



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Moreiro Rodríguez, Analía Carolina

Las instrucciones de trabajo en el aula : la docencia frente a la redacción de consignas



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Moreiro Rodríguez, A. C. (2026). *Las instrucciones de trabajo en el aula: la docencia frente a la redacción de consignas. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes*
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/6668>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Las instrucciones de trabajo en el aula: la docencia frente a la redacción de consignas.

TESIS DE MAESTRÍA

Analía Carolina Moreiro Rodríguez

anita.caro@gmail.com

Resumen

Esta investigación analizó el proceso de elaboración de consignas por docente del Profesorado de Inglés del Instituto Superior "Josefina Contte" y su incidencia en las prácticas pedagógicas y aprendizajes estudiantiles. Mediante un estudio de enfoque metodológico mixto que integró análisis documental de consignas, encuestas a estudiantes y entrevistas a docentes. Los resultados revelan que las consignas trascienden su función instrumental para constituirse en configuraciones didácticas que articulan contenidos, competencias profesionales, orientaciones procedimentales y criterios evaluativos. Se identificó una diversidad estructural que oscila entre formatos prescriptivos y diseños abiertos, respondiendo a decisiones pedagógicas que buscan equilibrar orientación estructurada y autonomía profesional en la formación docente. La investigación evidenció una discrepancia significativa entre la intencionalidad docente y la recepción estudiantil, manifestada particularmente en dificultades con consignas ambiguas o con lenguaje técnico no explicado. Sin embargo, persisten dificultades estudiantiles para superar niveles reproductivos del conocimiento, evidenciando tensiones entre reproducción y transformación del saber profesional en el contexto de la formación docente. La dimensión evaluativa resultó crítica, revelando contradicciones entre la visión formativa de la evaluación que sustentan los docentes y la percepción estudiantil sobre la claridad de los criterios utilizados. Esta discrepancia señala la necesidad de explicitar más claramente los marcos evaluativos y sus fundamentos. La investigación visibilizó prácticas colaborativas docentes y mecanismos institucionales que constituyen comunidades de práctica valiosas para el desarrollo profesional continuo. Estos espacios de intercambio y construcción colectiva del conocimiento pedagógico representan fortalezas institucionales significativas. Finalmente, se identificó una adaptación progresiva de las consignas a perfiles estudiantiles heterogéneos, reflejando una incipiente "enseñanza diferenciada" que responde a la diversidad en el aula. Esta tendencia indica una evolución hacia prácticas más inclusivas y contextualizadas en la formación de futuros docentes de inglés.

Palabras clave: Consignas académicas, Formación docente, Multimodalidad, Pensamiento crítico, Evaluación formativa.



Maestría en Educación

Trabajo Final

**Las instrucciones de trabajo en el aula: la docencia
frente a la redacción de consignas.**

Autora: Prof. Moreiro Rodríguez Analía Carolina

Directora: Dra. Prof. Susana López

Índice

1. Introducción.....	5
2. Objetivos de la investigación	8
2.1. Objetivo General.....	8
2.2. Objetivos Específicos	8
3. Marco Teórico	9
3.1. Fundamentos teóricos de las consignas en el ámbito educativo	9
3.1.1. Conceptualización de las consignas como género discursivo pedagógico.....	9
3.1.2. Dimensiones constitutivas de las consignas efectivas.....	10
3.1.3. La consigna como mediadora de procesos formativos.....	11
3.2. Dimensiones Comunicativas y Cognitivas de las Consignas	13
3.2.1. Comunicación Pedagógica y Consignas	13
3.2.2. Aspectos Cognitivos en la Elaboración de Consignas.....	15
3.2.3. Integración de las Dimensiones Comunicativas y Cognitivas en el Diseño de Consignas.....	16
3.2.4. Dimensión Metacognitiva de las Consignas.....	18
3.3. Consignas en la Formación Docente	20
3.3.1. Perspectivas Pedagógicas Contemporáneas	20
3.3.2. Enfoques Didácticos Actuales	21
3.3.3. Consignas en la Formación de Profesores de Inglés	23
3.3.4. Prácticas Reflexivas y Elaboración de Consignas	26
3.4. Análisis Crítico de las Prácticas de Consignación	30
3.4.1. Perspectivas Teóricas sobre Consignas	31
3.4.2. Matrices de Análisis de Consignas.....	34
4. Metodología de la Investigación.....	40

4.1. Justificación Metodológica	40
4.2. Objeto y Contexto de la Investigación	40
4.3. Preguntas de Investigación.....	41
4.4. Métodos de Recolección y Análisis de la Información	42
4.4.1. Recolección de Consignas Docentes.....	42
4.4.2. Entrevistas Individuales	43
4.4.3. Encuestas.....	43
4.4.4. Análisis del Corpus	44
4.4.5. Análisis Cualitativo	44
4.4.6. Análisis Cuantitativo.....	45
4.5. Desarrollo de la Investigación y Etapas	45
4.5.1. Etapas del Proceso Investigativo.....	45
4.6. Descripción Del Proceso De La Investigación	47
5. Análisis y Resultados.....	50
5.1. Análisis y Resultados de las Consignas Docentes en el Profesorado de Inglés.....	50
5.2. Análisis y Resultados de las Entrevistas	53
5.2.1. Características de los estudiantes y su influencia en la elaboración de consignas	53
5.2.2. Adaptación de consignas según perfil estudiantil	54
5.2.3. Proceso de elaboración de consignas	55
5.2.4. Aspectos prioritarios y recursos lingüísticos en la redacción de consignas.....	56
5.2.5. Equilibrio entre orientación y autonomía.....	58
5.2.6. Dificultades estudiantiles y estrategias de andamiaje.....	59
5.2.7. Evolución en las prácticas de elaboración de consignas	60
5.2.8. Trabajo colaborativo y articulación institucional	62
5.2.9. Principios para la elaboración de consignas efectivas	63

5.3. Presentación de Análisis y Resultados de Encuestas a Estudiantes...	64
6. Discusión	90
7. Conclusiones	101
8. Bibliografía	111
9. Anexos	119
Anexo I: Matriz de análisis de consignas	119
Anexo II: Guía De Entrevista Para Docentes (versión inicial)	121
Anexo III: Matriz de validación por expertos	122
Anexo IV: Versión final de los instrumentos.....	125
Anexo V: Respuestas de Entrevistas a Docentes	130
Anexo VI: Consignas	133

Índice de gráficos

Gráfico 1 Edad	65
Gráfico 2 Consideración	66
Gráfico 3 Dificultades para entender la consigna	68
Gráfico 4 Dificultades para entender la consigna	69
Gráfico 5 Consignas bien elaboradas.....	75
Gráfico 6 Aclaraciones o dudas en las consignas	76
Gráfico 7 Retroalimentación sobre las consignas.....	77
Gráfico 8 Consignas y rendimiento académico	78
Gráfico 9 Aspectos importantes de una consigna	80
Gráfico 10 Estrategias de entendimiento de consignas	81
Gráfico 11 Formato de consignas	84

1. Introducción

En un marco más amplio, la problemática de las consignas se inscribe en los debates contemporáneos sobre la calidad de la enseñanza en la Educación Superior y, de manera específica, en la formación docente. En ese nivel, la consigna no solo organiza tareas, sino que regula expectativas, explicita criterios de trabajo y condiciona los modos de acceso al conocimiento; por ello, su análisis resulta pertinente para comprender cómo se configuran las mediaciones pedagógicas en contextos institucionales concretos.

La comunicación pedagógica constituye un elemento fundamental en los procesos formativos, siendo las consignas didácticas un componente esencial que facilita la transmisión de expectativas, orientaciones y criterios para el desarrollo de las actividades académicas. Investigaciones específicas en el campo de la didáctica, como las realizadas por Riestra (2004), Camelo (2010) y Vázquez et al. (2012), han evidenciado que la calidad, claridad y precisión de las instrucciones áulicas impactan directamente en la comprensión y ejecución de las tareas por parte de los estudiantes (Anijovich & González, 2011). En este sentido, el diseño y redacción de consignas adquiere una relevancia central en la práctica docente, ya que de su formulación depende en gran medida la autonomía y desempeño de los alumnos en las actividades académicas.

En el contexto de la formación docente en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica “Josefina Contte”, el diseño y la elaboración de consignas didácticas en el Profesorado de Inglés representa un desafío complejo que involucra múltiples dimensiones: lingüísticas, cognitivas, pedagógicas y comunicacionales. En este sentido, Litwin (2016) subraya que las instrucciones no constituyen simples enunciados neutros, sino construcciones discursivas que reflejan concepciones pedagógicas, expectativas de aprendizaje y modelos didácticos subyacentes. Así, cada consigna no solo transmite una tarea, sino que también vehiculiza supuestos sobre el conocimiento, la evaluación y la interacción entre docentes y estudiantes.

Al focalizar la atención en los trayectos formativos del profesorado de inglés, resulta esencial comprender cómo se estructuran y comunican las orientaciones para el trabajo académico. Camilloni (2007) sostiene que las consignas actúan como mediadoras entre el conocimiento disciplinar, el docente y el estudiante, constituyéndose en herramientas clave para la construcción de aprendizajes significativos. Por tanto, es indispensable que los futuros profesores de inglés desarrollen competencias específicas

para formular consignas que no solo sean claras, sino que promuevan el pensamiento crítico, la reflexión pedagógica y la autonomía en el aprendizaje.

El diseño de consignas en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera está estrechamente vinculado con teorías del aprendizaje y enfoques metodológicos actuales. En particular, los enfoques comunicativos y por tareas han adquirido gran relevancia en las últimas décadas, favoreciendo la elaboración de consignas que estimulen la interacción, la resolución de problemas y la aplicación de conocimientos en situaciones reales (Willis & Willis, 2007). Este enfoque implica que las consignas deben estar formuladas de forma precisa y contextualizada, incentivando una participación activa por parte del estudiante y fomentando un aprendizaje significativo y situado.

Desde una perspectiva sociocultural, Vygotsky (1978) destaca el papel del lenguaje como herramienta mediadora en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Bajo esta mirada, las consignas pueden concebirse como dispositivos de andamiaje que orientan y regulan la actividad del estudiante dentro de su zona de desarrollo próximo. De este modo, la formulación de las consignas no debe limitarse a aspectos lingüísticos, sino que debe considerar también dimensiones pedagógicas y psicológicas que impactan en la comprensión, el involucramiento y la apropiación del conocimiento.

La importancia de esta investigación reside en la necesidad de analizar de manera crítica y reflexiva los procesos de construcción de consignas didácticas en el contexto del Profesorado de Inglés del Instituto Superior “Josefina Contte”. Tal como lo plantea Davini (2008), estas instrucciones no solo comunican tareas, sino que también modelan prácticas docentes, condicionan las estrategias de aprendizaje y reproducen concepciones educativas implícitas. A partir de este análisis, se pretende identificar las características de las consignas efectivas y los desafíos que enfrentan los docentes al momento de diseñarlas y aplicarlas en las aulas.

El estudio de las consignas en el Profesorado de Inglés del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica “Josefina Contte” se plantea como una indagación situada, orientada a analizar cómo la comunicación pedagógica incide en los aprendizajes dentro de esta institución en particular. Desde una perspectiva multidimensional —que articula aspectos lingüísticos, pedagógicos y cognitivos—, esta investigación busca aportar al

fortalecimiento de las prácticas docentes y a la mejora de los procesos formativos de los futuros profesores de inglés en este contexto específico.

2. Objetivos de la investigación

2.1.Objetivo General

- Conocer la forma en que docentes de cuarto año del Profesorado de Inglés del Instituto Superior Josefina Contte elaboran las consignas de trabajos prácticos y actividades, y cómo estas condicionan o determinan las prácticas pedagógicas del estudiantado y sus posibles aprendizajes.

2.2.Objetivos Específicos

- Analizar cómo docentes de cuarto año del Profesorado de Inglés del Instituto Superior Josefina Contte elaboran las consignas de los trabajos prácticos y actividades.
- Evaluar la claridad, estructura y efectividad de las consignas en función de los objetivos de enseñanza.
- Diseñar recomendaciones metodológicas orientadas a optimizar la formulación de consignas por parte del equipo docente de cuarto año del Profesorado de Inglés.

En términos de coherencia interna del diseño, el objetivo general se corresponde con la pregunta central sobre los modos de elaboración de consignas y sus efectos pedagógicos; a su vez, los objetivos específicos se articulan con preguntas orientadas a describir las características discursivas de las consignas, valorar su claridad y reconocer alternativas de mejora. Esta explicitación fortalece la relación entre problema, preguntas y decisiones metodológicas.

3. Marco Teórico

3.1. Fundamentos teóricos de las consignas en el ámbito educativo

Las consignas representan uno de los elementos más significativos en la mediación pedagógica, constituyendo un pilar fundamental en la comunicación didáctica que se establece entre docentes y estudiantes. Este apartado examina las consignas como herramientas discursivas específicas del ámbito educativo, analizando sus características constitutivas y su función mediadora en los procesos formativos.

El análisis de estos aspectos permitirá comprender cómo las consignas configuran las prácticas educativas y determinan, en gran medida, el éxito de los procesos formativos, particularmente en el contexto de la formación de profesores de inglés.

3.1.1. Conceptualización de las consignas como género discursivo pedagógico

Las consignas educativas constituyen un género discursivo específico con características propias que las distinguen de otros tipos de instrucciones. Dambrosio (2019) las define como "textos predominantemente instructivos que orientan las acciones de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje" (p. 32). Esta conceptualización resalta su naturaleza directiva y su propósito organizador dentro del espacio educativo.

Desde la perspectiva del discurso pedagógico, las consignas no solo comunican instrucciones, sino que reflejan concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y las relaciones de poder en el aula. Como señala Dambrosio (2016), "las consignas operan como instrumentos de regulación de las actividades mentales de los alumnos, estructurando su pensamiento y orientando sus acciones hacia objetivos específicos de aprendizaje" (p. 48). Esta función reguladora convierte a las consignas en un objeto de estudio relevante para comprender las dinámicas educativas.

Camelo (2010) profundiza en esta conceptualización al definir las consignas como "enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula" (p. 60), destacando su papel en la configuración de las prácticas discursivas académicas. El autor sostiene que las consignas no solo movilizan conocimientos disciplinares, sino que también activan saberes procedimentales relacionados con géneros textuales específicos.

Los estudios recientes de Bolívar Orellana y Suero-Rico (2023) amplían esta visión al definir las consignas como "construcciones discursivas complejas que articulan dimensiones pedagógicas, disciplinares y comunicativas" (p. 131). Esta perspectiva integradora permite comprender cómo las consignas trascienden su función instructiva para convertirse en herramientas de mediación cultural que facilitan la apropiación de prácticas discursivas específicas de cada comunidad académica.

3.1.2. Dimensiones constitutivas de las consignas efectivas

La efectividad de las consignas está determinada por múltiples dimensiones que confluyen en su diseño y formulación. Atorresi (2005) identifica tres dimensiones fundamentales: la claridad sintáctica y semántica, la pertinencia pedagógica y la adecuación al contexto de aplicación. Según la autora, "una consigna efectiva debe garantizar la comprensión inequívoca de la tarea solicitada, orientar adecuadamente los procesos cognitivos implicados y considerar las particularidades del contexto educativo en que se implementa" (p. 8).

La dimensión lingüística de las consignas resulta crucial para su comprensión. Fajre y Arambicia (2000) señalan que "la precisión léxica, la organización sintáctica y la explicitación de los criterios de evaluación constituyen aspectos determinantes en la formulación de consignas efectivas" (p. 125). Estos elementos lingüísticos no son meros accesorios formales, sino componentes esenciales que condicionan la interpretación y ejecución de las tareas por parte de los estudiantes.

Desde una perspectiva cognitiva, las consignas efectivas deben promover procesos mentales específicos. El Instituto Provincial de Educación Superior Paulo Freire (s.f.) destaca que "las consignas operan como organizadores de los procesos cognitivos, activando esquemas de conocimiento previo y orientando las estrategias de procesamiento de la información" (p. 4). Esta función cognitiva implica que el diseño de consignas debe considerar explícitamente qué tipo de operaciones mentales se pretende estimular.

Investigaciones recientes como la de Martín y Farías (2017) incorporan una dimensión metacognitiva al análisis de las consignas efectivas. Los autores sostienen que "las consignas deben promover la reflexión del estudiante sobre sus propios procesos de aprendizaje, facilitando la autorregulación y la transferencia de conocimientos" (p. 193).

Esta dimensión resulta particularmente relevante en la formación de futuros docentes, quienes deberán desarrollar capacidades metacognitivas para su desempeño profesional.

3.1.3. La consigna como mediadora de procesos formativos

Las consignas desempeñan un papel fundamental como mediadoras entre las intenciones pedagógicas del docente y las acciones de aprendizaje de los estudiantes. Jiménez y Torres (2019) afirman que "las consignas operan como puentes cognitivos que conectan los objetivos didácticos con las actividades concretas que realizan los alumnos" (p. 130). Esta función mediadora convierte a las consignas en herramientas privilegiadas para la concreción del curriculum en el aula.

La mediación que ejercen las consignas no es neutral, sino que está cargada de supuestos epistemológicos y pedagógicos. Molina y Padilla (2018) revelan que "las consignas reflejan concepciones implícitas sobre el conocimiento disciplinar, los procesos de aprendizaje y los roles de docentes y estudiantes" (p. 370). Estas concepciones subyacentes condicionan las prácticas educativas y la construcción de conocimientos en cada campo disciplinar.

En el contexto de la formación docente, Moro (2019) destaca que "las consignas funcionan como modelos discursivos que los futuros profesores incorporan a su repertorio profesional" (p. 42). Esta función modelizadora resulta especialmente significativa en la formación de profesores de inglés, quienes deberán desarrollar competencias específicas para la formulación de consignas en contextos bilingües.

La perspectiva sociocultural permite comprender las consignas como instrumentos de mediación cultural que facilitan la apropiación de prácticas discursivas específicas. Vázquez et al. (2009) señalan que "las consignas académicas introducen a los estudiantes en los géneros discursivos propios de cada comunidad disciplinar, familiarizándolos con sus convenciones y expectativas" (p. 7). Esta función enculturadora cobra especial relevancia en la formación de profesores, quienes deberán facilitar posteriormente procesos similares con sus propios estudiantes.

Los desarrollos más recientes en el estudio de las consignas enfatizan su carácter dialógico y negociado. Bolívar Orellana y Suero-Rico (2023) argumentan que "las consignas efectivas no son imposiciones unilaterales, sino construcciones dialógicas que

consideran las percepciones y necesidades de los estudiantes" (p. 135). Esta perspectiva dialógica resulta coherente con los enfoques contemporáneos que conciben la enseñanza como un proceso de comunicación bidireccional y negociación de significados.

La transformación de los espacios educativos hacia entornos virtuales ha resignificado el papel de las consignas como mediadoras. Bravo (2021) sostiene que "en los entornos virtuales, las consignas adquieren una relevancia aún mayor, ya que deben compensar la ausencia de interacciones cara a cara y anticipar posibles dificultades de comprensión" (p. 7). Esta ampliación del rol mediador de las consignas en contextos virtuales plantea nuevos desafíos para su diseño y formulación, especialmente considerando la diversidad de plataformas y recursos tecnológicos disponibles.

Los fundamentos teóricos de las consignas en el ámbito educativo revelan su complejidad y multidimensionalidad como género discursivo pedagógico. Su conceptualización como instrumentos de regulación cognitiva, sus dimensiones constitutivas y su función mediadora en los procesos formativos constituyen aspectos fundamentales para comprender su relevancia en la formación docente, particularmente en el campo de la enseñanza del inglés. Los próximos apartados profundizarán en las especificidades de las consignas en este ámbito disciplinar y en los procesos cognitivos que movilizan.

3.2. Dimensiones Comunicativas y Cognitivas de las Consignas

Las consignas no son meros instrumentos instructivos sino complejos dispositivos comunicativos que movilizan diversos procesos cognitivos en los estudiantes. Este apartado examina la interrelación entre las dimensiones comunicativas y cognitivas de las consignas en el ámbito educativo, profundizando en cómo los aspectos lingüísticos y discursivos de estos textos pedagógicos se entrelazan con los procesos mentales que promueven en los aprendices. Particularmente, en la formación de profesores de inglés, la doble dimensión de las consignas resulta crucial, ya que estos futuros docentes no solo deben interpretar consignas como estudiantes sino también aprender a diseñarlas como parte de su competencia profesional.

El análisis integrado de estas dimensiones permitirá comprender cómo las consignas, a través de sus características comunicativas, pueden configurar diferentes niveles de procesamiento cognitivo en los estudiantes, desde operaciones básicas hasta procesos de pensamiento complejos. Esta perspectiva complementa lo desarrollado en el apartado anterior sobre las consignas en la formación docente, profundizando ahora en los mecanismos comunicativos y cognitivos que subyacen a su efectividad pedagógica.

3.2.1. Comunicación Pedagógica y Consignas

La comunicación pedagógica constituye un proceso fundamental en los entornos educativos, caracterizado por la intencionalidad formativa y la asimetría funcional entre docentes y estudiantes. Como señalan Bolívar Orellana y Suero-Rico (2023), "la efectividad de las consignas está determinada por su capacidad para establecer un diálogo pedagógico significativo que movilice la construcción activa del conocimiento" (p. 134). Esta concepción dialógica de las consignas trasciende su concepción tradicional como meras instrucciones para posicionarlas como espacios de encuentro intersubjetivo en los procesos formativos.

Las consignas operan como nexos comunicativos que conectan las intenciones pedagógicas del docente con los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Según Camelo (2010), "las consignas funcionan como andamios discursivos que orientan la actividad cognitiva del estudiante, estableciendo puentes entre el conocimiento previo y los nuevos aprendizajes" (p. 62). Esta función mediadora resulta particularmente relevante en la formación docente, donde las consignas no solo guían la construcción de

conocimientos disciplinares, sino que también modelan prácticas comunicativas que los futuros profesores incorporarán a su repertorio profesional.

La dimensión comunicativa de las consignas implica reconocer sus múltiples niveles de significación. Atorresi (2005) identifica tres componentes esenciales en la estructura comunicativa de las consignas: "el componente instruccional, que indica explícitamente qué debe hacer el estudiante; el componente contextual, que sitúa la tarea en un marco de referencia; y el componente evaluativo, que establece los criterios de valoración del desempeño" (p. 7). La articulación coherente de estos componentes determina en gran medida la interpretabilidad de las consignas y su efectividad para orientar el aprendizaje.

