ejecución. En tal sentido, si los docentes cumplen estos requerimientos la consigna quedará claramente redactada y podrán ejecutar la actividad sin mayores dificultades.

Actividades realizadas durante la pandemia y criterios para su redacción

En lo relacionado con el tipo de asignaciones más frecuentes que los estudiantes realizaron durante el periodo académico seleccionado para la investigación, se destacan los organizadores gráficos y las producciones escritas; sin embargo, en menor frecuencia se registraron las producciones audiovisuales y los foros de discusión (Figura 5).



Estas formas de evaluación están relacionadas con las usadas por maestros de otras instituciones educativas cuando trabajan con entornos virtuales de aprendizajes, quienes incluyen como parte de sus estrategias algunas actividades evaluativas como participación en videoconferencias, acompañados con la entrega de reseñas de diversos textos, búsqueda de información en fuentes confiables y reportes escritos (ejercicio de síntesis); redacción de reseñas de textos y trabajos escritos, análisis de estudios de casos, participaciones en foros y chat, responder cuestionarios cortos, ejercicios prácticos, creación de portafolios digitales y construcción de glosarios de términos (Cárdenas y Luna, 2020; Pastora y Fuentes, 2021).

Ahora bien, al consultar a los estudiantes sobre lo que a su criterio debía ser incluido en las consignas está: la descripción de la actividad incluyendo en este aspecto el tema a abordar e indicar posibles referencias a utilizar, el objetivo, el tipo de producto (producciones escritas, organizadores gráficos y las producciones audiovisuales) y los elementos a incluir (conceptos, estructura, imágenes, relaciones, entre otros).

Asimismo, sugieren incluir herramientas tecnológicas posibles de utilizar y algunos ejemplos que puedan guiar la actividad. Finalmente, indican que es importante incluir los criterios e instrumentos de evaluación, de esta última los estudiantes refirieron la rúbrica como único instrumento (Figura 6 y 7). Esta última, fundamental para precisar lo que se espera que realice el estudiante como tarea; es decir es un aspecto importante dentro de la consigna indicar cómo se evaluará y, si esta evaluación es a través de una rúbrica es obligatorio que la misma tenga una relación directa con lo planteado como consigna, ya que “si la rúbrica para revisar el trabajo no cumple su objetivo de guiar la ejecución de las tareas, [esta] situación (...) tiende a complicar el cumplimiento de los trabajos por parte de los estudiantes, generando niveles de desinterés, desmotivación e insatisfacción para continuar con su proceso formativo” (Bravo, 2021, p. 6).