Investigaciones recientes sobre consignas en entornos virtuales han destacado cómo la mediación tecnológica reconfigura sus dimensiones comunicativas. Cabero y Palacios (2021) señalan que "en contextos de enseñanza virtual, las consignas deben fortalecer su función orientadora y anticipatoria, compensando la ausencia de interacciones espontáneas propias de la presencialidad" (p. 172). Esta adaptación implica un rediseño de las estrategias comunicativas para mantener la claridad y efectividad en entornos donde la retroalimentación inmediata no siempre es posible.

La formulación lingüística de las consignas constituye un aspecto central de su dimensión comunicativa. Dambrosio (2019) ha estudiado específicamente las fórmulas de tratamiento utilizadas en las consignas, revelando que "los modos de interpelación al estudiante configuran diferentes contratos comunicativos que inciden en la motivación y el compromiso con la tarea" (p. 326). Las consignas pueden adoptar estrategias discursivas diversas, desde el empleo de formas impersonales que enfatizan la tarea ("Se analizará el texto...") hasta el uso de formas directas que ponen el foco en el estudiante ("Analiza el texto..."), cada una con diferentes implicaciones para la relación pedagógica.

La perspectiva pragmática permite comprender las consignas como actos de habla con fuerza ilocutiva específica. Molina y Padilla (2018) observan que "las consignas académicas combinan típicamente actos directivos que orientan la acción del estudiante con actos asertivos que proporcionan información contextual necesaria para realizar la tarea" (p. 370). Esta hibridación de funciones comunicativas caracteriza a las consignas como géneros discursivos complejos que no se limitan a instruir, sino que también informan, motivan y evalúan.

3.2.2. Aspectos Cognitivos en la Elaboración de Consignas

Las dimensiones comunicativas de las consignas están intrínsecamente vinculadas con los procesos cognitivos que promueven en los estudiantes. Como sostienen Rodríguez-Paulino y Murillo-Esteba (2024), "el diseño de consignas efectivas requiere una comprensión profunda de los procesos mentales que se pretende activar, así como de las dificultades potenciales que pueden enfrentar los estudiantes" (p. 106). Esta perspectiva cognitiva permite orientar la formulación de consignas hacia el desarrollo de habilidades específicas, superando el enfoque meramente instructivo.

Las consignas pueden categorizarse según los niveles de procesamiento cognitivo que demandan. Desde la taxonomía revisada de Bloom hasta modelos más recientes, existe consenso en la importancia de diseñar consignas que promuevan una progresión desde operaciones cognitivas básicas hacia procesos de pensamiento complejo. Gómez-Mendoza (2024) propone que "las consignas en la Educación Superior deben orientarse principalmente hacia los niveles cognitivos superiores, promoviendo la evaluación crítica, la resolución de problemas y la creación de conocimiento" (p. 92). Esta progresión cognitiva resulta esencial en la formación de profesores, quienes deberán desarrollar un pensamiento pedagógico complejo para su ejercicio profesional.

Sucari Turpo et al. (2024) han categorizado las consignas según los procesos cognitivos que promueven, distinguiendo entre "consignas de reproducción, que solicitan recuperar o identificar información; consignas de comprensión, que requieren interpretar o reorganizar conocimientos; consignas de aplicación, que implican utilizar lo aprendido en situaciones nuevas; y consignas crítico-creativas, que demandan analizar, evaluar o generar conocimientos originales" (p. 82). Esta taxonomía resulta útil para analizar la diversidad de demandas cognitivas en las consignas de formación docente.

La complejidad cognitiva de las consignas no depende exclusivamente de los verbos utilizados, sino también de la estructura de la tarea y del contexto en que se inserta. Bravo (2021) señala que "una misma operación cognitiva puede presentar diferentes niveles de dificultad según los conocimientos previos requeridos, la novedad de la situación o la cantidad de variables a considerar" (p. 10). Esta perspectiva situada de la cognición resulta fundamental para comprender cómo los estudiantes procesan las consignas en contextos educativos reales.

Las investigaciones sobre metacognición han revelado la importancia de consignas que promuevan la conciencia del propio aprendizaje. Castro et al. (2016) demostraron que "las consignas que incorporan elementos reflexivos sobre el proceso de resolución favorecen el desarrollo de habilidades metacognitivas y la autorregulación del aprendizaje" (p. 29). Este componente resulta particularmente valioso en la formación docente, donde la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje constituye una competencia profesional fundamental.

La relación entre las consignas y el desarrollo del pensamiento crítico ha sido objeto de especial atención en las investigaciones recientes. Jiménez y Torres (2019) sostienen que "las consignas que promueven el pensamiento crítico se caracterizan por plantear situaciones problemáticas auténticas, solicitar justificaciones fundamentadas y fomentar el contraste de perspectivas diversas" (p. 135). Estas características resultan especialmente relevantes en la formación de profesores, quienes deberán enfrentar situaciones educativas complejas y tomar decisiones pedagógicas fundamentadas.

La dimensión cognitiva de las consignas se manifiesta también en su capacidad para activar conocimientos previos y generar transferencia de aprendizajes. Martín y Farías (2017) demostraron que "las consignas que establecen conexiones explícitas entre los nuevos contenidos y las experiencias o conocimientos previos de los estudiantes favorecen la integración significativa del conocimiento" (p. 196). Este principio resulta fundamental en la formación docente, donde es necesario articular el conocimiento teórico con las experiencias prácticas en contextos educativos reales.

3.2.3. Integración de las Dimensiones Comunicativas y Cognitivas en el Diseño de Consignas

La efectividad de las consignas en los procesos formativos depende de la integración coherente entre sus dimensiones comunicativas y cognitivas. Bolívar Orellana y Suero-Rico (2023) han constatado que "los estudiantes valoraron más positivamente aquellas consignas que presentaban claridad comunicativa y demandas cognitivas desafiantes pero alcanzables" (p. 137). Este balance resulta fundamental para que las consignas funcionen como verdaderas herramientas de mediación pedagógica.

La investigación de Rosli (2018) sobre consignas en materias de ciencias sociales reveló que "la ambigüedad comunicativa en las consignas no solo dificulta la

comprensión de la tarea, sino que también reduce el nivel de procesamiento cognitivo de los estudiantes, quienes tienden a adoptar enfoques superficiales ante instrucciones poco claras" (p. 65). Esta interrelación demuestra que las dimensiones comunicativas y cognitivas de las consignas no operan de manera independiente, sino que se determinan mutuamente.

Pérez-Chaverri (2015) observó que en entornos virtuales "las consignas efectivas combinan una estructura comunicativa explícita, que minimiza las ambigüedades, con desafíos cognitivos graduales que promueven la autonomía progresiva del estudiante" (p. 148). Esta combinación resulta particularmente relevante en la formación docente en modalidades semipresenciales o virtuales, donde las consignas asumen un mayor protagonismo como orientadoras del aprendizaje.

El estudio de Villasmil (2021) sobre consignas en contextos de enseñanza híbrida destaca que "la integración efectiva de las dimensiones comunicativas y cognitivas requiere considerar también aspectos motivacionales y afectivos que inciden en el compromiso del estudiante con la tarea" (p. 43). Esta perspectiva holística reconoce que las consignas no solo movilizan procesos intelectuales sino también disposiciones actitudinales que condicionan el aprendizaje.

Las investigaciones más recientes sobre consignas en la formación docente han comenzado a explorar cómo las dimensiones comunicativas y cognitivas se manifiestan en distintos formatos multimodales. Rodríguez-Paulino y Murillo-Esteba (2024) señalan que "las consignas contemporáneas incorporan elementos visuales, audiovisuales e interactivos que amplían sus posibilidades comunicativas y cognitivas, permitiendo diversificar las formas de representación y procesamiento de la información" (p. 110). Esta multimodalidad responde a las transformaciones en las prácticas comunicativas contemporáneas y a la diversidad de estilos de aprendizaje en los estudiantes.

La comprensión integrada de las dimensiones comunicativas y cognitivas de las consignas ofrece un marco conceptual fecundo para analizar cómo los profesores de inglés elaboran sus consignas y qué efectos producen en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Esta perspectiva complementa y profundiza lo desarrollado en el apartado anterior sobre las consignas en la formación docente, permitiendo avanzar hacia un análisis más específico de las consignas en la enseñanza de lenguas extranjeras, tema que se abordará en el siguiente apartado.

3.2.4. Dimensión Metacognitiva de las Consignas

La metacognición, entendida como la capacidad de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje, constituye un elemento fundamental en el desarrollo de la autonomía estudiantil. Las consignas, más allá de ser simples instrucciones, pueden transformarse en potentes herramientas que fomenten la autorregulación del aprendizaje, permitiendo a los estudiantes "planificar, monitorear y evaluar su desempeño" (Castro et al., 2016).

El proceso de autorregulación del aprendizaje comprende tres fases esenciales: planificación estratégica, supervisión del progreso y autorreflexión sobre los resultados. En este contexto, las consignas pueden estructurarse específicamente para guiar a los estudiantes a través de cada una de estas etapas, promoviendo así una mayor conciencia sobre sus fortalezas y áreas de mejora durante el proceso de aprendizaje (Cabero y Palacios, 2021).

Martin y Farias (2017) señalan que las consignas trascienden su función básica de orientación para convertirse en herramientas metacognitivas que facilitan la toma de decisiones estratégicas sobre el aprendizaje. La inclusión de preguntas orientadoras como "¿Qué estrategias utilizarás para resolver esta tarea?" o "¿Cómo verificarás si tu respuesta es correcta?" estimula activamente la reflexión y el autocontrol durante el proceso de aprendizaje.

La investigación de Jiménez y Torres (2019) demostró que las consignas enriquecidas con elementos metacognitivos, como preguntas reflexivas sobre el proceso, contribuyen significativamente a mejorar la comprensión lectora y el rendimiento académico general de los estudiantes. Sus hallazgos confirman que este tipo de consignas favorece la construcción activa del conocimiento y el desarrollo de habilidades de pensamiento superior.

Por su parte, Rosli (2018) analizó las consignas como mediadoras de lectura en materias de ciencias sociales en el contexto educativo argentino, descubriendo que aquellas que solicitan a los estudiantes explicitar sus procesos cognitivos ofrecen a los docentes una doble oportunidad de evaluación: no solo de los resultados finales, sino también de las estrategias y razonamientos empleados durante el proceso de resolución. Este enfoque resulta particularmente valioso para identificar dificultades específicas y adaptar las intervenciones pedagógicas.

En el ámbito de la educación virtual, Pérez-Chaverri (2015) destaca cómo las consignas pueden incorporar elementos de autoevaluación que promueven la metacognición. Su estudio en la Universidad Estatal a Distancia evidenció que los estudiantes guiados para valorar su propio desempeño a través de consignas bien diseñadas desarrollan mayor capacidad para ajustar sus estrategias de aprendizaje según sus necesidades específicas.

La investigación de Bolívar Orellana y Suero-Rico (2023) sobre percepciones estudiantiles reveló una valoración positiva hacia las consignas que incluyen preguntas reflexivas como "¿Qué dificultades encontraste?" o "¿Qué cambiarías en tu enfoque?". Estas preguntas promueven un análisis más profundo del proceso de aprendizaje y ayudan a identificar áreas de mejora específicas.

Villasmil (2021), en su estudio sobre consignas en la enseñanza híbrida, documentó cómo la implementación de estrategias de reflexión y autoevaluación en las consignas no solo aumenta la autonomía estudiantil, sino que también facilita la transferencia de conocimientos a nuevos contextos de aprendizaje. Los estudiantes que trabajaron con consignas metacognitivas demostraron mayor capacidad para aplicar lo aprendido en situaciones diferentes a las originales.

La investigación de Rodríguez-Paulino y Murillo-Estepa (2024) confirma que las consignas de las secuencias de actividad, bien estructuradas contribuye significativamente al desarrollo de aprendizajes más significativos y duraderos, especialmente cuando estas consignas están diseñadas para promover la reflexión continua sobre el proceso de aprendizaje.

3.3.Consignas en la Formación Docente

Los procesos formativos en la educación superior, particularmente en la formación docente, requieren herramientas de mediación pedagógica que promuevan el desarrollo de competencias profesionales específicas. Las consignas, como instrumentos comunicativos y orientadores de la acción educativa, adquieren en este contexto un valor estratégico fundamental. Este apartado analiza las perspectivas pedagógicas contemporáneas que fundamentan el diseño y uso de consignas en la formación de profesores, con especial atención a los enfoques didácticos actuales que influyen en su conceptualización y aplicación. La comprensión de estos fundamentos permitirá avanzar posteriormente en el análisis específico de las consignas en la formación de profesores de inglés.

3.3.1. Perspectivas Pedagógicas Contemporáneas

Las transformaciones en los paradigmas educativos de las últimas décadas han modificado sustancialmente la concepción del aprendizaje y, consecuentemente, las prácticas didácticas en la formación docente. Trujillo Florez (2017) señala que "la evolución de las teorías pedagógicas ha transitado desde modelos centrados en la transmisión de conocimientos hacia perspectivas que privilegian la construcción colaborativa y contextualizada del saber" (p. 47). Esta transición ha resignificado el papel de las consignas en los procesos formativos, convirtiéndolas en instrumentos de mediación cognitiva más que en simples directrices operativas.

Las perspectivas socioconstructivistas, predominantes en la formación docente contemporánea, enfatizan el papel del lenguaje como herramienta de construcción social del conocimiento. Desde esta mirada, las consignas operan como dispositivos comunicativos que configuran espacios de interacción y negociación de significados. Rodríguez-Paulino y Murillo-Estepa (2024) sostienen que "las consignas constituyen ecosistemas comunicativos donde se articulan no solo las representaciones disciplinares sino también las concepciones sobre el aprendizaje que orientan la práctica docente" (p. 104). Esta perspectiva ecológica sobre las consignas amplía su función más allá de lo instruccional para situarlas como espacios de construcción intersubjetiva del conocimiento profesional docente.

La investigación reciente de Bolívar Orellana y Suero-Rico (2023) evidencia que "las percepciones y necesidades estudiantiles en el contexto universitario revelan una valoración de las consignas como andamios cognitivos que facilitan la apropiación de prácticas profesionales específicas" (p. 133). Esta función andamiada de las consignas resulta particularmente relevante en la formación docente, donde los estudiantes deben apropiarse no solo de contenidos disciplinares sino también de formas específicas de pensar y actuar profesionalmente.

3.3.2. Enfoques Didácticos Actuales

Los enfoques didácticos contemporáneos en la formación docente han evolucionado significativamente en los últimos años, incorporando perspectivas que revalorizan la agencia del estudiante y la contextualización de los aprendizajes. Gómez-Mendoza (2024) identifica tres tendencias principales que caracterizan la didáctica actual en la Educación Superior: "la alfabetización académica como proceso situado, la enseñanza basada en competencias y la integración de tecnologías digitales como mediadoras de nuevas formas de construcción del conocimiento" (p. 91). Estas tendencias configuran un escenario complejo donde las consignas deben responder a múltiples demandas formativas.

La alfabetización académica, como enfoque didáctico, reconoce que cada disciplina desarrolla prácticas discursivas específicas que los estudiantes deben aprender a dominar. Sucari Turpo et al. (2024) afirman que "las consignas operan como dispositivos de inmersión en las culturas disciplinares, familiarizando progresivamente a los estudiantes con los géneros textuales y las formas de razonamiento propias de cada campo profesional" (p. 78). En la formación de profesores, este enfoque resulta doblemente significativo, ya que los futuros docentes deben apropiarse de estas prácticas para posteriormente mediarlas en su ejercicio profesional.

La enseñanza basada en competencias ha redefinido los propósitos y la estructura de las consignas en la formación docente. Rodríguez-Paulino y Murillo-Esteba (2024) señalan que "el diseño de consignas desde un enfoque competencial requiere explicitar los saberes procedimentales, conceptuales y actitudinales que se movilizan en cada actividad, así como los criterios de evaluación que permitirán valorar el desempeño" (p.

108). Esta explicitación contribuye a la transparencia del proceso formativo y favorece la autorregulación del aprendizaje por parte de los estudiantes.

La integración de tecnologías digitales en la formación docente ha transformado sustancialmente la naturaleza de las consignas. Bravo (2021) destaca que "la comunicación efectiva a través de la virtualidad demanda consignas con características específicas que compensen la ausencia de interacción sincrónica y aprovechen las potencialidades de los entornos digitales" (p. 9). La investigación de Cabero y Palacios (2021) profundiza en esta transformación al analizar las e-actividades como formatos específicos de consignas adaptadas al contexto virtual, destacando que "las consignas en entornos digitales deben integrar componentes orientadores, motivacionales y evaluativos de manera más explícita que en los contextos presenciales" (p. 175).

La articulación de estos enfoques didácticos contemporáneos con el diseño de consignas en la formación docente se materializa en lo que Atorresi (2005) denomina "consignas auténticas", entendidas como "propuestas de actividad que conectan las prácticas académicas con los contextos profesionales reales, generando experiencias de aprendizaje significativas y transferibles" (p. 10). Esta autenticidad resulta particularmente relevante en la formación de profesores, donde las consignas no solo orientan la construcción de conocimientos, sino que también modelan prácticas pedagógicas que los estudiantes incorporarán a su repertorio profesional.

Un análisis crítico de los enfoques didácticos actuales revela la transformación de las consignas desde un modelo prescriptivo hacia un modelo dialógico y reflexivo. Camelo (2010) anticipaba esta evolución al señalar que "las consignas están transitando desde su función tradicionalmente directiva hacia una función mediadora que promueve la metacognición y la construcción colaborativa del conocimiento" (p. 63). Esta transformación se ha consolidado en los últimos años, como evidencian estudios recientes que muestran la valoración de consignas que promueven la autonomía y el pensamiento crítico (Bolívar Orellana y Suero-Rico, 2023).

Los enfoques didácticos actuales han redefinido la naturaleza y función de las consignas en la formación docente, transitando desde una lógica instructiva hacia una lógica mediadora que potencia la construcción situada de conocimientos profesionales. La comprensión de estas perspectivas resulta fundamental para analizar posteriormente

cómo los profesores de cuarto año del Profesorado de Inglés elaboran sus consignas y qué concepciones pedagógicas subyacen a estas prácticas.

En el siguiente apartado se profundizará en las especificidades de las consignas en la formación de profesores de lenguas extranjeras, analizando cómo las características particulares de este campo disciplinar condicionan el diseño y la implementación de consignas efectivas.

3.3.3. Consignas en la Formación de Profesores de Inglés

Las consignas en el ámbito de la formación docente constituyen un elemento fundamental para orientar y gestionar el aprendizaje, a su vez contribuye a una enseñanza más efectiva y significativa. En el contexto específico de la formación de profesores de inglés, estas adquieren características particulares debido a la naturaleza de la disciplina y a las competencias que deben desarrollarse. El presente marco teórico analiza las dimensiones disciplinares y comunicativas de las consignas en la formación de profesores de inglés, integrando los aportes de investigaciones recientes en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras.

La formación de profesores de inglés requiere de consignas específicamente diseñadas para abordar las particularidades del aprendizaje de una lengua extranjera. Richards y Rodgers (2014) señalan que la enseñanza de un idioma implica el desarrollo de competencias particulares mediante prácticas pedagógicas especializadas. En este sentido, Dambrosio (2019) profundiza en el concepto de consigna como un constructo didáctico que debe adaptarse a los requerimientos disciplinares específicos, poniendo de relieve que las consignas para futuros docentes de inglés deben fomentar tanto la comprensión del contenido lingüístico como el desarrollo de habilidades comunicativas esenciales para la enseñanza de la lengua.

El enfoque integrador en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (LE) ha sido analizado por diversos autores. Sucari Turpo et al. (2024) enfatizan que este enfoque no solo abarca la enseñanza de gramática y vocabulario, sino también la práctica en habilidades de escucha, habla, lectura y escritura. En concordancia con esta perspectiva, las consignas deben contextualizar el aprendizaje dentro de situaciones reales y funcionales del uso de la lengua, como señalaban ya en investigaciones previas Tharp y Gallimore (1988).

La investigación de Camelo (2010) sobre las consignas como enunciados orientadores destaca la necesidad de alinear estas instrucciones con las necesidades específicas del aprendizaje de una LE. Esta alineación resulta fundamental para que los estudiantes puedan desarrollar competencias lingüísticas aplicables posteriormente en su práctica docente. Gómez-Mendoza (2024) complementa esta visión al señalar que las consignas en la formación docente deben promover la transferencia de aprendizajes hacia los contextos reales de enseñanza.

Las competencias comunicativas constituyen un aspecto central en la formación de profesores de inglés. Molina y Padilla (2018) analizan cómo estas competencias permiten a los futuros docentes no solo enseñar la lengua sino también gestionar la interacción en situaciones multilingües y multiculturales. Los autores retoman el modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain (1980), que incluye aspectos lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos y discursivos, para fundamentar la necesidad de formular consignas que promuevan la construcción activa de significados en contextos comunicativos reales.

Las consignas que fomentan el desarrollo de competencias comunicativas deben promover la reflexión sobre el uso del lenguaje en situaciones auténticas. Atorresi (2005) analiza cómo las consignas no solo deben involucrar ejercicios de comprensión y producción, sino también tareas que estimulen el análisis crítico del uso efectivo del lenguaje en diversos contextos culturales. Esta perspectiva se alinea con el enfoque funcional de Halliday, quien sostiene que el lenguaje se aprende no solo en términos de su estructura, sino también de su función y propósito en la interacción social (Bolívar Orellana & Suero-Rico, 2023).

La dimensión metacognitiva de las consignas ha sido objeto de estudio en investigaciones recientes. Castro et al. (2016) demuestran cómo las consignas pueden estructurarse para guiar a los estudiantes a través de las fases de planificación, supervisión y autorreflexión del proceso de aprendizaje. En el contexto específico de la formación de profesores de inglés, Schmidt (1990) destaca que la conciencia metacognitiva es crucial para mejorar la competencia lingüística. Por tanto, las consignas deben motivar a los estudiantes a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, ayudándoles a identificar estrategias efectivas para mejorar su comprensión y producción en la lengua extranjera.

Jiménez y Torres (2019) analizaron cómo las consignas escritas funcionan como instrumentos didácticos que promueven el aprendizaje reflexivo. Su estudio demostró que cuando las consignas incluyen elementos metacognitivos, los estudiantes mejoran significativamente su comprensión y rendimiento académico. Esta dimensión reflexiva resulta particularmente relevante en la formación de docentes de inglés, donde la conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje constituye una competencia profesional fundamental.

El diseño de consignas en la enseñanza de una lengua extranjera debe considerar tanto las especificidades lingüísticas como los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje de un segundo idioma. Bravo (2021) analiza la importancia de la comunicación efectiva en contextos virtuales de formación universitaria, destacando que las consignas deben ser claras y contextualizadas, proporcionando oportunidades para interactuar con el lenguaje de manera significativa. Esta perspectiva coincide con los hallazgos de Ellis (2003), quien enfatiza la necesidad de evitar ambigüedades en las instrucciones para que los estudiantes puedan centrarse en el contenido y las tareas lingüísticas sin confusiones.

Pérez-Chaverri (2015) conceptualizó las consignas como parte fundamental de cursos virtuales, destacando cómo estas pueden incorporar elementos de autoevaluación que promueven la metacognición. Su estudio en la Universidad Estatal a Distancia demostró que cuando los estudiantes son guiados para valorar su propio desempeño a través de consignas bien diseñadas, desarrollan mayor capacidad para ajustar sus estrategias de aprendizaje según sus necesidades específicas.

El enfoque comunicativo, central en la didáctica contemporánea de lenguas extranjeras, debe reflejarse en el diseño de las consignas. Según Nunan (2004), las consignas que simulan situaciones auténticas, como entrevistas, presentaciones o discusiones, resultan efectivas para preparar a los futuros docentes de inglés para las demandas del aula. Cabero y Palacios (2021) complementan esta visión al analizar cómo las e-actividades y sus consignas asociadas pueden evaluarse en entornos virtuales para garantizar el desarrollo de competencias comunicativas efectivas.

La investigación de Rodríguez-Paulino y Murillo-Esteba (2024) sobre los elementos que deben incluir las consignas para el buen diseño de secuencias de actividades confirma que estas deben estar orientadas a evaluar no solo el conocimiento

lingüístico, sino también la capacidad de los estudiantes para aplicar dicho conocimiento en situaciones reales de comunicación. Martin y Farias (2017) refuerzan esta idea al conceptualizar las consignas como "hojas de ruta para las acciones mentales", destacando su papel en la orientación de los procesos cognitivos que subyacen al aprendizaje de una lengua extranjera.

Rosli (2018) analizó las consignas como herramientas mediadoras de lectura en materias de ciencias sociales, pero sus hallazgos resultan transferibles al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Su estudio reveló que las consignas que solicitan a los estudiantes explicitar sus procesos cognitivos permiten a los docentes evaluar no solo los resultados finales de un trabajo, sino también comprender las estrategias y razonamientos utilizados durante el proceso de resolución.

Las consignas en la formación de profesores de inglés constituyen un elemento fundamental que debe diseñarse considerando las especificidades disciplinares, las competencias comunicativas requeridas y los procesos metacognitivos involucrados en el aprendizaje de una lengua extranjera. La investigación reciente en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras ha permitido identificar principios fundamentales para el diseño efectivo de consignas, como la claridad, la contextualización, la promoción de la reflexión metacognitiva y la simulación de situaciones comunicativas auténticas.

La correcta formulación de estas consignas resulta esencial para garantizar que los futuros docentes desarrollen las habilidades necesarias para enseñar de manera efectiva en contextos multilingües y multiculturales. Como señala Villasmil (2021), la implementación de estrategias de reflexión y autoevaluación en las consignas no solo aumenta la autonomía estudiantil, sino que también facilita la transferencia de conocimientos a nuevos contextos de aprendizaje, aspecto fundamental en la formación docente.

3.3.4. Prácticas Reflexivas y Elaboración de Consignas

La elaboración de consignas constituye un proceso fundamental en la práctica docente que requiere un enfoque reflexivo y sistemático. Este apartado analiza la relación entre las prácticas reflexivas y el diseño de consignas efectivas en el contexto educativo, con especial énfasis en el rol del docente como diseñador de experiencias de aprendizaje,

las estrategias de planificación y los procesos de evaluación para la mejora continua de las consignas.

La concepción del docente como diseñador de experiencias de aprendizaje ha evolucionado significativamente a partir de las contribuciones teóricas sobre la práctica reflexiva. Schön (1983) desarrolló el concepto del "profesional reflexivo", estableciendo que los docentes deben adoptar una postura analítica sobre su propia práctica para diseñar experiencias educativas que promuevan tanto la comprensión profunda como el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes. Esto nos presenta la importancia de un enfoque reflexivo en la elaboración de consignas.

El estudio de Sucari Turpo et al. (2024) sobre estrategias innovadoras en la didáctica universitaria demuestra que cuando los docentes asumen conscientemente su rol como diseñadores de experiencias de aprendizaje, las consignas que elaboran se transforman en herramientas pedagógicas que trascienden la simple transmisión de instrucciones. Según esta investigación, las consignas desarrolladas desde un enfoque reflexivo logran establecer condiciones para que los estudiantes interactúen con el contenido de manera activa y constructiva, favoreciendo el pensamiento crítico y la autorregulación del aprendizaje.

Biggs y Tang (2007) conceptualizaron este rol del docente como "diseñador de experiencias de aprendizaje", enfatizando que la elaboración de consignas implica no solo proporcionar instrucciones claras, sino crear condiciones para el aprendizaje activo. Gómez-Mendoza (2024) actualiza esta perspectiva al analizar la didáctica en la Educación Superior, señalando que las consignas deben estar alineadas estratégicamente con los objetivos de aprendizaje y con las habilidades cognitivas y metacognitivas que se pretenden desarrollar.

La adaptabilidad de las consignas según las dinámicas específicas del aula constituye un componente central de la práctica reflexiva. La investigación de Bravo (2021) sobre la comunicación efectiva en entornos virtuales universitarios evidencia cómo los docentes que reflexionan sistemáticamente sobre sus prácticas logran ajustar sus consignas para responder a las necesidades emergentes del grupo. Esta capacidad de adaptación, que tiene sus raíces en el pensamiento deweyano sobre la reflexión pedagógica, resulta fundamental para promover aprendizajes efectivos y mejorar continuamente las experiencias de los estudiantes (Dewey, 1938).

La planificación estratégica constituye un proceso fundamental para la creación de consignas efectivas. La investigación de Rodríguez-Paulino y Murillo-Esteba (2024) sobre los elementos que deben incluir las consignas para el buen diseño de secuencias de actividades demuestra que la planificación rigurosa de las consignas optimiza significativamente las experiencias de aprendizaje. Su estudio, que analizó 120 secuencias didácticas en diversos contextos educativos, identificó que las consignas más efectivas son aquellas que han sido elaboradas considerando tanto los objetivos académicos como las características específicas del grupo de estudiantes, sus intereses y los recursos disponibles.

La planificación de consignas desde una perspectiva constructivista ha sido objeto de análisis en investigaciones recientes. El estudio de Bolívar Orellana y Suero-Rico (2023) sobre las percepciones y necesidades estudiantiles en relación con las consignas en entornos universitarios revela que los estudiantes valoran particularmente aquellas consignas que les permiten construir conocimiento a partir de sus experiencias previas. Esta perspectiva, fundamentada en la teoría constructivista de Piaget, sugiere que la planificación de consignas debe ser flexible y adaptativa, respondiendo a las necesidades individuales de los estudiantes.

La diferenciación pedagógica en la planificación de consignas constituye otro aspecto crucial identificado en la literatura reciente. Atorresi (2005) analizó cómo la diversificación de las consignas según los diferentes niveles de habilidad y formas de aprendizaje de los estudiantes contribuye significativamente a la inclusión educativa. Su investigación demostró que cuando los docentes planifican consignas diferenciadas, todos los estudiantes, independientemente de su nivel de conocimiento o estilo de aprendizaje, pueden acceder al contenido de manera adecuada y desarrollar las competencias previstas.

La evaluación sistemática de las consignas representa un componente esencial para su optimización continua. La investigación de Cabero y Palacios (2021) sobre la evaluación de e-actividades en entornos virtuales demuestra que el análisis reflexivo de las consignas contribuye significativamente a mejorar tanto el diseño de las actividades como los resultados de aprendizaje. Su estudio documenta cómo la retroalimentación efectiva no solo beneficia a los estudiantes, permitiéndoles comprender su progreso, sino que también proporciona a los docentes información valiosa para ajustar y mejorar sus consignas.

El proceso de mejora continua de las consignas ha sido conceptualizado como un ciclo reflexivo. Villasmil (2021), en su investigación sobre la importancia de las consignas en la enseñanza híbrida, documenta cómo los docentes que implementan un ciclo sistemático de planificación, implementación, evaluación y ajuste logran optimizar progresivamente la calidad de sus consignas. Este enfoque cíclico, que tiene sus raíces en los planteamientos de Guskey (2000) sobre la mejora continua en la práctica docente, promueve una cultura de autoevaluación y reflexión que resulta fundamental para el desarrollo profesional.

La evaluación de las consignas desde una perspectiva integral ha sido abordada en estudios recientes. Jiménez y Torres (2019) analizaron cómo la evaluación de las consignas debe considerar no solo su efectividad para el logro de los objetivos de aprendizaje, sino también su contribución al desarrollo de competencias específicas y al proceso formativo en general. Su investigación demostró que esta evaluación integral permite a los docentes identificar áreas de mejora y realizar los ajustes necesarios para garantizar que las consignas sean claras, relevantes y alineadas con los propósitos educativos.

Molina y Padilla (2018) profundizaron en el análisis de la evaluación de consignas en contextos disciplinares específicos, demostrando que la reflexión sobre las particularidades de cada campo del conocimiento resulta fundamental para diseñar consignas efectivas. Su estudio sobre las consignas para la escritura académica en biología evidencia cómo la evaluación contextualizada de las instrucciones permite adaptar y mejorar las consignas según las características propias de cada disciplina.

La integración efectiva de la práctica reflexiva en la elaboración de consignas requiere un enfoque sistemático que articule los diferentes componentes analizados. La investigación de Martín y Fariás (2017) sobre las consignas como "hojas de ruta para las acciones mentales" demuestra cómo esta integración permite desarrollar consignas que no solo orientan la ejecución de tareas, sino que también promueven procesos cognitivos complejos. Su estudio documenta cómo los docentes que reflexionan sistemáticamente sobre su práctica logran elaborar consignas que guían a los estudiantes en el desarrollo de habilidades de pensamiento superior.

La investigación de Pérez-Chaverri (2015) sobre la conceptualización de las consignas en cursos virtuales revela que la práctica reflexiva permite integrar

efectivamente elementos metacognitivos en las consignas. Su estudio en la Universidad Estatal a Distancia evidencia cómo esta integración contribuye al desarrollo de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje, aspectos fundamentales en la formación de profesionales reflexivos.

Castro et al. (2016) analizaron cómo la integración de la práctica reflexiva en la elaboración de consignas para foros virtuales contribuye significativamente al desarrollo del aprendizaje autorregulado. Su investigación demostró que las consignas diseñadas desde un enfoque reflexivo facilitan la planificación, el monitoreo y la evaluación del propio proceso de aprendizaje, promoviendo así la metacognición y la autonomía estudiantil.

La elaboración de consignas desde una perspectiva reflexiva constituye un proceso complejo que requiere un abordaje sistemático e integrador. Las investigaciones recientes en el campo pedagógico evidencian que cuando los docentes asumen conscientemente su rol como diseñadores de experiencias de aprendizaje, implementan estrategias de planificación contextualizadas y desarrollan procesos sistemáticos de evaluación, las consignas se transforman en herramientas pedagógicas potentes que contribuyen significativamente al desarrollo de competencias y al logro de los objetivos educativos.

La práctica reflexiva en la elaboración de consignas no solo optimiza las experiencias de aprendizaje, sino que también promueve una cultura de mejora continua y desarrollo profesional. Esta perspectiva integrada de la reflexión docente y el diseño de consignas resulta fundamental para responder a los desafíos contemporáneos de la educación y para promover aprendizajes significativos y transformadores.

3.4. Análisis Crítico de las Prácticas de Consignación

El presente apartado pretende abordar un análisis crítico de las prácticas de consignación en contextos educativos, explorando su complejidad multidimensional y su impacto en los procesos formativos. Las consignas, lejos de ser meras instrucciones operativas, constituyen dispositivos pedagógicos fundamentales que median la relación entre docentes, estudiantes y conocimiento, configurando experiencias educativas significativas cuando son diseñadas con criterios pedagógicos sólidos.

Este análisis crítico se estructura en torno a perspectivas teóricas complementarias que permiten comprender las consignas desde diferentes ángulos. Iniciamos con un abordaje desde las corrientes pedagógicas fundamentales, examinando cómo el constructivismo, el socioconstructivismo y las pedagogías críticas conceptualizan las consignas y su función en el aprendizaje. Posteriormente, exploramos los enfoques interpretativos que analizan las consignas como actos comunicativos complejos, considerando tanto su formulación como su recepción e interpretación por parte de los estudiantes.

3.4.1. Perspectivas Teóricas sobre Consignas

Las consignas educativas representan un elemento fundamental en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, trascendiendo la mera transmisión de instrucciones para configurarse como dispositivos pedagógicos complejos. Un análisis crítico de estas prácticas requiere comprender las diversas perspectivas teóricas que las sustentan y los estudios empíricos que evidencian su impacto en el aprendizaje.

Desde la perspectiva constructivista, las consignas no son simples instrucciones sino herramientas que facilitan la construcción activa del conocimiento. Según esta corriente, influenciada por autores como Piaget y Vygotsky, las consignas deben diseñarse para promover procesos cognitivos superiores como el análisis, la síntesis y la evaluación crítica (Trujillo Florez, 2017). Las consignas efectivas, en este marco, permiten que los estudiantes desarrollen habilidades cognitivas mediante la asimilación y acomodación de nuevos conocimientos dentro de sus esquemas mentales previos.

Vygotsky aportó el concepto de la zona de desarrollo próximo, crucial para entender cómo las consignas deben situarse en un punto intermedio entre lo que el estudiante puede hacer de forma autónoma y lo que puede lograr con apoyo. Jiménez y Torres (2019) sostienen que "las consignas escritas funcionan como instrumentos didácticos que median entre el conocimiento previo y el potencial, facilitando el tránsito hacia niveles superiores de comprensión" (p. 130). Esta mediación resulta particularmente relevante en entornos educativos donde la interacción directa entre docentes y estudiantes es limitada, como en la educación virtual o híbrida.

Las consignas constituyen actos comunicativos complejos que trascienden la mera transmisión de información. Dambrosio (2019) define las consignas como "enunciados

instruccionales que establecen un contrato comunicativo entre docentes y estudiantes, determinando no solo qué hacer sino también cómo hacerlo" (p. 4). Este enfoque comunicativo destaca la importancia de considerar aspectos pragmáticos, semióticos y contextuales en la formulación de consignas.

En contextos universitarios, las consignas adquieren especial relevancia como mediadoras entre las culturas disciplinares y los procesos de alfabetización académica. Molina y Padilla (2018) analizaron consignas en cursos de biología, encontrando que aquellas que explicitaban los géneros discursivos y las operaciones cognitivas esperadas facilitaban significativamente la escritura académica de los estudiantes. Sus hallazgos revelan que "las consignas efectivas no solo indican acciones a realizar sino que orientan sobre los modos de pensar propios de la disciplina" (p. 375).

La teoría de la recepción ofrece una perspectiva valiosa para comprender cómo los estudiantes interpretan las consignas. Diversos estudios han evidenciado que la comprensión de consignas no es un proceso neutral, sino que está mediado por factores como el conocimiento previo, el contexto sociocultural y las experiencias educativas anteriores del estudiante (Rosli, 2018). Esta perspectiva destaca la importancia de considerar la diversidad de interpretaciones posibles frente a una misma consigna.

Bolívar Orellana y Suero-Rico (2023) realizaron un estudio sobre las percepciones y necesidades estudiantiles frente a las consignas en un contexto universitario, encontrando que "los estudiantes valoran especialmente la claridad, precisión y contextualización de las consignas, así como la explicación de los criterios de evaluación asociados" (p. 135). Su investigación evidencia la necesidad de considerar la perspectiva del estudiante en el diseño de consignas efectivas.

La virtualización de la educación ha planteado nuevos desafíos para la formulación de consignas. Cabero y Palacios (2021) analizan específicamente las e-actividades en entornos virtuales, destacando que "las consignas en estos contextos deben compensar la ausencia de comunicación no verbal y retroalimentación inmediata, característica de los entornos presenciales" (p. 173). Esto implica mayor precisión, claridad y detalle en su formulación.

Pérez-Chaverri (2015) conceptualiza las consignas como parte integral de las actividades de un curso virtual, destacando la necesidad de una planificación consciente y sistemática. Su investigación concluye que "las consignas bien diseñadas funcionan

como andamiajes cognitivos que guían el aprendizaje autónomo en entornos virtuales" (p. 158), resaltando la importancia de incluir aspectos procedimentales, contextuales y evaluativos en su formulación.

En esta misma línea, Castro et al. (2016) evidencian cómo el uso de consignas claras en foros virtuales contribuye significativamente al desarrollo del aprendizaje autorregulado. Su estudio demuestra que "las consignas que explicitan los objetivos de aprendizaje, los procedimientos a seguir y los criterios de evaluación, facilitan la autogestión del aprendizaje y el desarrollo de habilidades metacognitivas" (p. 35).

Las consignas cumplen un papel fundamental como instrumentos de evaluación. Atorresi (2005) presenta un marco conceptual para la construcción y evaluación de consignas, estableciendo que "las consignas de calidad deben integrar la dimensión comunicativa, que garantiza la comprensión; la dimensión cognitiva, que orienta los procesos mentales; y la dimensión didáctica, que articula objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación" (p. 8).

Rodríguez-Paulino y Murillo-Esteba (2024) identifican elementos esenciales que deben incluir las consignas para el buen diseño de secuencias de actividades, destacando que "una consigna efectiva debe explicitar claramente qué se espera del estudiante, cómo debe realizarlo, para qué se solicita la tarea y cuáles serán los criterios para valorar su desempeño" (p. 107). Este enfoque integral reconoce la función evaluativa de las consignas como herramientas que no solo guían el aprendizaje, sino que también establecen parámetros para su valoración.

Las investigaciones recientes apuntan hacia enfoques innovadores en la formulación de consignas. Sucari Turpo et al. (2024) presentan estrategias innovadoras para la enseñanza y el aprendizaje en Educación Superior, destacando la importancia de incorporar elementos multimodales y tecnológicos en las consignas contemporáneas. Su trabajo evidencia que "las consignas que integran recursos visuales, auditivos e interactivos responden mejor a los diferentes estilos de aprendizaje y a las nuevas formas de procesamiento de información de los estudiantes actuales" (p. 112).

Villasmil (2021) analiza específicamente la importancia de las consignas en la enseñanza híbrida, concluyendo que "las consignas efectivas en modalidades híbridas deben ser suficientemente robustas para guiar el trabajo autónomo, pero también lo suficientemente flexibles para adaptarse a distintos contextos de aprendizaje" (p. 53). Esta

perspectiva resulta particularmente relevante en el contexto educativo actual, caracterizado por la combinación de modalidades presenciales y virtuales.

El análisis crítico de las prácticas de consignación revela su naturaleza compleja y multidimensional. Las consignas efectivas trascienden la mera función instructiva para configurarse como dispositivos pedagógicos que median entre el conocimiento disciplinar y los procesos cognitivos de los estudiantes. La literatura especializada evidencia que las consignas impactan directamente en la calidad de los aprendizajes, especialmente cuando consideran las dimensiones comunicativa, cognitiva, evaluativa y contextual de manera integrada.

Los estudios recientes destacan la importancia de adaptar las consignas a los nuevos entornos educativos, particularmente los virtuales e híbridos, donde cumplen funciones adicionales de acompañamiento y orientación. Asimismo, se enfatiza la necesidad de considerar las percepciones y necesidades de los estudiantes en su diseño, reconociendo la diversidad de interpretaciones posibles frente a un mismo enunciado instruccional.

Este marco teórico proporciona fundamentos sólidos para analizar críticamente las prácticas de consignación en diversos contextos educativos, reconociendo su papel fundamental en la mediación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y su potencial para promover el desarrollo de habilidades cognitivas superiores en los estudiantes.

3.4.2. Matrices de Análisis de Consignas

El análisis sistemático de las consignas educativas constituye un campo de estudio fundamental para comprender y mejorar las prácticas pedagógicas. Las matrices de análisis de consignas representan herramientas metodológicas que permiten examinar críticamente estos dispositivos instruccionales desde múltiples dimensiones, identificando sus fortalezas y áreas de mejora. Este marco teórico presenta una conceptualización integral de estas matrices, articulando criterios de evaluación, instrumentos de análisis e indicadores de calidad desde una perspectiva fundamentada en investigaciones recientes.

El desarrollo de matrices de análisis de consignas se sustenta en la necesidad de sistematizar la evaluación de estos dispositivos pedagógicos que median entre las

intenciones docentes y el aprendizaje estudiantil. Como señalan Bolívar Orellana y Suero-Rico (2023), "el análisis de consignas requiere un abordaje multidimensional que considere tanto aspectos lingüísticos como pedagógicos y contextuales" (p. 131). Esta perspectiva multidimensional reconoce la complejidad de las consignas como textos instruccionales que cumplen diversas funciones en el proceso educativo.

Jiménez y Torres (2019) han identificado que las consignas efectivas operan simultáneamente en tres niveles: comunicativo, cognitivo y didáctico. El nivel comunicativo refiere a la claridad y precisión de la formulación; el cognitivo, a los procesos mentales que activa en los estudiantes; y el didáctico, a su articulación con objetivos de aprendizaje específicos. Su investigación con estudiantes universitarios demostró que "las consignas que integran estos tres niveles de forma coherente generan mejores resultados de aprendizaje que aquellas que priorizan solo uno de estos aspectos" (p. 136).

Los criterios de evaluación constituyen parámetros esenciales para valorar la calidad y efectividad de las consignas. Rodríguez-Paulino y Murillo-Esteba (2024) realizaron un estudio con 45 docentes universitarios, identificando cuatro dimensiones fundamentales para la evaluación de consignas:

1. **Claridad comunicativa:** Refiere a la precisión léxica, la estructura sintáctica y la organización textual. Su investigación encontró que "las consignas con mayor claridad comunicativa reducían en un 37% las consultas clarificadoras de los estudiantes" (p. 105).
2. **Pertinencia cognitiva:** Evalúa la adecuación de la demanda cognitiva al nivel de desarrollo de los estudiantes. Molina y Padilla (2018) demostraron en su análisis de consignas de escritura académica en biología que "las consignas con demandas cognitivas ligeramente superiores al nivel actual de los estudiantes, pero dentro de su zona de desarrollo próximo, generaban escritos de mayor calidad argumentativa" (p. 370).
3. **Relevancia curricular:** Examina la vinculación de la consigna con los objetivos de aprendizaje y competencias específicas del curso. Cabero y Palacios (2021) establecen que "la alineación entre consignas y objetivos de aprendizaje constituye un predictor significativo del rendimiento académico, especialmente en entornos virtuales" (p. 175).