Figura 6. Elementos que deben tener las consignas: Organizadores Gráficos

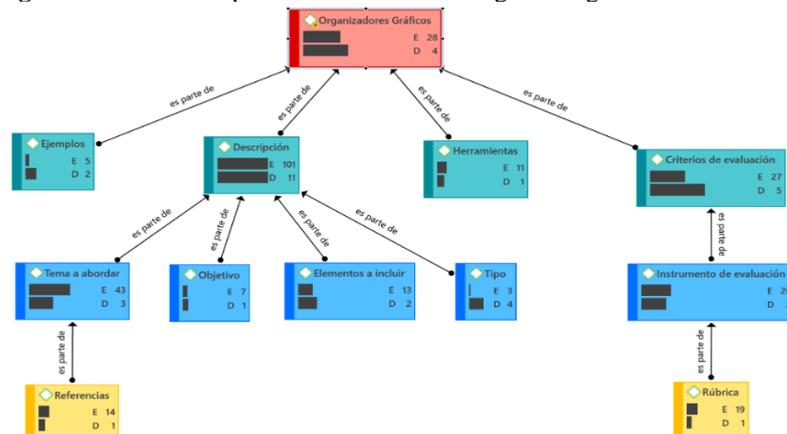
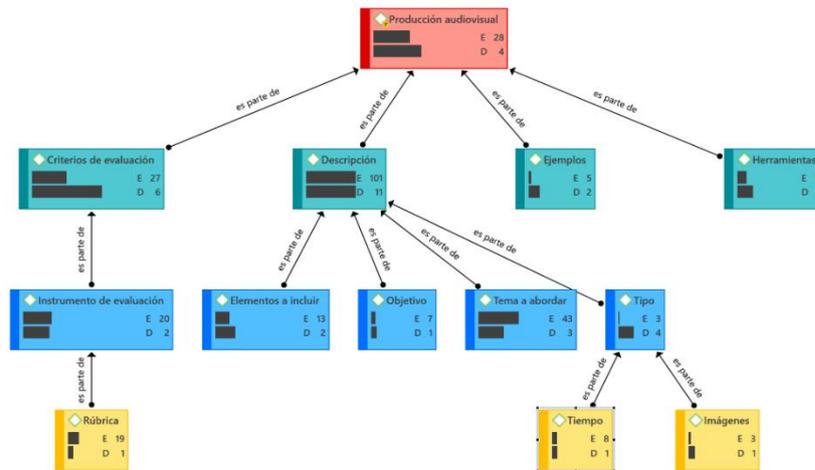
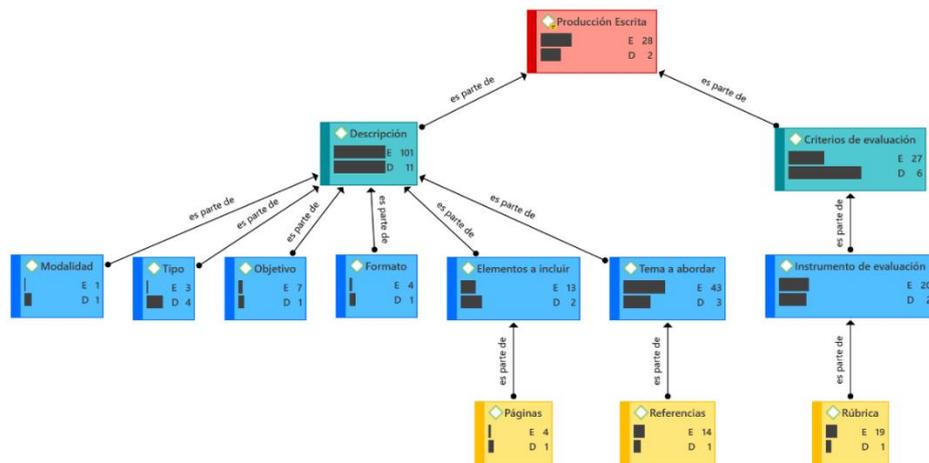


Figura 7. Elementos que deben tener las consignas: Producción audiovisual.



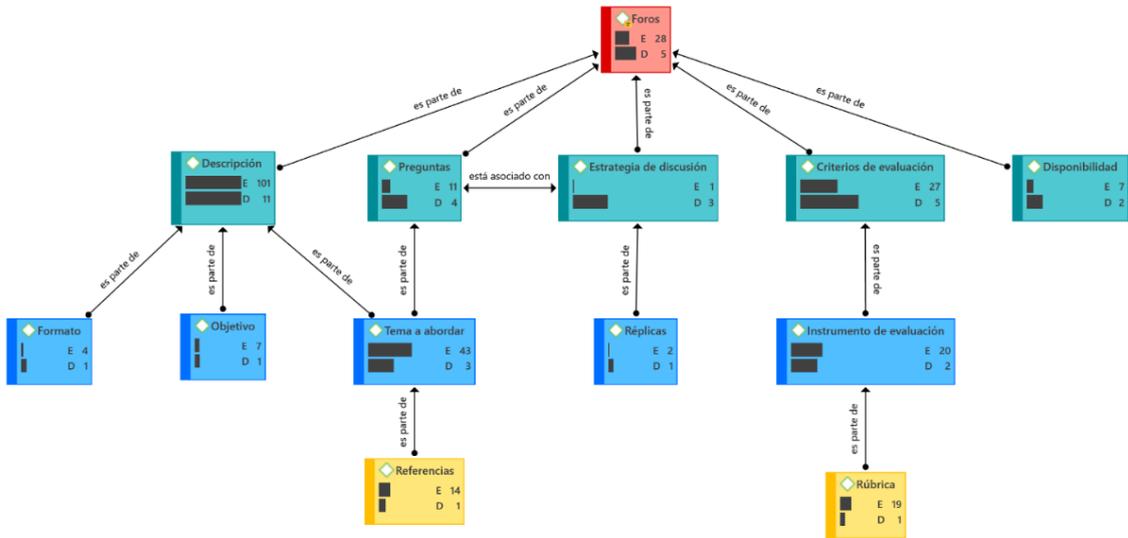
Por otra parte, en la descripción de las producciones escritas los estudiantes indican que se deben incluir la modalidad (individual o grupal), el tipo de producción escrita (ensayo, informe, reseña, trabajo de investigación), el objetivo de la actividad, el formato de entrega, los elementos a incluir y el tema a abordar. En el caso de la evaluación consideran importante los criterios e instrumentos a utilizar, destacando nuevamente la rúbrica como instrumento utilizado con mayor frecuencia. (Figura 8).