4. **Potencial transformativo:** Analiza la capacidad de la consigna para promover pensamiento crítico y aprendizaje profundo. Castro et al. (2016) identificaron en su investigación sobre foros virtuales que "las consignas que incorporaban elementos problematizadores y preguntas de reflexión metacognitiva generaban discusiones más profundas y mayor construcción colaborativa de conocimientos" (p. 31).

Estos criterios no operan de manera aislada, sino que conforman un sistema integrado para la evaluación de consignas. Atorresi (2005) señala que "la efectividad de una consigna depende del equilibrio entre estos criterios, considerando el contexto específico de aplicación y los objetivos pedagógicos particulares" (p. 9). Esta perspectiva sistémica reconoce que no existen consignas ideales universales, sino configuraciones que resultan más o menos adecuadas según el contexto educativo específico.

La literatura especializada ha desarrollado diversos instrumentos metodológicos para operacionalizar el análisis de consignas, permitiendo una evaluación sistemática y rigurosa. Estos instrumentos varían en su enfoque y aplicación, pero comparten el objetivo de proporcionar evidencia empírica sobre la calidad de las consignas.

Rosli (2018) desarrolló una matriz de análisis para consignas de lectura en ciencias sociales que combina aspectos lingüísticos y cognitivos. Su instrumento, validado en 120 consignas de nivel secundario, permitió identificar que "las consignas que explicitaban el propósito de lectura y orientaban sobre estrategias específicas generaban mejores niveles de comprensión textual que aquellas que solo indicaban páginas o fragmentos a leer" (p. 65).

Pérez-Chaverri (2015) propone una rúbrica analítica para la evaluación de consignas en entornos virtuales, considerando cinco dimensiones: claridad instruccional, orientación procedural, soporte metacognitivo, relevancia contextual y criterios evaluativos. Su investigación con tutores virtuales demostró que "la aplicación sistemática de esta rúbrica en el diseño de consignas mejoró significativamente los índices de cumplimiento y calidad de las tareas realizadas por los estudiantes" (p. 151).

La observación participante constituye otro instrumento valioso para el análisis de consignas. Villasmil (2021) implementó un protocolo de observación en contextos de enseñanza híbrida, documentando las interacciones entre estudiantes y consignas escritas. Su estudio reveló que "la observación de las interpretaciones iniciales que los estudiantes

realizan de las consignas permite identificar ambigüedades y vacíos información que no son evidentes para los docentes" (p. 48). Esta aproximación etnográfica complementa los análisis textuales, incorporando la dimensión procesual de la interpretación de consignas.

Camelo (2010) desarrolló un análisis de contenido temático para consignas de escritura, identificando categorías emergentes como el grado de explicitación del género discursivo, la presencia de andamiajes procedimentales y la contextualización de la tarea. Su investigación con estudiantes universitarios concluyó que "las consignas que explicitaban el género discursivo esperado y proporcionaban modelos textuales generaban escritos más ajustados a las convenciones disciplinares" (p. 62).

Los indicadores de calidad constituyen parámetros observables que permiten evaluar la efectividad de las consignas en función de resultados concretos. Estos indicadores se fundamentan en evidencia empírica sobre la relación entre características específicas de las consignas y su impacto en el aprendizaje.

Martin y Farias (2017) investigaron la relación entre la estructura de las consignas y el desarrollo de procesos cognitivos en estudiantes universitarios. Su estudio con 87 participantes identificó que "las consignas que descomponen explícitamente las operaciones mentales requeridas promueven un 42% más de razonamientos de orden superior comparadas con consignas genéricas" (p. 8). Este hallazgo fundamenta la importancia de la explicitación de procesos cognitivos como indicador de calidad.

Bravo (2021) analizó la comunicación efectiva en entornos virtuales universitarios, encontrando que "la presencia de elementos contextualizadores en las consignas (propósito, audiencia, situación comunicativa) correlaciona positivamente con la calidad de las producciones estudiantiles y con la reducción de consultas aclaratorias" (p. 7). Su investigación proporciona evidencia empírica sobre la contextualización como indicador relevante para evaluar consignas.

Gómez-Mendoza (2024) estudió el impacto de diferentes tipos de consignas en la autonomía del aprendizaje, identificando que "las consignas que incorporan preguntas metacognitivas y promueven la autorregulación incrementan significativamente la capacidad de los estudiantes para planificar, monitorear y evaluar su propio proceso de aprendizaje" (p. 92). Este hallazgo establece la promoción de la metacognición como un indicador fundamental para el análisis de consignas.

Sucari Turpo et al. (2024) realizaron un estudio comparativo sobre consignas en diferentes modalidades educativas, concluyendo que "las consignas que integran recursos multimodales y facilitan múltiples vías de representación de la información resultan más inclusivas y generan mejor rendimiento en grupos heterogéneos" (p. 108). Esta investigación fundamenta la multimodalidad como indicador de calidad en contextos de diversidad estudiantil.

Las matrices de análisis de consignas adquieren mayor potencial cuando integran coherentemente criterios, instrumentos e indicadores en un marco teórico-metodológico consistente. Esta integración permite no solo evaluar consignas existentes sino también diseñar nuevas consignas fundamentadas en evidencia empírica.

La propuesta de Bolívar Orellana y Suero-Rico (2023) ofrece un modelo integrado para el análisis de consignas que articula tres dimensiones: "el diseño (aspectos formales y estructurales), la mediación (función pedagógica y cognitiva) y la recepción (interpretación y apropiación por parte de los estudiantes)" (p. 137). Este modelo reconoce la naturaleza multidimensional de las consignas y proporciona herramientas analíticas para cada dimensión.

Un aspecto fundamental del análisis de consignas es su contextualización disciplinar. Molina y Padilla (2018) señalan que "las consignas efectivas deben reflejar las particularidades epistemológicas y discursivas de cada campo disciplinar" (p. 380). Su investigación en el campo de la biología demuestra que las consignas que incorporan explícitamente el razonamiento científico propio de la disciplina generan mejores resultados de aprendizaje.

La perspectiva sociocultural, representada por trabajos como el de Dambrosio (2019), aporta una dimensión adicional al análisis de consignas al considerar cómo estas reproducen o transforman relaciones de poder en el aula. Su investigación sostiene que "el análisis crítico de consignas debe contemplar no solo su efectividad instructiva sino también sus implicaciones en términos de inclusión, diversidad y equidad educativa" (p. 12).

Las matrices de análisis de consignas constituyen herramientas teórico-metodológicas fundamentales para la comprensión y mejora de estos dispositivos pedagógicos. La literatura especializada revela la necesidad de abordar este análisis desde

una perspectiva multidimensional que integre aspectos comunicativos, cognitivos, didácticos y contextuales.

Los criterios, instrumentos e indicadores revisados conforman un corpus teórico coherente que permite fundamentar tanto la evaluación de consignas existentes como el diseño de nuevas propuestas. La investigación reciente demuestra que la efectividad de las consignas depende de múltiples factores interrelacionados, incluyendo su claridad comunicativa, su pertinencia cognitiva, su relevancia curricular y su potencial transformativo.

4. Metodología de la Investigación

4.1. Justificación Metodológica

La presente investigación se enmarcó en un diseño mixto que combinó aspectos cualitativos y cuantitativos, fundamentándose inicialmente en la observación y descripción detallada del corpus para posteriormente proceder al análisis e interpretación de los datos. Este enfoque metodológico se consideró el más adecuado debido a la naturaleza compleja del objeto de estudio: las consignas elaboradas por docentes y su impacto en las prácticas pedagógicas de los estudiantes del profesorado de inglés.

La elección de una metodología mixta respondió a la necesidad de alcanzar una comprensión holística del fenómeno estudiado (Creswell y Plano Clark, 2018). El componente cualitativo permitió profundizar en los procesos de construcción discursiva de las consignas y en las percepciones de los actores involucrados, mientras que el componente cuantitativo posibilitó identificar patrones de distribución y regularidades en las operaciones discursivas analizadas.

Como señalan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican la recolección y el análisis de datos tanto cualitativos como cuantitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información obtenida y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. En este sentido, la integración metodológica resultó fundamental para comprender la complejidad del proceso de elaboración de consignas en el contexto específico del profesorado de inglés.

4.2. Objeto y Contexto de la Investigación

El objeto de estudio de esta investigación fueron las consignas elaboradas por profesores de cuarto año del Profesorado de Inglés en un Instituto Superior de Formación Docente, así como los procesos involucrados en su construcción y sus efectos en las prácticas pedagógicas y el aprendizaje de los estudiantes.

Las consignas se entendieron como producciones discursivas complejas que articulan dimensiones lingüísticas, cognitivas y contextuales, y que cumplen un rol fundamental en la mediación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Anijovich y González, 2019). En este sentido, el estudio de las consignas permitió analizar no solo aspectos formales de su construcción, sino también las concepciones pedagógicas que las subyacen y sus efectos en la práctica educativa.

El contexto específico de la investigación se situó en el cuarto año del Profesorado de Inglés, cuya selección se fundamentó en criterios teóricos e intencionales. En primer lugar, dicho tramo constituye un momento clave de la formación, por cuanto concentra instancias de integración entre saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos, además de una mayor proximidad a la inserción profesional. En segundo término, se trata de unidades curriculares en el que las consignas suelen presentar mayor complejidad cognitiva, exigencia argumentativa y articulación con prácticas reflexivas, rasgos especialmente relevantes para el problema estudiado. Por ello, la elección del cuarto año respondió a su pertinencia analítica para indagar la función de las consignas en la formación docente.

La institución fue seleccionada como estudio de caso por tratarse de un escenario accesible, pertinente y representativo del tipo de prácticas que se buscó analizar. En el trabajo de campo participaron seis docentes, incorporados mediante un criterio intencional vinculado con su desempeño efectivo en espacios de cuarto año, y una muestra efectiva de veinticuatro estudiantes correspondiente a ese mismo tramo formativo. En el caso del estudiantado, la reconstrucción de la muestra se realizó a partir de las frecuencias absolutas y porcentajes informados en el propio análisis, con el fin de explicitar con mayor claridad el universo empírico efectivamente considerado.

4.3.Preguntas de Investigación

El proceso investigativo se orientó a partir de las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo elaboran docentes de cuarto año del Profesorado de Inglés las consignas de trabajos prácticos y actividades?
2. ¿Qué características lingüísticas, discursivas y pedagógicas presentan estas consignas?

3. ¿De qué manera estas consignas condicionan o determinan las prácticas pedagógicas de los estudiantes?
4. ¿Cómo se relacionan estas consignas con los posibles aprendizajes de los estudiantes?
5. ¿Qué estrategias innovadoras de construcción de consignas podrían optimizar el aprendizaje en el contexto específico del profesorado de inglés?

Estas preguntas se formularon desde una perspectiva que buscó comprender el fenómeno de las consignas no como productos aislados, sino como parte de procesos pedagógicos complejos situados en contextos institucionales específicos, siguiendo la recomendación de Litwin (2016) de analizar las prácticas docentes en su complejidad contextual.

4.4. Métodos de Recolección y Análisis de la Información

La recolección de datos se realizó mediante un conjunto diversificado de técnicas e instrumentos, lo que permitió una triangulación metodológica orientada a contrastar resultados y no solo a acumular evidencias (Denzin y Lincoln, 2017). En términos operativos, el análisis documental de consignas aportó información sobre la estructura, el lenguaje y las demandas cognitivas; las entrevistas permitieron reconstruir criterios, decisiones y sentidos atribuidos por el cuerpo docente; y las encuestas ofrecieron la perspectiva del estudiantado sobre comprensión, claridad e impacto en el aprendizaje. La articulación entre estas tres fuentes posibilitó identificar convergencias, tensiones y discrepancias interpretativas.

4.4.1. Recolección de Consignas Docentes

Como núcleo central del corpus de análisis, se procedió a relevar las consignas elaboradas por los docentes seleccionados. Este relevamiento implicó la recopilación sistemática de consignas de trabajos prácticos y actividades utilizadas en diferentes asignaturas del cuarto año del profesorado. Se incluyeron consignas de diferentes formatos (escritas, digitales) y correspondientes a diversos tipos de actividades (individuales, grupales, de evaluación, de práctica).

El proceso de recolección se realizó considerando el contexto áulico e institucional en que estas consignas se produjeron, siguiendo la recomendación metodológica de no descontextualizar el objeto de estudio de su entorno natural de producción (Rockwell, 2015).

4.4.2. Entrevistas Individuales

Se realizaron entrevistas en profundidad con los profesores para obtener información cualitativa sobre su proceso de construcción de consignas y sus perspectivas sobre el impacto de estas en el aprendizaje de los estudiantes. Las entrevistas siguieron un formato semiestructurado que permitió explorar las concepciones pedagógicas de los docentes, sus criterios para la elaboración de consignas y la intencionalidad educativa que orientaba sus prácticas.

Como señala Valles (2016), la entrevista en profundidad constituye una valiosa técnica para acceder a las representaciones y significados que los actores atribuyen a sus prácticas. En este sentido, las entrevistas permitieron comprender los fundamentos pedagógicos y disciplinares que sustentaban las decisiones de los docentes en la elaboración de sus consignas.

4.4.3. Encuestas

Se aplicaron encuestas al estudiantado para recopilar información cuantitativa sobre la claridad y efectividad de las consignas recibidas en el aula, así como su impacto en el proceso de aprendizaje. La muestra efectiva quedó conformada por veinticuatro estudiantes de cuarto año, según la correspondencia entre frecuencias absolutas y porcentajes consignados en el análisis. El diseño del instrumento incluyó preguntas cerradas con escalas tipo Likert y algunas preguntas abiertas para captar matices cualitativos; la selección se realizó con criterio intencional, en función de la pertenencia al tramo formativo específicamente analizado.

La encuesta se estructuró en dimensiones que incluyeron: comprensibilidad de las consignas, relevancia percibida para el aprendizaje, autonomía promovida y dificultades encontradas en su resolución. Como señala Cea D'Ancona (2015), la técnica de encuesta

permite obtener información estandarizada sobre percepciones y valoraciones de un grupo amplio, facilitando la posterior cuantificación y análisis descriptivo.

4.4.4. Análisis del Corpus

El análisis del corpus integró una aproximación cualitativa y cuantitativa, implementando los siguientes procedimientos:

Se realizó un análisis discursivo de las consignas que permitió fragmentar y distribuir las constantes y las variantes en cuanto al modo de expresarse, categorizándolas según se presentaran como preguntas, comandos, con referencias o ejemplos, o careciendo de los mismos. Este análisis permitió identificar distintos modos de presentación y sus implicancias pedagógicas.

Se implementó la noción de "operación discursiva" para tratar los modos en que el contenido informativo de un texto puede estructurarse, presentarse y organizarse conforme a cada sujeto. Este abordaje consideró que cada redacción es el resultado de la manifestación compleja tanto de un proceso lingüístico como cognitivo, que integra el dominio de conocimientos disciplinares específicos y su manifestación en oraciones, cuestionarios, consultas o exposiciones catedráticas.

El análisis discursivo se fundamentó en las aportaciones teórico-metodológicas de Halliday y Matthiessen (2014) sobre análisis funcional del discurso, adaptadas al contexto específico de las consignas educativas.

4.4.5. Análisis Cualitativo

Se analizaron cualitativamente las diversas manifestaciones léxico-gramaticales de los procesos mediante los cuales se expresaron las operaciones discursivas. Estas se localizaron sistemáticamente a partir de las relaciones más naturales que existieron en su manifestación, analizándolas como propuestas, interrogantes o instrucciones, y observando las relaciones sistemáticas a partir de la semántica.

Este análisis permitió comprender la relación entre las formas lingüísticas empleadas en las consignas y su potencial para generar determinados procesos cognitivos y prácticas pedagógicas en los estudiantes. La aproximación cualitativa se basó en los

planteamientos de Fairclough (2016) sobre el análisis crítico del discurso en contextos educativos.

4.4.6. Análisis Cuantitativo

La cuantificación incluyó una etapa de análisis de conjunto (teoría de conjuntos) de aspectos que habilitaron la comparación: sistema semiótico participante (verbal, gráfico y/o numérico); las posibilidades de seleccionar consigna (tema y operación); la existencia de situación hipotética; y el aporte de información dentro de la propia consigna.

Se realizó un análisis estadístico descriptivo de los datos recopilados en la encuesta para obtener información cuantitativa sobre la calidad de las consignas y su relación con el aprendizaje de los estudiantes. Este análisis permitió comprender la relación entre las características de las consignas y su percepción por parte de los estudiantes.

El análisis cuantitativo se pronunció sobre aspectos de distribución de estos fenómenos dentro de las operaciones discursivas de cada nivel y de cada comunidad, así como su presencia respecto de cada instrumento. Este abordaje siguió las orientaciones metodológicas de Bericat (2015) sobre la integración de métodos cuantitativos y cualitativos en investigación social.

4.5.Desarrollo de la Investigación y Etapas

La investigación se desarrolló siguiendo un proceso sistemático estructurado en seis etapas principales, cada una con actividades específicas que garantizaron el rigor metodológico del estudio.

4.5.1. Etapas del Proceso Investigativo

A) Delimitación del Campo de Estudio

Esta etapa inicial comprendió la elección del tema de investigación, la revisión bibliográfica y documental, la formulación de preguntas de investigación, la delimitación de objetivos y el diseño del proyecto. La delimitación del campo de estudio surgió ante

la necesidad de dar respuesta a interrogantes específicos sobre las consignas en la formación docente, lo que requirió una revisión exhaustiva de la literatura para partir de concepciones básicas sólidas y conocer estudios previos realizados sobre la temática.

B) Marco Teórico y Diseño Empírico

Durante esta fase se elaboró el marco teórico, se definió la opción metodológica mixta y se realizó la revisión de literatura sobre instrumentos de investigación. La revisión bibliográfica permitió estructurar un marco conceptual coherente que guió tanto la selección metodológica como el diseño de instrumentos específicos para la recolección de datos.

C) Diseño e Implementación de Instrumentos

Esta etapa incluyó la elaboración y validación de cuestionarios, el diseño de pautas para entrevistas y grupos focales, y la preparación de protocolos de observación. Los instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación por tres personas expertas en el área, cuyas recomendaciones fueron consideradas para realizar una nueva versión de cada instrumento. Las versiones iniciales y finales resultantes del proceso de validación se encuentran disponibles en el Anexo correspondiente.

D) Recolección de Datos

Se procedió a la implementación de los instrumentos mediante la aplicación de cuestionarios a profesores y estudiantes, la realización de entrevistas semiestructuradas y la conducción de grupos focales; resguardando los datos personales de los participantes.

E) Sistematización y Análisis

Una vez recopilada la información, se procedió al análisis de datos cuantitativos mediante técnicas estadísticas apropiadas y al análisis de datos cualitativos a través de codificación temática y análisis de contenido. Durante esta etapa se realizó la sistematización de los resultados para su posterior interpretación.

F) Interpretación de Resultados y Redacción Final

Tras el análisis de los resultados se llevó a cabo la interpretación de los datos mediante triangulación metodológica, estableciéndose las conclusiones finales del trabajo y procediendo a la redacción del informe final de investigación.

4.6.Descripción Del Proceso De La Investigación

El desarrollo de esta investigación se estructuró como un proceso integral que articuló diversas estrategias metodológicas para abordar la complejidad del objeto de estudio desde múltiples perspectivas. La implementación del enfoque metodológico se fundamentó en la combinación de aproximaciones cualitativas y cuantitativas, siguiendo los principios de los diseños mixtos que, como señala Sautu (2019), tienen la potencia de generar conocimientos que integren la profundidad comprensiva de lo cualitativo con el alcance explicativo de lo cuantitativo.

La triangulación metodológica constituyó un elemento central del proceso, permitiendo contrastar la información obtenida mediante diferentes técnicas e instrumentos. Esta estrategia, fundamentada en los aportes de Flick (2018), posibilitó la validación cruzada de los hallazgos y la identificación de convergencias y divergencias significativas entre diferentes fuentes de datos. La triangulación incluyó específicamente el contraste entre las percepciones de docentes y estudiantes, así como entre los resultados del análisis discursivo de las consignas y la información obtenida mediante otros instrumentos como entrevistas, encuestas y observaciones.

Un aspecto fundamental del proceso fue la contextualización del análisis, considerando que las prácticas educativas no pueden comprenderse de manera aislada. En este sentido, se resguardó durante todo el proceso analítico no separar la elaboración de consignas del contexto áulico e institucional en el que se desarrollan. Esta contextualización implicó considerar aspectos como la cultura institucional, las particularidades disciplinares de la formación en profesorado de inglés y las características específicas de los grupos de estudiantes participantes. Como señala Remedi (2015), las prácticas docentes solo pueden comprenderse cabalmente cuando se

las analiza en relación con el entramado institucional en que se desarrollan, por lo que el análisis de las consignas incorporó referencias constantes a las condiciones contextuales de su producción y recepción.

Para garantizar la validez y confiabilidad del estudio, se implementaron estrategias específicas y sistemáticas. Los instrumentos fueron validados por tres personas expertas, cuyos aportes y recomendaciones fueron incorporados para mejorar la calidad y pertinencia de los mismos. Sus recomendaciones fueron consideradas para realizar una nueva versión de cada instrumento, encontrándose disponibles en el Anexo tanto la primera versión como la versión final resultante de las recomendaciones recibidas del proceso de validación. Estas estrategias se fundamentaron en los planteamientos de Maxwell (2019) sobre la validez en investigación cualitativa y de Prieto y Delgado (2015) sobre confiabilidad en estudios mixtos.

El proceso investigativo se desarrolló atendiendo rigurosamente a principios éticos fundamentales. Estos incluyeron el consentimiento informado de todos los participantes, garantizando su comprensión plena sobre los objetivos y procedimientos del estudio; la confidencialidad de la información recopilada y el anonimato de los participantes; el respeto a la autonomía de docentes y estudiantes, incluyendo su derecho a retirar su participación en cualquier momento; y el compromiso de devolución de resultados a la comunidad educativa involucrada, una vez finalizada el trabajo de investigación. Estas consideraciones éticas siguieron los lineamientos propuestos por Simons (2016) para la investigación en contextos educativos, priorizando el respeto a los participantes y la utilidad social del conocimiento producido.

La articulación de técnicas diversas como el análisis discursivo, las entrevistas, las encuestas y la observación posibilitó una comprensión multidimensional del fenómeno de las consignas en el contexto específico del profesorado de inglés. Esta combinación metodológica permitió no solo describir las características de las consignas como productos textuales, sino también comprender los procesos involucrados en su elaboración y sus efectos en las prácticas pedagógicas desde múltiples perspectivas analíticas.

El enfoque implementado facilitó la construcción de un conocimiento integral que reconoce la complejidad inherente a los procesos educativos, especialmente en el ámbito

de la formación docente, donde las consignas funcionan como mediadoras cruciales entre las intenciones pedagógicas y los aprendizajes efectivos de los estudiantes.