Figura 8. Elementos que deben tener las consignas: Producción Escrita.



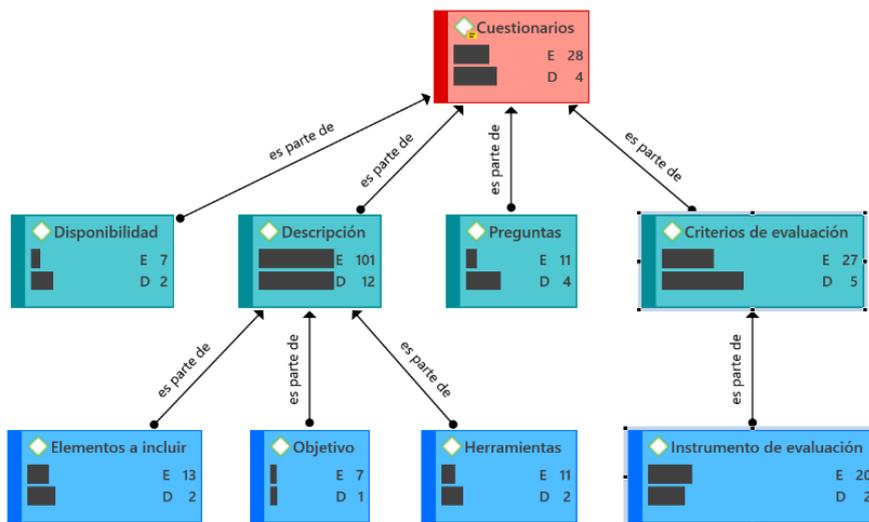
Para los foros, los estudiantes consideran importante incorporar el tema a abordar y las referencias a consultar, que estarán asociadas a las preguntas generadoras y la estrategia de discusión, incluida el número de réplicas a efectuar. Asimismo, se destaca la disponibilidad y los criterios de evaluación como elementos necesarios dentro de la consigna (Figura 9). Todos son aspectos necesarios de considerar, tomando en cuenta que los foros en espacios virtuales contribuyen al reforzar los contenidos estudiados, posibilitan conocer las actitudes de los estudiantes ante temas particulares e impulsan las habilidades de intercambio entre los participantes; a la par de mejorar las competencias escritas (Ornelas, 2007). Castro et al. (2016) encontraron que su aceptación positiva entraña habilidades en el uso de las TIC, conectividad a Internet, relevancia de los contenidos y papel asumido por el moderador.

Figura 9. Elementos que deben tener las consignas: Foros



Finalmente, para los cuestionarios los estudiantes consideran importante que se establezca la disponibilidad y las preguntas a desarrollar; el objetivo y tema a abordar, así como los criterios e instrumentos de evaluación a utilizar (Figura 10).

Figura 10. Elementos que deben tener las consignas: Cuestionarios



Los estudiantes solicitan información para tener una visión global sobre lo que están realizando como tarea; solo es de acotar en cuanto a la solicitud de instrumento de evaluación en un cuestionario no es necesario en el caso del cuestionario, debido a que la configuración de las aulas virtuales de la plataforma Moodle permite que los cuestionarios se corrijan de forma automatizada y brinden retroalimentación (específica y global) de manera inmediata durante el intento y posterior a su cierre; siempre y cuando no se trate de preguntas abiertas que ameriten la lectura posterior del docente.