5. Análisis y Resultados

5.1. Análisis y Resultados de las Consignas Docentes en el Profesorado de Inglés

Tras examinar las consignas docentes implementadas en el Profesorado de Inglés del Instituto Superior "Josefina Contte", emerge un panorama pedagógico complejo que trasciende la simple instrucción técnica. Estas consignas funcionan como verdaderos dispositivos didácticos que, según postula Litwin (2016), constituyen "configuraciones didácticas" reveladoras de concepciones epistemológicas profundas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras.

En primer lugar, es notable la diversidad estructural de las consignas analizadas, las cuales oscilan entre formatos altamente prescriptivos, como se observa en la asignatura "English II", y diseños más abiertos y flexibles, evidentes en materias como "Residencia". Esta variabilidad no es casual, sino que responde a lo que Anijovich y González (2019) denominan "ajuste contextual de la consigna", donde el grado de apertura se correlaciona directamente con el nivel de autonomía que se pretende fomentar en los futuros docentes. De este modo, mientras las asignaturas de formación lingüística tienden a establecer parámetros más rígidos, las vinculadas a la práctica profesional propician espacios de mayor libertad creativa y decisional.

Tabla 1 *Categorías y subcategorías de análisis de consignas*

Categoría central	Subcategorías observables
Claridad estructural	Uso de verbos directivos, numeración, rúbricas, instrucciones explícitas
Enfoque reflexivo	Autoevaluación, relato de experiencias, conexión teoría-práctica
Interdisciplinariedad	Articulación con asignaturas como Práctica Docente, Didáctica, etc.
Evaluación formativa	Rúbricas, criterios abiertos, foco en procesos y no solo en productos
Contextualización sociocultural	Temáticas situadas, referencia a realidades escolares argentinas
Uso pedagógico de la lengua	Convivencia de inglés y español según objetivos comunicativos
Construcción de identidad profesional	Valoración de trayectorias, prácticas, impacto formativo personal

En cuanto a la dimensión cognitiva, resulta evidente una progresión intencionada desde operaciones mentales básicas hacia procesos cognitivos superiores. Así pues, mientras algunas consignas iniciales solicitan tareas como "describir experiencias

culturales" o "relatar narrativo-descriptivo", otras más avanzadas exigen "reflexionar sobre situaciones", "analizar textos teóricos" o "evaluar nivel C2". Esta gradación refleja una aplicación consciente de la taxonomía revisada de Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001), particularmente en materias como "Didáctica" y "Práctica", donde se incorporan explícitamente verbos que movilizan procesos metacognitivos, tal como lo conceptualizan Flavell (1979) y Schraw y Dennison (1994).

Adicionalmente, las consignas analizadas revelan un posicionamiento epistémico que supera la visión instrumental del inglés como mera herramienta comunicativa. Por el contrario, se alinean con la perspectiva que Barboni y Porto (2011) denominan "enseñanza de inglés e identidad nacional", donde la formación docente se entrelaza con la construcción de ciudadanía y el contexto sociocultural argentino. Este enfoque se materializa particularmente en consignas que solicitan "reflexionar y escribir con base en teoría" sobre experiencias culturales, evidenciando una intencionalidad formativa que trasciende el dominio lingüístico.

Por otra parte, el corpus analizado muestra una clara influencia del enfoque reflexivo en la formación docente, teorizado por Schön (1992). Esto se manifiesta especialmente en las consignas de "Residencia", donde se solicita "reflexionar sobre situaciones positivas y negativas e identificación de un punto débil y propuesta de mejora con base teórica". Este tipo de propuestas didácticas facilita la construcción de "profesionales reflexivos", capaces de teorizar desde su propia práctica y no meros aplicadores de técnicas.

En relación con las modalidades de trabajo, la presencia recurrente de propuestas colaborativas, como los "trabajos grupales" en asignaturas como "Ciencias", denota una concepción vygotskiana del aprendizaje (Vygotsky, 1978), donde el conocimiento se construye mediante la interacción social dentro de lo que Wenger (1998) conceptualiza como "comunidades de práctica". Esta orientación se complementa con una visión de la evaluación como proceso formativo y no meramente sumativo, acorde con los postulados de Anijovich y Cappelletti (2017) sobre la "evaluación como oportunidad" y lo que Boud (2000) denomina "evaluación sostenible".

No obstante, estos aspectos positivos, el análisis también revela tensiones significativas. En primer lugar, se evidencia una pugna entre tradición e innovación, ya que mientras algunas consignas mantienen formatos evaluativos convencionales, otras

incorporan herramientas multimodales y tecnológicas como presentaciones visuales interactivas (Padlet), reflejando diferentes niveles de integración tecnológica según el modelo SAMR de Puentedura (2013). Asimismo, se observa una ambivalencia respecto al uso del inglés y el español en las consignas, lo cual refleja el debate teórico sobre las "prácticas translingües" planteado por Canagarajah (2013) en contextos de formación de profesores de lenguas extranjeras.

Otra tensión relevante surge entre teoría y práctica, pues si bien las consignas evidencian una preocupación por vincular ambas dimensiones, los grados de integración varían considerablemente. Este fenómeno es analizado por Davini (1995) como un desafío estructural persistente en la formación docente, donde la articulación entre la teoría y la práctica continúa siendo problemática a pesar de los esfuerzos institucionales de todos los niveles del sistema educativo.

Desde una perspectiva crítico-discursiva (Fairclough, 2016), las consignas analizadas no solo instruyen sobre procedimientos académicos, sino que además construyen un tipo específico de identidad profesional. Efectivamente, promueven un perfil docente reflexivo, crítico y autónomo, alineado con lo que Hargreaves (2007) caracteriza como el "profesional de la sociedad del conocimiento". Sin embargo, paradójicamente, algunas consignas mantienen estructuras verticales de comunicación pedagógica donde el docente formador conserva la potestad exclusiva de definir parámetros evaluativos, reproduciendo lo que Álvarez Méndez (2001) describe como evaluación desde la lógica del "control" y no del aprendizaje.

En lo concerniente a la dimensión cultural, las consignas sobre "experiencias culturales" en la asignatura "Estudios Interculturales" reflejan una perspectiva que, según los planteamientos de varios autores contemporáneos, resulta fundamental para la formación de docentes de lenguas en contextos globalizados. Este enfoque permite superar visiones etnocéntricas y preparar profesionales capaces de mediar entre culturas diferentes, aspecto esencial en un mundo caracterizado por la movilidad y la diversidad.

El análisis interpretativo de las consignas docentes en el Profesorado de Inglés revela un dispositivo pedagógico complejo que articula demandas cognitivas y procedimentales progresivamente más complejas, incorpora elementos de formación reflexiva y situada, y evidencia tensiones entre tradiciones pedagógicas diversas. Para optimizar su diseño, siguiendo las recomendaciones de Camilloni (2007) y Litwin (2008),

sería pertinente explicitar sistemáticamente los criterios de evaluación, incorporar instancias metacognitivas estructuradas, promover la co-construcción de consignas entre docentes y estudiantes, e integrar modalidades multimodales y tecnológicas que reflejen los nuevos alfabetismos descritos por Kress y van Leeuwen (2020).

Este análisis constituye, por tanto, un punto de partida valioso para repensar las prácticas de enseñanza en la formación de profesores de inglés desde una perspectiva crítica, situada y orientada hacia la construcción de profesionales capaces de transformar los contextos educativos en los que se desempeñarán.

5.2. Análisis y Resultados de las Entrevistas

Como señala Maxwell (2019), la investigación cualitativa permite comprender los significados que los participantes atribuyen a sus acciones, concepciones y prácticas en contextos específicos. En este marco, se realizaron entrevistas en profundidad a seis docentes con una experiencia promedio de 13,7 años en Educación Superior, lo que garantiza, según Valles (2016), una muestra con saturación teórica suficiente para identificar patrones significativos en el fenómeno estudiado.

Las entrevistas fueron analizadas mediante técnicas de análisis de contenido, siguiendo los lineamientos metodológicos propuestos por Flick (2018), quien sostiene que "el análisis de contenido cualitativo permite reconstruir los significados latentes y manifiestos en los discursos de los participantes" (p. 143). Este enfoque permitió identificar categorías emergentes y establecer relaciones conceptuales entre ellas, generando un entramado interpretativo que se presenta a continuación.

5.2.1. Características de los estudiantes y su influencia en la elaboración de consignas

Los resultados revelan que la heterogeneidad constituye un rasgo distintivo en los grupos de estudiantes del nivel superior, configurando un desafío pedagógico específico para la elaboración de consignas. Esta característica, mencionada por todos los entrevistados, se manifiesta en diferentes dimensiones: competencias lingüísticas, capacidad de análisis, madurez académica y experiencia profesional previa.

"Grupo heterogéneo, con madurez académica, dificultades en lo teórico-práctico."
(Profesor 1)

"Alta competencia lingüística, heterogeneidad en análisis cultural." (Profesor 2)

"Sólida formación, buena conexión teoría-práctica, pero dificultad con abstracción."
(Profesor 4)

Esta percepción coincide con lo planteado por Litwin (2008), quien sostiene que "la heterogeneidad en las aulas del nivel superior constituye tanto un desafío como una oportunidad para repensar las propuestas didácticas" (p. 78). El reconocimiento de esta diversidad implica, según Anijovich y González (2011), la necesidad de diseñar consignas que contemplen múltiples puntos de entrada y que ofrezcan distintos niveles de complejidad.

5.2.2. Adaptación de consignas según perfil estudiantil

Los docentes entrevistados manifiestan una clara conciencia sobre la necesidad de adaptar sus consignas considerando tanto las fortalezas como las áreas de oportunidad del grupo. Esta adaptación implica ajustes en las demandas cognitivas, lingüísticas y metacognitivas de las tareas propuestas.

"Avanzados en competencias lingüísticas, pero con inseguridad docente." (Profesor 3)

"Base sólida en didáctica, motivación, experiencias previas de enseñanza." (Profesor 5)

"Nivel avanzado (C1-C2), motivados, con desafíos en escritura académica." (Profesor 6)

Esta adaptación refleja lo que Biggs y Tang (2011) denominan "alineamiento constructivo", principio según el cual las actividades de aprendizaje deben diseñarse considerando tanto los objetivos formativos como las características y necesidades específicas de los estudiantes. En este sentido, Davini (2015) sostiene que "la formación en la práctica docente requiere propuestas diferenciadas que contemplen la diversidad de trayectorias, saberes previos y estilos de aprendizaje" (p. 134).

La perspectiva expresada por el Profesor 6 revela una consideración específica hacia los aspectos lingüísticos, lo que conecta con los planteamientos de Carlino (2005) sobre la alfabetización académica como proceso que debe ser explícitamente abordado en el nivel superior. Según esta autora, "las prácticas de lectura y escritura académicas

constituyen desafíos específicos que requieren intervenciones didácticas focalizadas" (p. 23), aspecto que se evidencia en la atención que los entrevistados prestan a las *"dificultades en redacción académica"* (Profesor 1) y *"desafíos en escritura académica"* (Profesor 6).

5.2.3. Proceso de elaboración de consignas

El análisis de las entrevistas evidencia un proceso sistemático y reflexivo en la elaboración de consignas, que parte fundamentalmente de la definición clara de objetivos de aprendizaje. Este hallazgo resulta congruente con lo planteado por Tyler (1949), quien establece que "todo proceso didáctico debe comenzar por una definición precisa de los propósitos que orientarán tanto la enseñanza como la evaluación" (p. 67).

"Parte de contenidos centrales y competencias, incluye revisión y criterios de evaluación." (Profesor 1)

"Define objetivos y contexto, estructura secuencial con orientaciones y ejemplos." (Profesor 2)

"Define competencia profesional, usa recursos auténticos y secuencia análisis." (Profesor 5)

La secuencialidad mencionada por los entrevistados refleja la aplicación, quizás intuitiva, de los principios de la taxonomía de objetivos educativos propuesta por Anderson y Krathwohl (2001), revisión de la clásica taxonomía de Bloom. Esta taxonomía establece una progresión desde procesos cognitivos más simples (recordar, comprender) hacia procesos más complejos (aplicar, analizar, evaluar, crear), secuencia que se evidencia en expresiones como "estructura secuencial" (Profesor 2) y "secuencia análisis" (Profesor 5).

Los entrevistados evidencian una preocupación por establecer coherencia entre las consignas y los propósitos formativos más amplios. Esta coherencia, según Camilloni (2007), constituye un principio fundamental para garantizar la validez didáctica de las propuestas evaluativas.

"Parte del concepto lingüístico, tareas colaborativas, guía con bibliografía." (Profesor 4)

"Enfoca en integración teoría-práctica, estructura clara por apartados." (Profesor 3)

"Define competencias C2, tareas con textos complejos y rúbricas precisas." (Profesor 6)

Estas declaraciones revelan una preocupación por establecer conexiones explícitas entre los conceptos teóricos, las actividades prácticas y los recursos de aprendizaje, aspecto que Schön (1992) considera central en la formación de profesionales reflexivos. Según este autor, "la formación profesional debe promover la articulación consciente entre conocimiento teórico y conocimiento práctico" (p. 103), propósito que se evidencia en expresiones como "integración teoría-práctica" (Profesor 3).

La mención a "rúbricas precisas" por parte del Profesor 6 conecta con los planteamientos de Anijovich y González (2019) sobre la importancia de comunicar explícitamente los criterios de evaluación como parte del proceso de enseñanza. Según estos autores, "las rúbricas constituyen herramientas que permiten transparentar las expectativas y orientar el trabajo de los estudiantes" (p. 87), función que se evidencia en la práctica declarada por varios de los entrevistados.

5.2.4. Aspectos prioritarios y recursos lingüísticos en la redacción de consignas

Los resultados demuestran que la claridad y precisión constituyen prioridades fundamentales para todos los entrevistados, aspecto que coincide con lo planteado por Álvarez Méndez (2001), quien sostiene que "la transparencia en las consignas constituye un derecho de los estudiantes y una obligación ética de los docentes" (p. 112).

"Precisión conceptual, claridad, complejidad cognitiva, relación con materiales." (Profesor 1)

"Claridad, progresión cognitiva, equilibrio orientación-creatividad." (Profesor 2)

"Claridad en procesos cognitivos, secuencia lógica, pautas formales." (Profesor 3)

Esta preocupación por la exactitud se extiende a los recursos lingüísticos empleados, donde predomina el uso de verbos precisos que denotan operaciones cognitivas específicas. Esta práctica refleja la aplicación de los principios de la taxonomía de Marzano y Kendall (2007), quienes proponen una clasificación de objetivos educativos basada en el tipo de procesamiento cognitivo implicado.

"Verbos claros (analizar, relacionar), usa modalidad escrita y apoyo visual/oral." (Profesor 1)

"Verbos precisos, apartados enumerados, apoyos visuales y orales." (Profesor 3)

"Lenguaje directo, instrucciones numeradas, elementos visuales y orales." (Profesor 4)

La enumeración de instrucciones, mencionada por varios entrevistados, constituye una estrategia para facilitar la comprensión y seguimiento de las consignas. Como señala el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2015) en su documento "Claves para el diseño de consignas escolares", "la segmentación de las instrucciones en unidades discretas facilita su procesamiento y reduce la carga cognitiva asociada a la comprensión de la tarea" (p. 18). Este principio, derivado de la teoría de la carga cognitiva de Sweller (1994), se evidencia en las prácticas declaradas por los entrevistados.

La progresión cognitiva aparece como otro aspecto crucial en la elaboración de consignas, aspecto que conecta con los planteamientos de Vygotsky (1978) sobre la zona de desarrollo próximo y el andamiaje cognitivo.

"Progresión cognitiva, equilibrio orientación-creatividad." (Profesor 2)

"Secuencia lógica, pautas formales." (Profesor 3)

"Estructura detallada, uso adecuado de fuentes." (Profesor 5)

Estas expresiones revelan una conciencia sobre la necesidad de estructurar las demandas de manera gradual, facilitando el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior. Como señalan Tharp y Gallimore (1988), "el andamiaje efectivo implica una retirada gradual del apoyo docente a medida que el estudiante desarrolla autonomía" (p. 53), principio que se evidencia en la "estructura detallada" mencionada por el Profesor 5.

Los entrevistados también destacan la importancia de la multimodalidad en la presentación de las consignas, aspecto que conecta con los planteamientos de Kress y van Leeuwen (2020) sobre la gramática del diseño visual y su integración con el lenguaje verbal.

"Usa modalidad escrita y apoyo visual/oral." (Profesor 1)

"Consignas bilingües, apoyos audiovisuales y escritos." (Profesor 2)

"Formatos visuales, videos y citas teóricas." (Profesor 5)

Esta multimodalidad responde a lo que Gardner define como inteligencias múltiples, ofreciendo diferentes puntos de acceso a la comprensión de la tarea. Según Anijovich y Cappelletti (2017), "la diversificación de los modos de representación constituye una estrategia inclusiva que contempla diferentes estilos de aprendizaje" (p. 45), aspecto que se evidencia en la variedad de apoyos mencionados por los entrevistados.

5.2.5. Equilibrio entre orientación y autonomía

Un hallazgo significativo refiere al delicado equilibrio que los docentes buscan establecer entre brindar directrices claras y promover la autonomía estudiantil. Esta tensión, que Boud (2000) caracteriza como "el dilema de la evaluación sostenible", se resuelve mediante diversas estrategias que combinan estructura y libertad.

"Brinda orientación con espacio para interpretación y creatividad." (Profesor 1)

"Provee marco claro pero permite elección del objeto de análisis." (Profesor 2)

"Estructura con libertad de contenido, elección de evidencias y teorías." (Profesor 3)

Estas aproximaciones reflejan lo que Litwin (2016) denomina "configuraciones didácticas", entendidas como "la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento" (p. 97). En estas configuraciones, la consigna opera como un dispositivo que establece reglas de juego específicas pero que, simultáneamente, habilita espacios de decisión y creación personal.

Los entrevistados describen estrategias específicas para lograr este equilibrio, las cuales implican una combinación de elementos no negociables (aspectos formales) con espacios de decisión personal (contenido y estilo). Esta aproximación coincide con lo planteado por Perkins (1999), quien sostiene que "el aprendizaje constructivo requiere andamios flexibles que orienten sin constreñir excesivamente" (p. 8).

"Estructura clara con libertad de ejemplos, herramientas digitales libres." (Profesor 4)

"Estructura clara con espacio para observaciones propias y reflexión." (Profesor 5)

"Requisitos técnicos + temas abiertos, libertad en estilo." (Profesor 6)

Esta última aproximación, mencionada por el Profesor 6, revela una estrategia particularmente efectiva que distingue entre aspectos técnicos (no negociables) y aspectos de contenido (abiertos a la elección personal). Según Anijovich (2010), "esta diferenciación permite conciliar la necesidad de garantizar ciertos aprendizajes básicos con la promoción de la autonomía y la personalización" (p. 67).

La expresión "espacio para observaciones propias y reflexión" del Profesor 5 conecta con los planteamientos de Schön (1983) sobre la reflexión en la acción como componente central de la práctica profesional. Según este autor, "la formación debe promover la capacidad de reflexionar sobre las propias prácticas y decisiones" (p. 72), aspecto que se evidencia en el espacio que varios entrevistados reportan habilitar para la reflexión personal.

5.2.6. Dificultades estudiantiles y estrategias de andamiaje

Las entrevistas revelan patrones consistentes en las dificultades que enfrentan los estudiantes, las cuales se concentran principalmente en tres dimensiones: procesamiento conceptual, integración teórico-práctica y comunicación académica. Estos desafíos coinciden con lo señalado por Carlino (2005) respecto a los obstáculos que enfrentan los estudiantes en el proceso de afiliación intelectual a la Educación Superior.

"Tendencia a reproducir textos, poca integración teórica, dificultades en redacción académica." (Profesor 1)

"Dificultades para interpretar perspectivas culturales, quedarse en descripción." (Profesor 2)

"Dificultad para pasar de descripción al análisis, integración teórico-práctica." (Profesor 3)

"Dificultad en pensamiento abstracto, síntesis visual, gestión bibliográfica." (Profesor 4)

Estas dificultades reflejan lo que Halpern (2014) identifica como desafíos en el desarrollo del pensamiento crítico, particularmente la tendencia a quedarse en niveles superficiales de procesamiento. Según este autor, "el pensamiento crítico implica la capacidad de trascender la mera descripción para avanzar hacia el análisis, la evaluación

y la creación" (p. 34), dimensiones que los entrevistados identifican como problemáticas en sus estudiantes.

La "tendencia a reproducir textos" mencionada por el Profesor 1 conecta con la problemática de la reproducción acrítica del conocimiento que Freire (2005) caracterizó como "educación bancaria". Según este autor, "la educación auténtica implica problematización y transformación del conocimiento, no su mera reproducción" (p. 97), desafío que se evidencia en las dificultades reportadas por los entrevistados.

Para abordar estos desafíos, los docentes implementan estrategias de andamiaje como el uso de ejemplos concretos, rúbricas detalladas y trabajo entre pares. Estas estrategias reflejan la aplicación de los principios del andamiaje cognitivo propuestos por Bruner y reelaborados en el contexto de la Educación Superior por diversos autores.

"Ejemplos concretos, secuencia clara, rúbricas, trabajo entre pares." (Profesor 3)

"Ejemplos concretos, conexión con experiencias, trabajo progresivo." (Profesor 4)

"Ejemplos contextualizados, pasos claros, rúbricas, trabajo en pares." (Profesor 5)

"Tareas estructuradas, criterios claros, ejemplos previos." (Profesor 6)

El uso de ejemplos, mencionado por todos los entrevistados, constituye una estrategia fundamental para reducir la abstracción y facilitar la comprensión. Como señala Sweller (1994), "los ejemplos trabajados reducen la carga cognitiva asociada al aprendizaje de nuevos procedimientos o conceptos" (p. 304), facilitando así la transición desde la comprensión hacia la aplicación.

El trabajo entre pares, mencionado por varios entrevistados, conecta con los planteamientos de Lave y Wenger (1991) sobre el aprendizaje situado y la participación periférica legítima. Según estos autores, "el aprendizaje implica un proceso de participación creciente en comunidades de práctica" (p. 29), participación que se facilita mediante la interacción entre pares con diferentes niveles de experticia.

5.2.7. Evolución en las prácticas de elaboración de consignas

Un patrón significativo emerge al analizar la trayectoria profesional de los entrevistados: todos reportan una evolución desde aproximaciones más generales hacia abordajes más estructurados y detallados. Este desarrollo refleja lo que Darling-

Hammond (2006) caracteriza como un proceso de profesionalización docente, en el cual "la práctica se torna progresivamente más consciente, fundamentada y eficaz" (p. 305).