CONCLUSIONES

Las plataformas virtuales se han constituido como un elemento fundamental en los programas formativos en línea y están siendo incorporadas como apoyo a la docencia presencial por parte de instituciones de educación superior, por esta razón, la redacción de consignas representa un elemento fundamental para que los estudiantes puedan mostrar las evidencias de los aprendizajes alcanzados.

Los resultados de la investigación evidenciaron que las actividades planteadas por los docentes presentaban consignas que no eran lo suficientemente claras para poder realizar las asignaciones. Esto implica pérdida de tiempo, desgano, e incluso, hasta se podría pensar que se acentúa una dependencia por parte del estudiante universitario que ve afectado el desarrollo de la autonomía en vista de que se corre el riesgo de crear una dependencia extrema y el desaprovechamiento de las ventajas que ofrecen los EVA para el trabajo autónomo.

De igual manera, se destaca que los estudiantes manifiestan que es fundamental que las consignas posean un objetivo claro que se ajuste a las competencias y propósitos de las asignaturas, la descripción sin ambigüedad de lo que se debe realizar, acompañada de criterios de evaluación pertinentes. Esto permitirá la elaboración de trabajos acordes a los estándares universitarios y que respondan a las exigencias establecidas por los docentes.

Finalmente, es importante para futuros estudios, analizar el nivel de comprensión lectora que poseen estudiantes de formación docente y cuáles factores dificultan el entendimiento de las instrucciones dadas por los profesores, además de los procesos cognitivos que se ven involucrados en la formulación de una tarea que no se limite a la simple reproducción y transformación básica de información, sino que propicie el aprendizaje significativo (Jiménez y Torres, 2019), en vista de que las consignas constituyen una hoja de ruta para los procesos mentales (Martin y Farias, 2017), además persiguen el desarrollo de acciones claras para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje (Dambrosio, 2019).

Otra vertiente de investigación vendría dada por la formación recibida por docentes y estudiantes para hacer un uso efectivo de la plataforma Moodle, tomando en cuenta que esta es de la que dispone la institución en estudio y es una de las más usadas para el desarrollo de procesos didácticos por su accesibilidad, usabilidad, cantidad de recursos que ofrece (Rey, 2021).

Contribución de los autores: José Suero-Rico y Ana Cristina Bolívar Orellana participaron en la idea, revisión de literatura, análisis de los datos y redacción del artículo.

REFERENCIAS

- Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Enunciación*, 10(1), 4–14. <https://doi.org/10.14483/22486798.447>
- Bravo, R. N. (2021). Comunicación efectiva a través de la virtualidad en la formación universitaria. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores* 8 (5), <https://www.scielo.org.mx/pdf/dilemas/v8nspe3/2007-7890-dilemas-8-spe3-00005.pdf>
- Cabero, J., y Palacios, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 169–188. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28994>
- Camelo, M. J. (2010). Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula. *Enunciación* 15 (2), 58-67 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3661410>