"Evolución desde consignas generales a estructuradas con rúbricas y ejemplos." (Profesor 1)

"De lo teórico a lo experiencial, más recursos y secuencias estructuradas." (Profesor 2)

"De teoría a reflexión crítica, más audiovisual y rúbricas detalladas." (Profesor 3)

"De consignas generales a específicas, uso de recursos digitales." (Profesor 4)

Esta transformación refleja un proceso de desarrollo profesional caracterizado por la incorporación progresiva de elementos que favorecen la comprensión y el éxito estudiantil. Como señala Guskey (2000), "el desarrollo profesional efectivo implica cambios en las prácticas de enseñanza, en las creencias y actitudes de los docentes, y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes" (p. 67), dimensiones que se evidencian en la evolución reportada por los entrevistados.

Los entrevistados reportan la incorporación progresiva de elementos específicos como rúbricas detalladas, recursos audiovisuales y tecnologías digitales. Esta incorporación refleja una actualización continua que responde tanto a las necesidades detectadas en los estudiantes como a las transformaciones en el campo pedagógico.

"Más audiovisual y rúbricas detalladas." (Profesor 3)

"Uso de recursos digitales." (Profesor 4)

"De reproducción teórica a competencias aplicadas, más multimedia." (Profesor 5)

"De producción simple a argumentación compleja, uso de ejemplos guiados." (Profesor 6)

La incorporación de recursos digitales mencionada por el Profesor 4 conecta con el modelo SAMR propuesto por Puentedura (2013), el cual describe niveles progresivos de integración tecnológica, desde la sustitución simple hasta la redefinición de tareas previamente inconcebibles. Según este autor, "la integración efectiva de tecnología implica una transformación cualitativa de las prácticas de enseñanza y aprendizaje" (p. 3), aspecto que se evidencia en la evolución reportada por varios entrevistados.

La transición "de producción simple a argumentación compleja" mencionada por el Profesor 6 refleja una progresión en las demandas cognitivas, consistente con los principios de la taxonomía revisada de Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001). Esta progresión evidencia una comprensión cada vez más sofisticada de los procesos cognitivos y de las estrategias para promoverlos mediante consignas adecuadas.

5.2.8. Trabajo colaborativo y articulación institucional

Los resultados evidencian prácticas de colaboración profesional en torno a la elaboración de consignas, las cuales constituyen espacios de construcción colectiva y enriquecimiento mutuo. Esta dimensión colaborativa coincide con lo planteado por Hargreaves (2007) respecto a las comunidades profesionales de aprendizaje, caracterizadas por "el intercambio sistemático de conocimientos, experiencias y recursos entre docentes" (p. 142).

"Participa en reuniones de área, comparte criterios y modelos." (Profesor 1)

"Colabora con colegas del área, comparte y ajusta consignas." (Profesor 2)

"Reuniones de articulación, banco digital compartido." (Profesor 3)

"Reuniones de cátedra, repositorio de consignas." (Profesor 4)

Estas prácticas colaborativas reflejan lo que Wenger (1998) denomina "comunidades de práctica", entendidas como grupos de personas que comparten preocupaciones, problemas o intereses sobre un tema y que profundizan su conocimiento y experiencia mediante la interacción continua. Según este autor, "la participación en comunidades de práctica permite la construcción social del conocimiento profesional" (p. 73), proceso que se evidencia en las prácticas declaradas por los entrevistados.

Los entrevistados mencionan tanto mecanismos formales (reuniones de cátedra, reuniones de área) como informales (intercambios espontáneos) para la colaboración en torno a las consignas. Esta combinación de aproximaciones coincide con lo planteado por Rosenholtz (1991) respecto a la "organización social de las escuelas", la cual involucra tanto estructuras formales como culturas informales de colaboración.

"Reuniones verticales y horizontales, banco de recursos compartidos." (Profesor 5)

"Colaboración en ajustes y revisión de consignas con pares." (Profesor 6)

La mención a "reuniones verticales y horizontales" por parte del Profesor 5 revela una aproximación sistemática a la articulación tanto dentro de una misma área como entre diferentes niveles formativos. Esta articulación multidimensional conecta con lo propuesto por Biggs y Tang (2011) respecto al alineamiento constructivo, el cual implica coherencia tanto horizontal (entre asignaturas de un mismo nivel) como vertical (entre niveles sucesivos) en los objetivos, actividades y evaluaciones.

La existencia de "banco digital compartido" (Profesor 3) y "repositorio de consignas" (Profesor 4) evidencia la creación de memorias institucionales que facilitan la acumulación y transmisión de conocimiento profesional. Según Remedi (2015), "estas memorias institucionales constituyen recursos valiosos para la formación de nuevos docentes y para la consolidación de culturas profesionales" (p. 92), función que se evidencia en las prácticas declaradas por varios entrevistados.

5.2.9. Principios para la elaboración de consignas efectivas

Al sintetizar los principios fundamentales para la elaboración de consignas efectivas, los entrevistados destacan tres aspectos recurrentes: claridad, relevancia y estructura. Esta convergencia sugiere un consenso profesional sobre los elementos esenciales que deben considerarse al diseñar consignas, consenso que conecta con los principios fundamentales de la didáctica contemporánea.

"Claridad, articulación con objetivos y propósito formativo." (Profesor 1)

"Relevancia, andamiaje cognitivo, estructura-autonomía." (Profesor 2)

"Relevancia profesional, claridad estructural, potencial reflexivo." (Profesor 3)

"Claridad, autonomía estructurada, vínculo con competencias." (Profesor 4)

Estas convergencias sugieren un consenso profesional sobre los elementos esenciales que deben considerarse al diseñar consignas. La claridad, mencionada por todos los entrevistados, conecta con lo planteado por Marzano y Kendall (2007) respecto a la importancia de comunicar explícitamente las expectativas y los criterios de éxito. Según estos autores, "la claridad en las instrucciones reduce la ansiedad y permite a los estudiantes concentrarse en la tarea cognitiva principal" (p. 132).

La relevancia, mencionada por varios entrevistados, refleja el principio de significatividad propuesto por Ausubel, según el cual "el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conocimientos se vinculan con los saberes previos y con contextos relevantes para el aprendiz" (Bransford et al., 2000, p. 49). Esta significatividad se expresa como "relevancia profesional" (Profesor 3) y como "vínculo con competencias" (Profesor 4).

La tríada claridad-relevancia-estructura que emerge del análisis articula tanto aspectos formales (claridad) como sustantivos (relevancia y estructura), revelando un enfoque integral que trasciende lo meramente procedimental. Como resume el Profesor 5: "Relevancia práctica, claridad, pensamiento crítico." (Profesor 5)

Esta tríada refleja lo que Biggs y Tang (2011) denominan "alineamiento constructivo", principio según el cual debe existir coherencia entre los objetivos de aprendizaje, las actividades propuestas y la evaluación. Según estos autores, "esta coherencia facilita la adopción de enfoques profundos de aprendizaje" (p. 97), aspecto que se evidencia en la preocupación por promover el "pensamiento crítico" (Profesor 5) y el "potencial reflexivo" (Profesor 3).

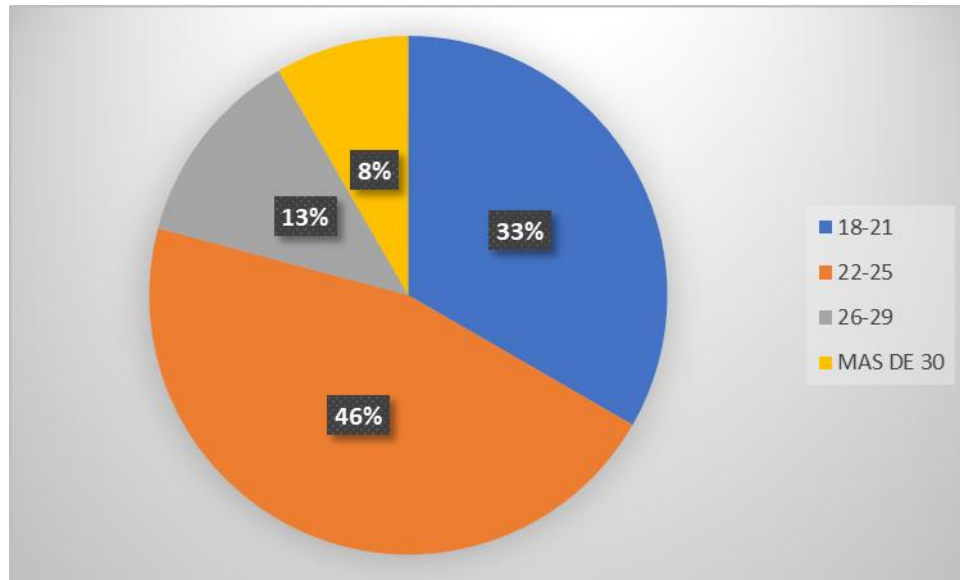
La mención al "andamiaje cognitivo" por parte del Profesor 2 conecta con los planteamientos de Vygotsky (1978) sobre la zona de desarrollo próximo y el rol mediador del docente. Según Tharp y Gallimore (1988), "el andamiaje efectivo implica proporcionar apoyos temporales que se retiran gradualmente a medida que el estudiante desarrolla autonomía" (p. 53), principio que se evidencia en la búsqueda de "equilibrio orientación-creatividad" (Profesor 2) y "autonomía estructurada" (Profesor 4).

5.3. Presentación de Análisis y Resultados de Encuestas a Estudiantes

El presente informe detalla el análisis y los resultados obtenidos a partir de encuestas aplicadas a veinticuatro estudiantes de cuarto año, con el objetivo de evaluar la claridad y efectividad de las consignas recibidas en el aula, así como su impacto en el proceso de aprendizaje. Siguiendo la metodología propuesta por Cea D'Ancona (2015),

se implementó un instrumento que combina preguntas cerradas con escalas tipo Likert y preguntas abiertas para obtener información tanto cuantitativa como cualitativa.

Gráfico 1 *Edad*



La gráfica presenta la distribución por rangos de edad de los participantes del estudio, mostrando una clara segmentación demográfica que nos permite comprender mejor el perfil etario de la población estudiada.

El segmento mayoritario corresponde al rango de 22-25 años, representando un 46% del total de participantes. Este dato indica que casi la mitad de la muestra está conformada por jóvenes adultos que probablemente se encuentran en etapas intermedias o avanzadas de su formación universitaria. Este predominio sugiere que el estudio cuenta con una importante representación de estudiantes que posiblemente ya han adquirido cierta experiencia académica y están familiarizados con las dinámicas educativas de nivel superior.

El segundo grupo más numeroso corresponde al tramo de 18-21 años, con un 33 % del total. Este segmento se interpreta como un grupo ubicado en etapas iniciales o intermedias de la trayectoria de formación superior, por lo que su presencia permite captar percepciones de estudiantes que aún consolidan su familiaridad con las exigencias académicas del nivel.

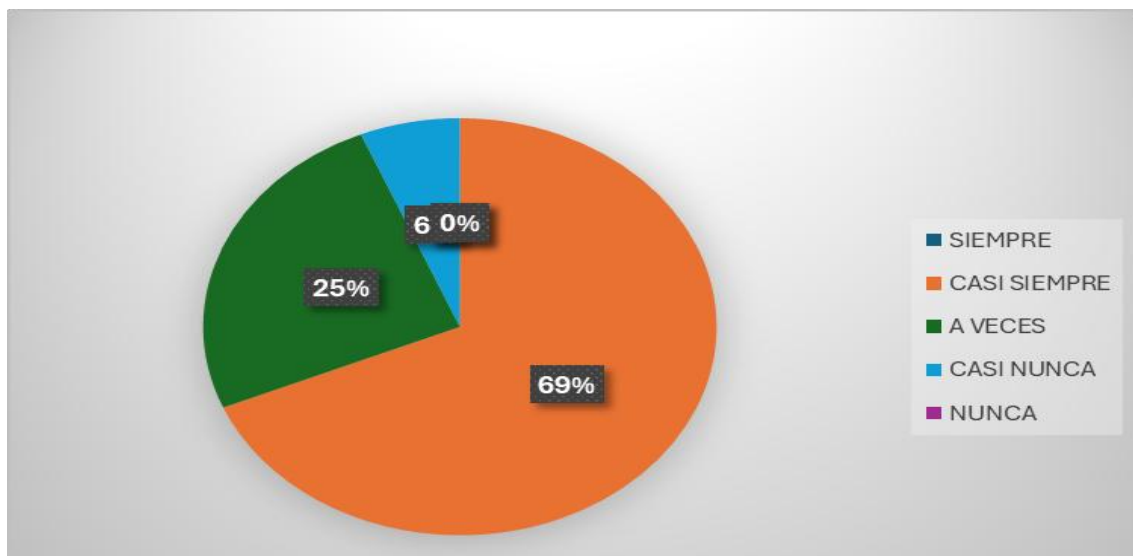
Las y los participantes de 26-29 años conforman el 13 % de la muestra; se trata de un grupo minoritario pero relevante, ya que introduce trayectorias posiblemente menos lineales y amplía la diversidad de experiencias desde las cuales se interpretan las consignas académicas.

En cuanto al grupo menos representado corresponde a los mayores de 30 años, con apenas un 8% del total. Este pequeño porcentaje sugiere una participación limitada de estudiantes adultos que posiblemente combinan sus responsabilidades académicas con compromisos laborales y familiares.

Esta distribución etaria, con un marcado predominio (79%) de participantes entre 18 y 25 años, refleja la composición típica de un entorno universitario de pregrado, donde la mayoría de los estudiantes se encuentran en el rango de edad tradicionalmente asociado con la educación superior inicial. La presencia de un 21% de participantes mayores de 26 años indica cierta diversidad generacional, aunque limitada, que podría enriquecer el análisis sobre la percepción de las consignas educativas desde diferentes perspectivas de madurez y experiencia previa.

Gráfico 2 *Consideración*

¿Consideras que las consignas que recibes en tus actividades o trabajos prácticos son claras y comprensibles?



El análisis y los resultados muestran que un 33,3% de los participantes considera que las consignas son "Siempre" claras y comprensibles, mientras que un 45,8% indica que lo son "Casi siempre". Estos datos reflejan que aproximadamente ocho de cada diez estudiantes (79,1% acumulado) tienen una percepción generalmente positiva sobre la claridad de las instrucciones que reciben para sus actividades académicas.

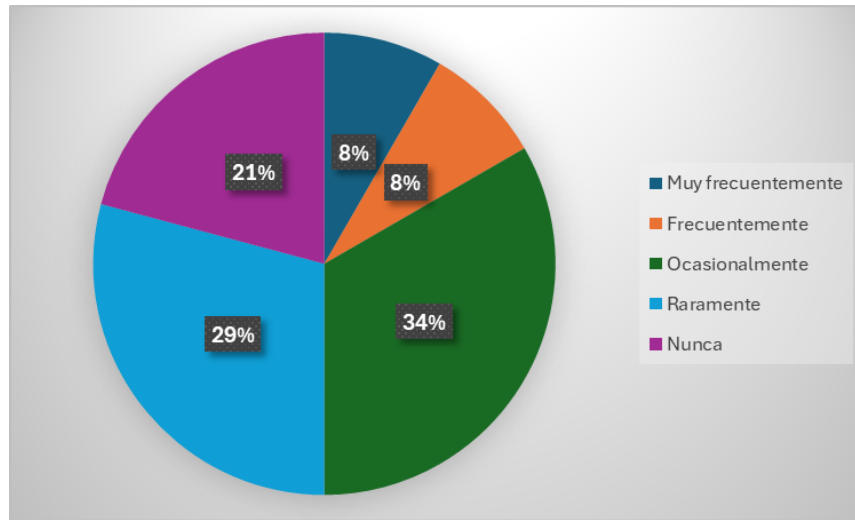
No obstante, resulta relevante que un 16,7% de los encuestados señala que las consignas son claras y comprensibles solo "A veces", lo que sugiere experiencias inconsistentes en la comunicación de instrucciones. Más preocupante aún es que un 4,2% indica que "Casi nunca" encuentra claras las consignas, aunque ningún participante seleccionó la opción "Nunca".

Estos hallazgos indican que, si bien la mayoría de los estudiantes no experimenta dificultades significativas con la comprensión de las consignas, existe un grupo minoritario pero importante (20,9% combinado) que enfrenta desafíos recurrentes para interpretar adecuadamente lo que se espera de ellos en las actividades académicas.

La existencia de este segmento de estudiantes con dificultades indica la necesidad de fortalecer la claridad en la comunicación de las consignas. Entre las respuestas pedagógicas más consistentes con los datos relevados se encuentran la combinación de formatos escritos y orales, la incorporación de ejemplos ilustrativos, el uso de rúbricas detalladas y la apertura de instancias específicas para la resolución de dudas.

Gráfico 3 *Dificultades para entender la consigna*

¿Con qué frecuencia tienes dificultades para entender las consignas?



Al examinar los resultados obtenidos en la encuesta, se evidencia una interesante distribución respecto a la frecuencia con que estos experimentan dificultades para comprender las consignas académicas.

En primer lugar, es notorio que un tercio de los participantes, específicamente el 34%, manifestó que ocasionalmente enfrenta este tipo de dificultades, constituyéndose así en la respuesta predominante. A este grupo le sigue un considerable 29% que raramente experimenta problemas de comprensión, mientras que un significativo 21% afirma no tener nunca inconvenientes para entender las instrucciones recibidas.

Por otra parte, resulta relevante destacar que existe una minoría de estudiantes distribuida equitativamente: un 8% señala que frecuentemente tiene dificultades y, de manera similar, otro 8% indica que muy frecuentemente se enfrenta a estos obstáculos de comprensión.

Al realizar un análisis global, se observa que la mayor parte del estudiantado encuestado (84 %) presenta escasas o nulas dificultades para interpretar adecuadamente las consignas, dado que sus respuestas se concentran en las categorías de menor frecuencia de dificultad. No obstante, el 16 % restante -equivalente a aproximadamente

cuatro estudiantes- requiere atención específica, ya que reporta dificultades frecuentes o muy frecuentes.

Gráfico 4 *Dificultades para entender la consigna*

Cuando has tenido dificultades para entender consignas, ¿qué aspectos suelen ser problemáticos?



Tras el análisis de las respuestas proporcionadas por los estudiantes, se observa que la mitad de los encuestados no reporta dificultades significativas para comprender las consignas académicas. Sin embargo, entre quienes sí manifiestan problemas, se destacan principalmente dos categorías de dificultades.

En primer lugar, un 18% de los estudiantes señala problemas con las consignas comunicadas exclusivamente de forma oral. En este sentido, expresan que "cuando las dicen oralmente y no la escriben o la diseñan" resulta confuso seguir las instrucciones. Además, algunos mencionan que necesitan que el profesor explique dos veces la consigna para poder comprenderla adecuadamente. Esta situación revela la importancia de complementar las indicaciones verbales con soporte escrito.

Paralelamente, otro 18% identifica la ambigüedad como un obstáculo significativo. En estas respuestas se evidencia frustración cuando "no se especifica la actividad" o cuando, a pesar de entregar un trabajo, el docente indica que "estaba mal hecho sin explicar el por qué". Asimismo, conceptos como "realizar un diálogo con autores" generan confusión por la falta de claridad sobre lo que realmente se espera del estudiante.

Por otra parte, un 9% de los encuestados menciona la falta de ejemplos claros como problemática, especialmente cuando deben distinguir entre diferentes formatos de organización de información, tales como "un cuadro sinóptico, un mapa mental, un mapa conceptual y otros tipos de gráficos". En estos casos, la ausencia de modelos concretos dificulta la ejecución correcta de la tarea.

En menor medida, pero no menos importante, un 5% señala dificultades con el vocabulario técnico no explicado, lo que obliga a búsquedas adicionales en diccionarios. De igual forma, otro 5% menciona la ausencia de criterios de evaluación específicos, lo que impide comprender por qué un trabajo es considerado insatisfactorio.

Ningún estudiante identificó las instrucciones demasiado extensas como un problema, lo que sugiere que la extensión de las consignas no constituye un obstáculo para su comprensión.

Si bien la mayoría del estudiantado parece adaptarse adecuadamente a las consignas recibidas, los resultados muestran un margen concreto de mejora en la experiencia de aprendizaje mediante la provisión de instrucciones escritas que complementen las explicaciones orales y mediante la formulación de consignas más precisas y ejemplificadas. En consecuencia, la revisión de este aspecto no se plantea como una hipótesis eventual, sino como una derivación razonable del comportamiento observado en las respuestas.

Las consignas académicas constituyen el puente comunicativo fundamental entre docentes y estudiantes, estableciendo las directrices que guiarán el trabajo académico. Sin embargo, como evidencian los testimonios recogidos, este puente comunicativo a menudo presenta obstáculos que dificultan la comprensión plena de lo solicitado. A continuación, se presentan algunos ejemplos representativos de las dificultades reportadas por los estudiantes, seguidos de un análisis integrado de las problemáticas identificadas.

Con respecto al formato de las consignas, un estudiante relata: *"Entender diferencias entre un cuadro sinóptico, un mapa mental, un mapa conceptual y otros tipos de gráficos"* (Respuesta 3). Esta brevísima pero reveladora mención señala la confusión que puede generar la solicitud de formatos específicos cuando no se han clarificado sus características distintivas o no se ha verificado que los estudiantes comprendan las diferencias entre ellos.

"En la asignatura de Metodología del Aprendizaje, la profesora nos pidió realizar un 'organizador gráfico sobre las teorías del aprendizaje'. Lo confuso fue que habíamos visto diferentes tipos de organizadores (cuadros sinópticos, mapas mentales, mapas conceptuales, diagramas de flujo), pero la consigna no especificaba cuál debíamos utilizar. Cuando pregunté, la docente dijo que podíamos elegir, pero luego en la devolución señaló que mi elección (un mapa mental) no era adecuada para representar relaciones jerárquicas. Hubiera sido útil que la consigna indicara el tipo específico de organizador que mejor se adaptaba al contenido."

Varios estudiantes coinciden en señalar problema con respecto a las consignas de forma oral:

- *"Cuando las dicen oralmente y no la escriben o la diseñan"* (Respuesta 10)
- *"A veces es confuso si no mandan escrita la consigna y solo la dicen oralmente"* (Respuesta 12)
- *"No, solo con las consignas que se dan de manera oral cuando no son concisas"* (Respuesta 13)

"Durante una clase de Sociología de la Educación, el profesor explicó oralmente que debíamos realizar un 'análisis de caso aplicando las categorías teóricas discutidas en clase'. Como la instrucción fue dada en los últimos minutos y no quedó registrada por escrito, tuve dudas sobre: ¿debíamos seleccionar un caso real o hipotético? ¿Era necesario aplicar todas las categorías o solo las más relevantes? ¿Qué extensión debía tener el trabajo? Al no tener la consigna por escrito, no pude verificar estos detalles mientras trabajaba, y varios compañeros interpretamos la consigna de maneras diferentes."

La falta de especificidad aparece como un problema recurrente:

- *"Si, en la materia de Historia y Política de la Educación, en las consignas muchas veces no se especifica la actividad"* (Respuesta 8)
- *"La profesora pidió una consigna, pero cuando fue entregada dijo que estaba mal hecha sin explicar el por qué"* (Respuesta 11)

"En Historia y Política de la Educación, recibimos una consigna que decía: 'Analizar la evolución del sistema educativo desde una perspectiva crítica'. Lo confuso fue la falta de especificidad: ¿debíamos centrarnos en algún periodo histórico particular?

¿El análisis debía enfocarse en algún aspecto específico del sistema (currículum, políticas, infraestructura)? ¿Qué significa exactamente adoptar una 'perspectiva crítica' en este contexto? Además, la consigna no indicaba formato, extensión o recursos a utilizar. Esta ambigüedad generó mucha incertidumbre sobre cómo abordar el trabajo."

La dificultad con el vocabulario técnico también aparece mencionada:

- *"Muy pocas veces fueron las que tuve dificultades de entender las consignas y cuando los tuve fueron más que nada por palabras que desconocía, pero después las buscaba en el diccionario"* (Respuesta 22)

"En Lingüística Aplicada, la consigna solicitaba 'realizar un análisis pragmático del corpus seleccionado, prestando especial atención a los elementos deícticos y a las implicaturas conversacionales'. El problema fue que, aunque habíamos abordado superficialmente estos conceptos, no tenía claridad sobre qué implicaba un 'análisis pragmático' completo ni cómo identificar específicamente estos elementos en un texto real. Tuve que investigar estos términos por mi cuenta para comprender lo solicitado."

Las respuestas de los estudiantes y los ejemplos desarrollados revelan patrones significativos en las dificultades experimentadas con las consignas académicas. Este análisis nos permite comprender cómo estos obstáculos afectan el proceso de aprendizaje y proponer soluciones efectivas.

Las consignas académicas constituyen un acto comunicativo complejo entre docentes y estudiantes. Como todo acto comunicativo, está sujeto a diversas interferencias que pueden comprometer su efectividad. Las respuestas analizadas evidencian que muchas de las dificultades surgen precisamente de fallas en este proceso comunicativo.

En primer lugar, el canal de comunicación utilizado aparece como un factor determinante. Cuando las consignas se transmiten exclusivamente de forma oral, como señalan varias respuestas (10, 12, 13), se generan problemas significativos: imposibilidad de consulta posterior, dependencia de la memoria, interpretaciones divergentes entre los estudiantes. Este hallazgo sugiere la importancia de combinar la comunicación oral con un registro escrito que permita a los estudiantes revisar las instrucciones durante el proceso de trabajo.

Por otra parte, la precisión del mensaje emerge como otro elemento crucial. La ambigüedad reportada en varias respuestas (8, 11) refleja cómo las consignas imprecisas generan incertidumbre y ansiedad en los estudiantes, quienes deben invertir energía adicional en descifrar las expectativas del docente en lugar de concentrarse en el desarrollo del trabajo solicitado. Esta situación puede conducir a trabajos que, aunque bien realizados desde la interpretación del estudiante, no cumplan con las expectativas no explicitadas del docente.

Otro aspecto relevante que emerge del análisis es la importancia del contexto cognitivo compartido entre docentes y estudiantes. Cuando los docentes utilizan terminología especializada sin verificar su comprensión (respuesta 22), o cuando solicitan formatos específicos sin aclarar sus características distintivas (respuesta 3), están asumiendo un conocimiento previo que los estudiantes pueden no poseer.

Esta suposición de conocimiento compartido puede vincularse con lo que la psicología cognitiva denomina "maldición del conocimiento": la dificultad de las personas expertas para recordar cómo era no saber algo que ahora dominan. El cuerpo docente, en tanto grupo con dominio disciplinar, puede naturalizar conceptos o formatos que para sí resultan evidentes, pero que para el estudiantado pueden ser novedosos o confusos.

Un elemento particularmente significativo que aparece en las respuestas es la relación entre la consigna y la evaluación posterior. La respuesta 11 (*"La profesora pidió una consigna pero cuando fue entregada dijo que estaba mal hecha sin explicar el por qué"*) ilustra cómo la falta de retroalimentación adecuada perpetúa los problemas de comprensión y genera frustración.

Esta situación revela que la comunicación efectiva de las consignas no termina con su presentación inicial, sino que debe incluir instancias de retroalimentación que permitan a los estudiantes comprender las discrepancias entre su interpretación y las expectativas del docente. Sin este componente, los estudiantes quedan atrapados en un ciclo de incertidumbre que afecta no solo su desempeño académico actual sino también su confianza para trabajos futuros.

Las dificultades reportadas por los estudiantes revelan que las consignas académicas, lejos de ser meras instrucciones operativas, constituyen instrumentos pedagógicos complejos que pueden tanto facilitar como obstaculizar el proceso de

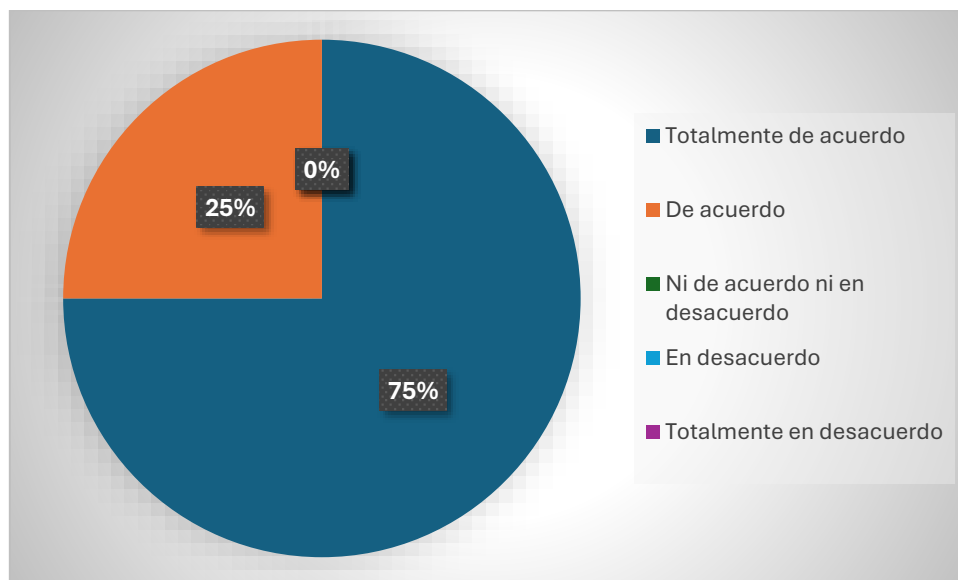
aprendizaje. La efectividad de estos instrumentos depende fundamentalmente de su claridad comunicativa, de la explicitación de las expectativas docentes y del reconocimiento de los diversos niveles de familiaridad que los estudiantes pueden tener con los formatos y conceptos solicitados.

Mejorar la calidad de las consignas académicas no es solamente una cuestión de técnica didáctica, sino también de equidad educativa, ya que consignas confusas o ambiguas pueden perpetuar desigualdades entre estudiantes con diferentes niveles de capital cultural o familiaridad con el ámbito académico. Cuando las expectativas se comunican claramente, todos los estudiantes tienen mejores oportunidades para demostrar su aprendizaje y desarrollar sus capacidades académicas.

Es importante reconocer que la comunicación efectiva de consignas no depende exclusivamente del docente, sino que se construye en la interacción con los estudiantes. Fomentar un diálogo abierto y constructivo sobre las interpretaciones posibles de las consignas puede convertir potenciales obstáculos en oportunidades para desarrollar competencias metacognitivas y comunicativas valiosas para la vida académica y profesional.

Gráfico 5 Consignas bien elaboradas

¿Crees que las consignas bien elaboradas te ayudan a realizar tus tareas de manera más efectiva?



De acuerdo con los datos presentados, la distribución de respuestas a la afirmación "Las consignas bien elaboradas te ayudan a realizar tus tareas de manera más efectiva" muestra un consenso absoluto en la valoración positiva:

- **75%** de los estudiantes respondió "Totalmente de Acuerdo"
- **25%** de los estudiantes respondió "De Acuerdo"
- **0%** seleccionó opciones neutras o negativas

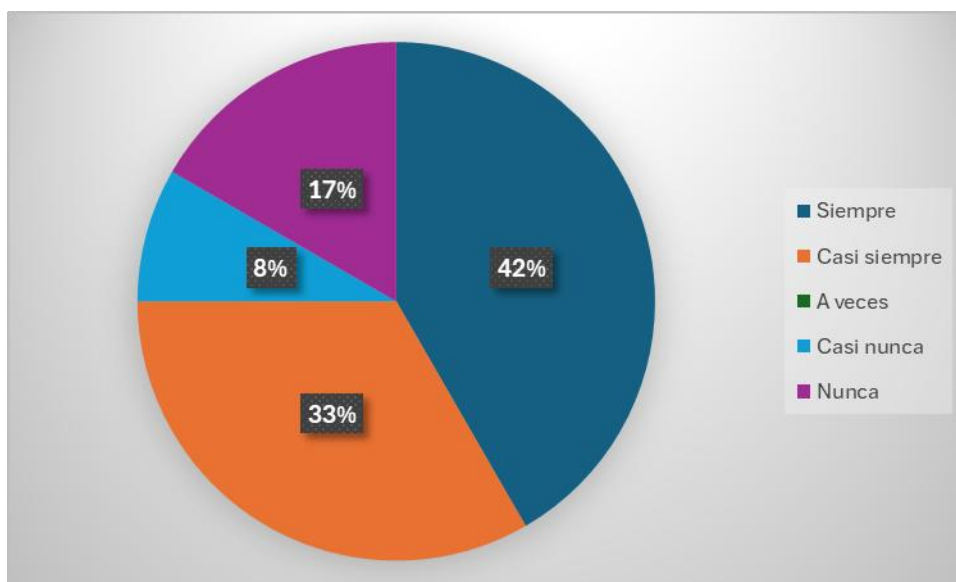
Estos resultados reflejan una percepción unánime entre los estudiantes sobre la importancia de contar con instrucciones claras y bien estructuradas para optimizar su desempeño académico. La concentración mayoritaria en la categoría "Totalmente de Acuerdo" (75%) señala no solo una aceptación general sino una convicción firme respecto al impacto positivo que tienen las consignas bien elaboradas en la efectividad de su trabajo.

El consenso total (100% de valoraciones positivas) sugiere que la claridad en las instrucciones es un factor determinante para facilitar el proceso de aprendizaje. Los educadores deberían considerar este dato como una confirmación de la necesidad de

dedicar tiempo y atención a la formulación precisa de las consignas, ya que constituyen una herramienta fundamental para guiar adecuadamente el trabajo autónomo de los estudiantes.

Gráfico 6 *Aclaraciones o dudas en las consignas*

¿Sueles consultar por aclaraciones o dudas en las consignas recibidas?



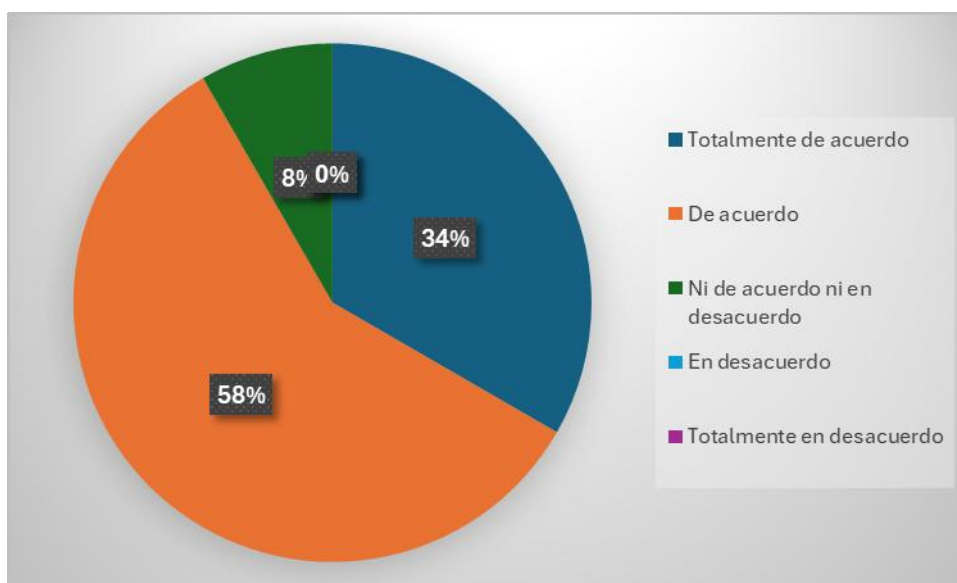
El gráfico revela que un 42 % de los encuestados respondió que siempre consulta ante dudas en las consignas, mientras que un 33 % indicó que lo hace casi siempre. Esto significa que el 75 % del total manifiesta una tendencia constante a buscar aclaraciones cuando no comprende completamente las instrucciones recibidas. Esta alta proporción sugiere una actitud activa y comunicativa por parte del estudiantado, lo cual puede interpretarse como una disposición positiva al intercambio con los docentes.

Asimismo, este comportamiento se asocia con dificultades en la redacción o en la claridad de las consignas iniciales. La recurrencia en la solicitud de aclaraciones funciona, en este caso, como un indicador empírico de que las consignas no siempre alcanzan un nivel suficiente de precisión o comprensibilidad, lo que refuerza la necesidad de revisar su formulación para promover mayor autonomía en el aprendizaje.

Por otro lado, un 8 % afirmó que casi nunca consulta y un 17 % que nunca lo hace. Estos datos exigen una lectura prudente: más que atribuir de manera cerrada una causa, permiten señalar que allí pueden intervenir factores tales como inseguridad, baja confianza para preguntar o dificultades de acceso percibido a la instancia docente.

Gráfico 7 Retroalimentación sobre las consignas

¿Sientes que la retroalimentación que recibes sobre las consignas es útil para mejorar tu comprensión y desempeño en la actividad?



En relación con la percepción estudiantil sobre la utilidad de la retroalimentación recibida respecto a las consignas, los resultados muestran una valoración altamente positiva de esta práctica pedagógica. El 34 % de los encuestados manifestó estar totalmente de acuerdo con que la retroalimentación contribuye a mejorar su comprensión y desempeño, mientras que el 58 % indicó estar de acuerdo con dicha afirmación. En conjunto, el 92 % del total de estudiantes reconoce la retroalimentación como una herramienta valiosa para su proceso de aprendizaje. Solo un 8 % adoptó una postura neutral (ni de acuerdo ni en desacuerdo), y ningún estudiante expresó desacuerdo, lo que refuerza la contundencia del resultado.

Este alto nivel de acuerdo sugiere que la retroalimentación docente no solo es bien recibida, sino también comprendida por el estudiantado como un componente esencial del proceso educativo, particularmente en lo que refiere a la interpretación y cumplimiento de consignas académicas. La retroalimentación permite a los estudiantes identificar errores o malentendidos, reconocer aciertos, y ajustar sus estrategias de trabajo en función de las expectativas docentes, lo cual incide de manera directa en el fortalecimiento de sus competencias académicas.

Desde una perspectiva didáctica, estos datos evidencian la importancia de sostener y profundizar instancias de devolución formativa, entendidas como aquellas que no se limitan a señalar errores, sino que ofrecen orientación concreta para la mejora. Una retroalimentación oportuna, clara y específica contribuye a reducir la ambigüedad de las consignas, fortalece la autonomía del estudiante y promueve un aprendizaje reflexivo, aspectos claves en la construcción de trayectorias educativas sólidas.

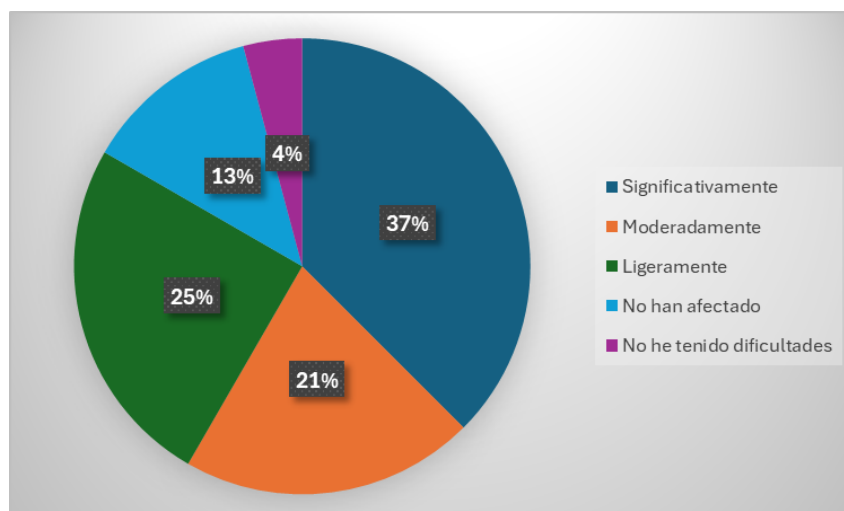
Asimismo, el hecho de que no se registren respuestas en desacuerdo resalta no solo la efectividad percibida de la retroalimentación, sino también la existencia de un clima pedagógico favorable al diálogo y a la construcción conjunta del conocimiento, en el que el error es concebido como una oportunidad de mejora y no como una mera deficiencia.

No obstante, el pequeño porcentaje de estudiantes que adoptó una postura neutral expresa experiencias heterogéneas en la calidad, frecuencia o modalidad de la retroalimentación recibida. Más que una mera oscilación estadística, este dato introduce una señal relevante para revisar la consistencia institucional de las prácticas de devolución en el aula.

Los resultados obtenidos refuerzan el valor pedagógico de la retroalimentación en torno a las consignas, y destacan su papel como herramienta mediadora entre la intención del docente y la comprensión del estudiante, impactando positivamente en el rendimiento académico y en la calidad del proceso formativo en general.

Gráfico 8 *Consignas y rendimiento académico*

¿Consideras que las dificultades para comprender consignas han afectado tu rendimiento académico?



El análisis y los resultados obtenidos permiten observar una distribución heterogénea de percepciones entre los estudiantes encuestados. De los 24 participantes, 9 estudiantes (37,5 %) afirmaron no haber tenido dificultades en la comprensión de consignas, mientras que 5 (20,8 %) indicaron que, si bien han experimentado dificultades, estas no han repercutido en su rendimiento académico. En conjunto, este 58,3 % representa a una mayoría que no identifica un impacto negativo directo sobre su desempeño académico vinculado a la comprensión de consignas.

Sin embargo, resulta relevante destacar que seis estudiantes (25 %) señalaron que las dificultades en la comprensión de consignas han afectado ligeramente su rendimiento. Este dato remite a situaciones concretas, aunque no dominantes, en las que la interpretación de la consigna incidió sobre el desempeño académico. A su vez, tres estudiantes (12,5 %) reportaron un impacto moderado y una persona (4,2 %) indicó un impacto significativo, lo que evidencia que, aun en un grupo minoritario, existen efectos directos y perceptibles sobre el rendimiento.

Este panorama es coherente con los datos obtenidos en otras preguntas del instrumento, donde una proporción considerable del estudiantado manifestó consultar con frecuencia por dudas relacionadas con las consignas. En consecuencia, aunque la mayoría no percibe efectos académicos graves, sí se verifica una necesidad recurrente de clarificación que señala un área concreta de mejora en la redacción, precisión y accesibilidad del lenguaje empleado.

Asimismo, el hecho de que un 41,7 % del estudiantado -sumando quienes reportan impacto ligero, moderado o significativo- identifique algún grado de afectación en su rendimiento pone en evidencia la importancia de revisar y fortalecer las estrategias comunicativas vinculadas con la formulación de consignas. La relevancia de este dato no radica en su magnitud aislada, sino en que confirma que la claridad de la consigna incide en las condiciones de comprensión, autonomía y equidad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En suma, si bien los datos reflejan que para la mayoría de los estudiantes las dificultades con las consignas no han representado un problema significativo, el reconocimiento de impactos —aunque parciales o esporádicos— en un sector no menor

de la muestra, justifica la atención docente sobre esta dimensión clave de la práctica educativa.

Gráfico 9 *Aspectos importantes de una consigna*

¿Qué aspectos consideras importantes para que una consigna sea clara y comprensible?



El análisis y los resultados vinculados a los aspectos formales que los estudiantes consideran relevantes para garantizar la claridad de una consigna, se evidencia una clara tendencia hacia la valoración de ciertos elementos estructurales y lingüísticos que favorecen la comprensión.

En primer lugar, se destaca que el uso de un lenguaje sencillo y directo, junto con la extensión adecuada del texto (es decir, que no sea ni muy breve ni excesivamente extensa), fueron los aspectos más valorados, con 20 menciones cada uno. Esto sugiere que la claridad en las consignas no solo depende del contenido que se comunica, sino también de la forma en que este se expresa. La elección de un lenguaje accesible, libre de tecnicismos innecesarios, y la extensión equilibrada del texto, parecen ser condiciones fundamentales para evitar ambigüedades y garantizar una comprensión efectiva de las instrucciones.

En segundo lugar, la estructura organizada, que incluye el uso de pasos o numeraciones, fue señalada por 16 estudiantes como un factor facilitador en la interpretación de las consignas. Este dato pone de manifiesto la importancia de una secuencia lógica y jerarquizada en la presentación de las tareas, que permita a los

estudiantes anticipar lo que se espera de ellos y organizar su accionar de manera coherente.