- Cárdenas, F. y Luna, J. (2020). Evaluación en línea ante la pandemia por covid 19: Retos y oportunidades para las universidades mexicanas. *Revista Universidad y Sociedad* 12 (6), 393-403 <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n6/2218-3620-rus-12-06-394.pdf>
- Caro, N. P., Ahumada, M. I., y Arias, V. (2022). Mejora de la calidad de los cuestionarios de Moodle para evaluar al estudiantado en entornos virtuales a través de un conjunto de indicadores. *Revista Educación*, 46(2), 441-456. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47800>
- Castro, N., Suárez, X. y Soto, V. (2016). El uso del foro virtual para desarrollar el aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa* 16(70), 23-41. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000100023&lng=es&tlng=es.
- Dambrosio, A. (2016). Consignas didácticas en el nivel inicial: la producción discursiva de consignación. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 16(2), 45-67. Recuperado a partir de <https://periodicos.unb.br/index.php/raled/article/view/33238>
- Dambrosio, A. (2019). Reflexiones en torno al concepto de consigna en el ámbito educativo. En Rivas, L. I. y García, M. S. *Estudios del discurso: desafíos multidisciplinares y multimodales*. EdUNLPam. <https://www.aacademica.org/antonela.dambrosio/30.pdf>.
- Dambrosio, A. (2020). *Fórmulas de tratamiento y consignas en español bonaerense: usos y percepciones en el ámbito educativo*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional del Sur]. Repositorio institucional. <http://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/5600>
- Fajre, C. y Arambicia, V. H. (2000). La consigna: un manual de instrucciones para leer la escuela. *Didáctica (Lengua y Literatura)* 12, 121-138 <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/DIDA0000110121A/19633>
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09-32. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García-Peñalvo, F.J., Corell, A., Abella-García, V. y Grande, M. (2020). La evaluación on line en educación superior en tiempos de covid 19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, (26), 58-67 <https://doi.org/10.14201/eks.23086>
- Instituto Provincial de Educación Superior Paulo Freire (s.f). *Ateneo Didáctico 2. Las consignas y los procesos cognitivos*. <https://r.issu.edu.do/?l=12035Mlz>
- Jiménez, A. L., y Torres, F. A. (2019). Las consignas escritas como instrumentos didácticos de aprendizaje y reflexión. *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo RPP*, (28), 127-153. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1668>
- Martin, M. E., y Farias, A. (2017). Las consignas de trabajos prácticos: ¿Una hoja de ruta para las acciones mentales? *Cuadernos de Educación*, 15(15). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/190>
- Martínez, J. y Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y Humanismo* 22 (39), 1-16 <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/4114>
- Moreira-Segura, C. y Delgadillo-Espinoza, B. (2015). La virtualidad en los procesos educativos: Reflexiones teóricas sobre su implementación. *Tecnología en Marcha* 28 (1), 121-129 <https://r.issu.edu.do/?l=13218Qpg>
- Molina, M. E., y Padilla, C. (2018). Escribir y argumentar académicamente en biología: ¿qué proponen hacer las consignas de los docentes? *Lenguaje*, 46(2), 362-385. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v46i2.6587>
- Moro, S.M. (2019) *Formular, leer, analizar, comprender consignas escolares*. <https://docer.com.ar/doc/s8vsx1>

- Ornelas, D. (2007). El uso del foro de discusión virtual en la enseñanza. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4), 1-5. <https://doi.org/10.35362/rie4442226>
- Pastora, B., y Fuentes, A. (2021). La planificación de estrategias de enseñanza en un entorno virtual de aprendizaje. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 59–76. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.341>
- Peña, M y Avendaño, B. (2006). Evaluación de la implementación del aula virtual en una institución de educación superior. *Suma Psicológica* 13 (2), 173-192. <https://www.redalyc.org/pdf/1342/134216870005.pdf>
- Pérez-Chaverri, (2015). Conceptualizando las consignas como parte de las actividades de un curso virtual Una experiencia basada en los procesos de capacitación en la UNED. *Revista Calidad en la Educación Superior* 6 (2). 136-163 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5580896>
- Pérez- López, E., Vásquez- Atochero, A. y Cambero- Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)* 24 (1). 331–350. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Rey, N. (2021). Revisión de perspectivas del docente y el estudiante universitario frente a Moodle (2009-2019). *Perfiles Educativos*, 43(172), 160-178. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2021.172.59665>
- Rosli, N. (2018). Consignas como herramientas mediadoras de lectura: análisis en materias de ciencias sociales del nivel secundario argentino. *Entornos*, 31(1), 59-68. <https://doi.org/10.25054/01247905.1770>
- Santos, L. M., Grisales, D., y Suero, J. (2021). Percepción y accesibilidad tecnológica de universitarios en el suroeste de República Dominicana durante el Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 145–165. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.009>
- Vázquez, A. Pelizza, I., Jakob, I. y Rosale, P. (2009, 5 al 7 de octubre). Escritura académica y diversidad disciplinar: consignas de escritura y concepciones de docentes de carreras de Ciencias Humanas y Sociales. [Ponencia]. II Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la Lectura y Escritura “Leer y Escribir en la Universidad y en el Mundo Laboral”, Universidad de Los Lagos, Chile. <https://r.issu.edu.do/?l=13418Ldq>
- Villasmil, A. (2021). *La importancia de las consignas en la enseñanza híbrida*. [Tesina de licenciatura, Consejo de Formación en Educación]. Repositorio del Consejo de Formación en Educación ANEP. Repositorio institucional. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1665>