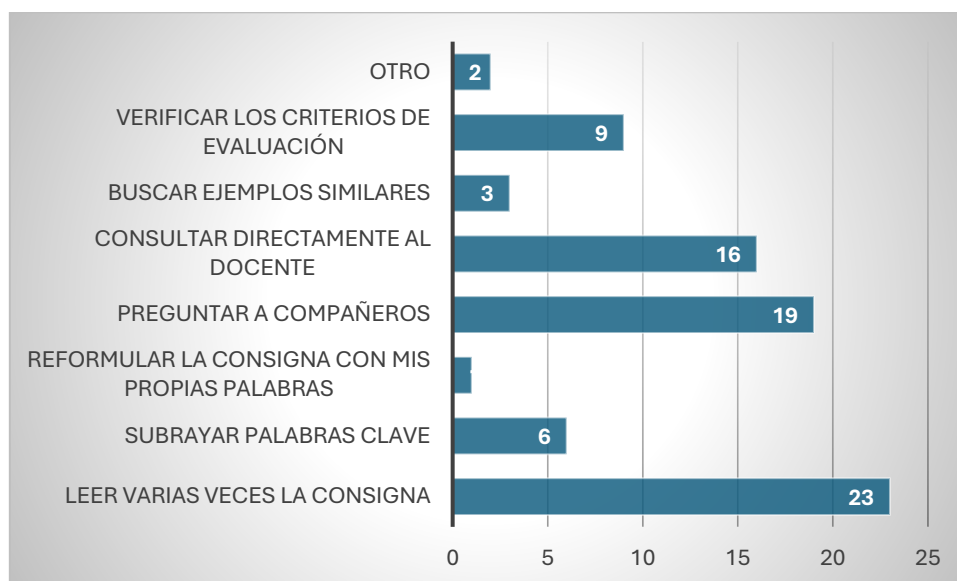
La combinación de la explicación oral y escrita obtuvo 15 menciones, lo cual indica que los estudiantes valoran positivamente una doble vía de comunicación que les permita contrastar, reforzar o aclarar los contenidos a través de distintos canales. Esta preferencia coincide con los enfoques pedagógicos que proponen una enseñanza multimodal, en la que se complementan distintos formatos discursivos para atender a la diversidad de estilos de aprendizaje.

Por otro lado, el uso de formato visual atractivo, como el empleo de negritas o subrayados para destacar puntos clave, fue mencionado por 9 estudiantes, mientras que los ejemplos ilustrativos o criterios de evaluación explícitos fueron considerados importantes por 8 estudiantes. Aunque estas cifras son relativamente menores en comparación con otros aspectos, no dejan de ser significativas, ya que remiten a estrategias de diseño que facilitan la focalización en la información más relevante y permiten al estudiante tener referencias claras sobre qué se espera y cómo será evaluado su desempeño.

En conjunto, estos resultados permiten concluir que los estudiantes priorizan aquellas consignas que presentan un contenido claro, directo, bien estructurado y equilibrado en extensión, complementado por recursos que mejoren la accesibilidad y la comprensión, como el apoyo oral, los recursos visuales y los ejemplos concretos. Desde una perspectiva pedagógica, esto sugiere que el diseño de consignas no debe ser considerado un mero aspecto administrativo de la tarea, sino un componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, capaz de incidir de manera directa en la calidad del desempeño estudiantil y en la autonomía del aprendizaje.

Gráfico 10 *Estrategias de entendimiento de consignas*

¿Qué estrategias utilizas personalmente para asegurarte de que entiendes las consignas antes de comenzar una tarea?



Al analizar las estrategias que los estudiantes manifiestan emplear para asegurar la correcta comprensión de las consignas académicas, se observa un patrón de comportamiento que combina tanto el trabajo individual como la búsqueda de apoyo externo, en función de las necesidades interpretativas de cada situación.

La estrategia más utilizada por amplia mayoría es leer varias veces la consigna, con 23 menciones sobre 24 posibles (95.8 %). Esta práctica revela una actitud reflexiva y cuidadosa frente al contenido de las instrucciones, así como una conciencia metacognitiva sobre la importancia de detenerse a procesar el texto con detenimiento antes de iniciar la tarea. La repetición de la lectura permite a los estudiantes identificar términos clave, inferir significados implícitos y prevenir errores de interpretación.

A su vez, se destaca la acción de preguntar al docente, seleccionada por 19 estudiantes (79.2 %). Este dato resulta altamente significativo, ya que evidencia que, si bien existe un esfuerzo individual por comprender las consignas, también se recurre al docente como figura de referencia para aclarar dudas, validar interpretaciones y obtener orientaciones más precisas. La disposición a dialogar con el docente también puede interpretarse como una manifestación de confianza en el vínculo pedagógico y del reconocimiento del rol docente como facilitador del aprendizaje.

Complementariamente, consultar con compañeros aparece como una estrategia utilizada por 16 estudiantes (66.7 %), lo cual pone de relieve el valor del trabajo colaborativo y de la construcción compartida de significados. Este tipo de interacción horizontal no solo permite resolver dudas puntuales, sino que también favorece el desarrollo de competencias comunicativas, el pensamiento crítico y la consolidación de una comunidad de aprendizaje.

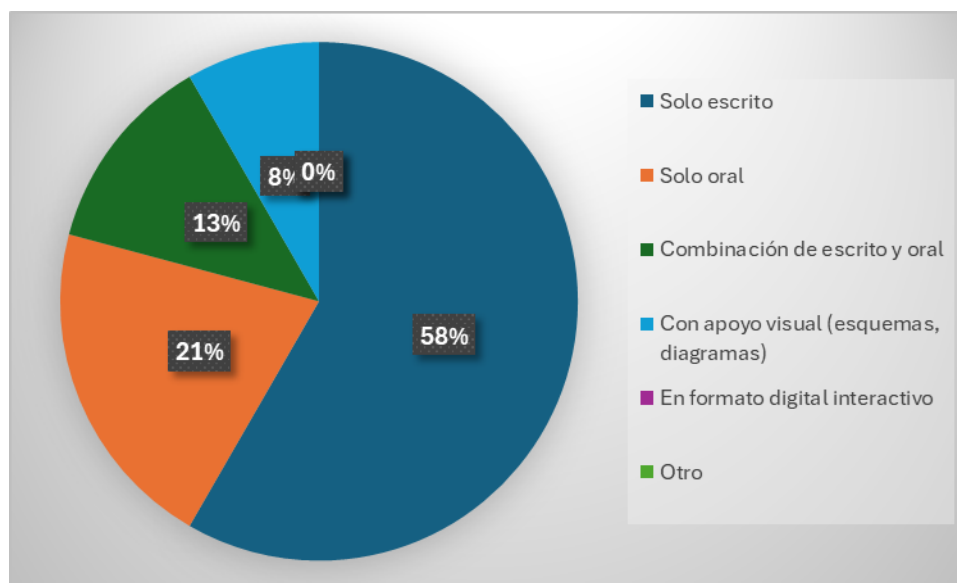
Otras estrategias, si bien menos frecuentes, también merecen ser mencionadas. Por ejemplo, verificar los requerimientos de la tarea con la rúbrica o los criterios de evaluación fue una opción elegida por 9 estudiantes, mientras que subrayar partes importantes de la consigna fue señalada por 6. Estas prácticas indican una disposición a organizar cognitivamente la información mediante recursos gráficos y referencias normativas. Asimismo, estrategias como buscar ejemplos (3 respuestas) o reformular la consigna con palabras propias (1 respuesta) reflejan niveles más elaborados de procesamiento del texto, aunque con menor prevalencia en la muestra.

Por otro lado, 2 estudiantes marcaron la opción "Otro", lo que podría incluir prácticas personalizadas no contempladas en las categorías propuestas, tales como el uso de diccionarios, aplicaciones tecnológicas, tutorías académicas o pausas reflexivas, aspectos que podrían explorarse cualitativamente en futuras investigaciones.

Los resultados muestran que los estudiantes movilizan una diversidad de recursos para comprender consignas, predominando la lectura reiterada como práctica principal, acompañada de la interacción con docentes y compañeros. Esto refleja un enfoque activo del aprendizaje, en el que se combinan habilidades individuales de interpretación textual con competencias sociales de comunicación académica, fundamentales para la autonomía y el desempeño en contextos educativos cada vez más complejos.

Gráfico 11 *Formato de consignas*

¿En qué formato prefieres recibir las consignas para su mejor comprensión?



El análisis y los resultados obtenidos en relación con los formatos preferidos para la recepción de consignas evidencian una clara inclinación hacia modalidades multimodales que integran diferentes canales comunicativos. La opción mayoritaria fue la combinación de formato escrito y oral, seleccionada por 14 estudiantes (58.3 %). Este dato pone de manifiesto que los estudiantes valoran altamente la posibilidad de contar con una consigna por escrito, que les permita revisarla cuantas veces lo necesiten, al mismo tiempo que consideran beneficioso el acompañamiento oral del docente para ampliar, ejemplificar o aclarar posibles dudas. La coexistencia de estos dos canales no solo responde a estilos de aprendizaje diversos, sino que también optimiza la comprensión mediante la redundancia intencional del mensaje, tal como lo sugiere la teoría del procesamiento dual (Paivio, 1990).

Además, 5 estudiantes (20.8 %) manifestaron su preferencia por consignas que incluyan apoyos visuales, como esquemas, diagramas o gráficos. Este resultado es congruente con los principios del diseño instruccional universal (Rose & Meyer, 2002), que promueven el uso de múltiples representaciones para facilitar el acceso a la información. Los elementos visuales permiten organizar la tarea de forma más clara, identificar componentes clave y facilitar la planificación de los pasos a seguir, especialmente en estudiantes con un estilo de aprendizaje visual o con dificultades en la interpretación de textos extensos.

Por su parte, 3 estudiantes (12.5 %) eligieron como formato preferido el escrito exclusivamente, lo que puede interpretarse como una necesidad de tener una fuente estable de consulta, sin depender de la memoria auditiva ni de momentos sincrónicos de explicación oral. Esta opción también puede reflejar preferencias por un entorno de trabajo autónomo y estructurado.

En cuanto a los formatos digitales interactivos, fueron seleccionados por 2 estudiantes (8.3 %). Aunque esta opción no fue ampliamente elegida, su existencia señala la presencia de un segmento estudiantil que valora la incorporación de tecnologías educativas y entornos dinámicos, posiblemente asociados con plataformas como formularios interactivos, presentaciones navegables o actividades en línea con retroalimentación automatizada.

Resulta particularmente significativo que ningún estudiante eligiera como formato preferido la entrega de consignas exclusivamente de forma oral. Esta ausencia se corresponde con observaciones recogidas previamente en el estudio, donde se reportaron dificultades relacionadas con la recepción de instrucciones solo verbales, ya que estas tienden a no quedar registradas, pueden ser fácilmente olvidadas y dificultan la revisión autónoma por parte del estudiante. La falta de preferencia por este formato reafirma la necesidad de evitar prácticas pedagógicas unicanales y promover, en cambio, estrategias más inclusivas y accesibles.

Los datos obtenidos permiten afirmar que la claridad y la accesibilidad de las consignas se ven significativamente potenciadas cuando estas se presentan en formatos mixtos, combinando lo verbal, lo escrito y lo visual. Esto no solo favorece la comprensión inmediata, sino que también permite la recuperación posterior de la información, adaptándose a las diversas necesidades y estilos de aprendizaje presentes en los contextos educativos actuales.

Con respecto a la consulta sobre las sugerencias formuladas por los estudiantes para mejorar la claridad de las consignas revelan una demanda concreta por prácticas docentes más inclusivas, organizadas y explícitas. Entre las recomendaciones más frecuentes se encuentra la provisión de consignas en múltiples formatos, combinando lo oral, lo escrito y lo visual. Esta preferencia refuerza los datos cuantitativos previamente analizados, y se justifica en afirmaciones como: *“Entregar siempre las consignas por escrito, incluso cuando se expliquen oralmente en clase”* o *“Utilizar un formato*

combinado: explicación oral con apoyo visual y documento escrito de referencia". Estas respuestas indican la necesidad de contar con materiales que puedan ser revisados posteriormente, permitiendo una mejor planificación del trabajo por parte de los estudiantes.

Otra sugerencia recurrente es la inclusión de ejemplos claros y representativos, con el fin de orientar a los estudiantes sobre el tipo de trabajo esperado. Algunos comentarios como *"Mostrar modelos o trabajos anteriores que cumplan con los criterios de evaluación"* o *"Para formatos específicos, proporcionar ejemplos visuales de la estructura esperada"* apuntan a la importancia de contar con referentes que sirvan como guía para la producción académica. Esta práctica se alinea con los principios del andamiaje (Bruner, 1986), ya que reduce la ambigüedad de las consignas y facilita la autorregulación del proceso.

Asimismo, se destaca la necesidad de especificar claramente los criterios de evaluación, ya sea mediante rúbricas, descripciones detalladas o explicaciones orales complementarias. Estudiantes señalaron que resulta fundamental *"incluir rúbricas de evaluación junto con las consignas"* o *"explicitar qué aspectos tendrán mayor peso en la evaluación"*. Estas prácticas no solo transparentan el proceso evaluativo, sino que permiten a los alumnos orientar sus esfuerzos hacia los objetivos de aprendizaje más relevantes.

En cuanto al diseño formal de las consignas, varias sugerencias apuntan a mejorar la estructura y legibilidad del texto: *"Utilizar viñetas o numeración para organizar los pasos"*, *"resaltar términos clave con negrita"* o *"estructurar las consignas en apartados: objetivos, procedimiento, entregables y criterios de evaluación"*. Este tipo de formato favorece la comprensión rápida y eficaz del contenido, especialmente en estudiantes que pueden sentirse sobrecargados por textos extensos o poco organizados.

Un grupo de estudiantes también propuso incluir aclaraciones terminológicas, como la incorporación de glosarios breves o la explicación de términos específicos de la disciplina: *"Explicar la diferencia entre formatos solicitados (por ejemplo, cuadro sinóptico vs. mapa conceptual)"*. Esta sugerencia evidencia una preocupación por la precisión conceptual y la equidad en la interpretación de consignas que emplean lenguaje técnico.

Además, se valoró positivamente la posibilidad de contar con espacios para la formulación de preguntas y la retroalimentación temprana, mediante foros, encuentros sincrónicos o instancias de preentrega. Comentarios como *“dedicar un momento específico para resolver dudas”* o *“implementar una etapa de pre-entrega para recibir retroalimentación inicial”* reflejan una necesidad de acompañamiento docente a lo largo del proceso de realización de las tareas.

Algunos estudiantes señalaron la importancia de incorporar recursos digitales como forma de mejorar la accesibilidad y la comprensión: *“Compartir las consignas en el campus virtual para acceso permanente”* o *“crear videotutoriales breves que expliquen tareas complejas”*. Estas estrategias no solo diversifican los canales de comunicación, sino que también promueven una mayor autonomía estudiantil.

Las sugerencias recabadas permiten identificar aspectos clave para el diseño de consignas más claras, accesibles y eficaces. Implementarlas podría no solo reducir los niveles de confusión y ansiedad ante las tareas académicas, sino también mejorar significativamente la calidad del aprendizaje y el rendimiento estudiantil.

Los datos obtenidos permiten realizar un análisis integral sobre la percepción estudiantil en torno a la claridad de las consignas académicas, destacando tanto aspectos favorables como áreas de mejora que tienen implicancias didácticas relevantes. En línea con lo señalado por Anijovich y González (2011), las consignas no deben ser consideradas simples instrucciones operativas, sino herramientas comunicativas esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En un primer análisis se puede decir que, si bien la mitad de los estudiantes no reporta dificultades significativas, un porcentaje considerable enfrenta obstáculos que afectan su comprensión y, en algunos casos, su rendimiento académico. Entre estos, se destacan dos grandes categorías: las consignas comunicadas solo de forma oral y aquellas que presentan ambigüedad.

Los problemas asociados a consignas orales ponen en evidencia una debilidad estructural en la transmisión del mensaje. Como plantean Halliday y Matthiessen (2014), todo acto de comunicación requiere un canal y un código adecuados para garantizar su eficacia. En este caso, la oralidad exclusiva no proporciona un registro duradero ni permite revisar el contenido posteriormente, situación que genera inseguridad y múltiples interpretaciones. Por ello, se refuerza la necesidad de adoptar una modalidad bimodal, en

la que se combinen recursos escritos y orales, facilitando así la redundancia positiva del mensaje (Paivio, 1990; Cea D'Ancona, 2015).

Por otra parte, la ambigüedad de las consignas se vincula estrechamente con la falta de especificidad en los objetivos, productos esperados y criterios de evaluación. Como sostienen Camilloni (2007) y Atorresi (2005), las consignas deben establecer claramente el propósito de la tarea, el tipo de producción requerida, los pasos a seguir y los criterios con los que será valorada. La omisión de estos aspectos genera frustración y ansiedad, especialmente cuando los estudiantes no reciben retroalimentación formativa que les permita comprender sus errores y ajustar su desempeño (Anijovich & González, 2019; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Otro eje que emerge del análisis es el uso de lenguaje técnico no explicado, lo que lleva a ciertos estudiantes a realizar búsquedas autodidactas para poder completar la tarea. Esta situación revela una brecha entre el conocimiento presupuesto por el docente y el conocimiento real del estudiante, fenómeno según la cual los expertos tienden a subestimar las dificultades de los novatos para comprender conceptos especializados. En este sentido, como advierte Carlino (2005), la alfabetización académica requiere no solo enseñar contenidos, sino también explicitar los modos de producción y evaluación del conocimiento en la universidad.

Las dificultades con el uso de organizadores gráficos sin ejemplos o definiciones claras, y la falta de criterios de evaluación explícitos, indican una necesidad urgente de mejorar el diseño didáctico de las consignas. Diversos autores han resaltado la importancia de ofrecer ejemplos representativos y rúbricas que guíen tanto la elaboración como la evaluación de las producciones estudiantiles (Camelo, 2010; Rodríguez-Paulino & Murillo-Esteba, 2024). Estas herramientas no solo orientan, sino que también promueven la autorregulación y la autonomía del aprendizaje (Zimmerman, 2002; Efklides, 2011).

La unanimidad de los estudiantes al reconocer que las consignas bien elaboradas mejoran su desempeño académico refuerza esta perspectiva. El 100 % de las respuestas fueron positivas, lo cual sugiere que existe una percepción compartida sobre la función orientadora y facilitadora de las consignas claras. De igual forma, el 75 % que consulta ante dudas manifiesta una actitud activa y constructiva hacia el aprendizaje, aunque

también podría reflejar que las instrucciones iniciales no siempre son comprensibles, lo que indica una oportunidad para mejorar la planificación docente (Boud, 2000).

Respecto al impacto en el rendimiento, un 41,7 % de los encuestados afirmó haber sido afectado en alguna medida por la falta de comprensión de consignas. Este dato, aunque no mayoritario, no es menor y sugiere que el diseño deficiente de instrucciones puede constituir una barrera real para el logro académico, especialmente en contextos donde se espera que los estudiantes trabajen de manera autónoma.

Las estrategias utilizadas por los estudiantes para afrontar estas dificultades reflejan un enfoque metacognitivo del aprendizaje. Leer varias veces la consigna, consultar al docente o a compañeros, y utilizar referencias como rúbricas o ejemplos, son prácticas que denotan conciencia sobre el proceso de comprensión y autorregulación (Pintrich, 2002; Schraw & Dennison, 1994). No obstante, la frecuencia con la que deben recurrir a estas estrategias también señala que las consignas iniciales podrían no estar cumpliendo su función de manera óptima.

La preferencia por formatos multimodales (oral, escrito y visual) revela una clara demanda por parte del estudiantado de consignas accesibles, revisables y diversificadas. Este enfoque coincide con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (Rose & Meyer, 2002), que promueven la utilización de múltiples medios para representar la información y garantizar la equidad en el acceso al conocimiento.

En este punto, podemos mencionar que los resultados muestran que una consigna académica efectiva debe ser clara, precisa, explícita, ejemplificada, accesible y complementada con retroalimentación formativa. Mejorar su calidad no es solo una cuestión didáctica, sino una acción comprometida con la justicia educativa, en tanto permite garantizar condiciones más equitativas de participación y éxito para todos los estudiantes, independientemente de su bagaje cultural o académico previo (Freire, 2005; Davini, 2015).

6. Discusión

La triangulación de datos obtenidos mediante el análisis de consignas docentes, encuestas al estudiantado y entrevistas a docentes del Profesorado de Inglés del Instituto Superior "Josefina Contte" revela un panorama complejo y multidimensional sobre la función pedagógica de las consignas académicas. En este punto, la fortaleza analítica no reside únicamente en la coexistencia de tres instrumentos, sino en la posibilidad de leer de manera articulada aquello que cada uno muestra: lo que las consignas formulan, lo que el cuerpo docente declara y lo que el estudiantado efectivamente comprende, interpreta o problematiza.

Consignas como dispositivos comunicativo-pedagógicos

El análisis de las consignas docentes ha revelado que estas funcionan efectivamente como "configuraciones didácticas" (Litwin, 2016) que trascienden la mera instrumentalidad. Esta caracterización se confirma plenamente con los datos de las encuestas estudiantiles, donde se evidencia que "un porcentaje considerable enfrenta obstáculos que afectan su comprensión y, en algunos casos, su rendimiento académico" debido a la formulación inadecuada de las consignas. Esta correlación refuerza lo señalado por Anijovich y González (2011) respecto a que las consignas no son simples instrucciones operativas, sino herramientas comunicativas esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las entrevistas a docentes corroboran esta perspectiva, revelando una concepción de las consignas como dispositivos pedagógicos complejos que articulan múltiples dimensiones:

"Parte de contenidos centrales y competencias, incluye revisión y criterios de evaluación." (Profesor 1)

"Define objetivos y contexto, estructura secuencial con orientaciones y ejemplos." (Profesor 2)

"Define competencia profesional, usa recursos auténticos y secuencia análisis." (Profesor 5)

Los resultados del análisis específico de consignas muestran una "diversidad estructural" que oscila entre formatos altamente prescriptivos y diseños más abiertos. Esta variabilidad, que en principio responde a lo que Anijovich y González (2019) denominan "ajuste contextual de la consigna", no siempre resulta efectiva según la percepción estudiantil. En particular, las encuestas revelan que la ambigüedad en las consignas constituye uno de los principales obstáculos, evidenciando una tensión entre la intención docente de propiciar autonomía y la necesidad estudiantil de orientación clara.

Las entrevistas profundizan en esta tensión, mostrando cómo los docentes buscan un equilibrio entre estructura y libertad:

"Brinda orientación con espacio para interpretación y creatividad." (Profesor 1)

"Provee marco claro, pero permite elección del objeto de análisis." (Profesor 2)

"Estructura con libertad de contenido, elección de evidencias y teorías." (Profesor 3)

Esta aproximación refleja lo que Litwin (2016) denomina "configuraciones didácticas", entendidas como "la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento" (p. 97). En estas configuraciones, la consigna opera como un dispositivo que establece reglas específicas pero que, simultáneamente, habilita espacios de decisión y creación personal.

Dimensión cognitiva y accesibilidad conceptual

El estudio de consignas identificó una "progresión intencionada desde operaciones mentales básicas hacia procesos cognitivos superiores", reflejando una aplicación consciente de la taxonomía revisada de Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001). Las entrevistas docentes confirman esta intencionalidad, revelando un proceso sistemático y reflexivo en la elaboración de consignas:

"Claridad, progresión cognitiva, equilibrio orientación-creatividad." (Profesor 2)

"Claridad en procesos cognitivos, secuencia lógica, pautas formales." (Profesor 3)

Esta progresión cognitiva mencionada por los docentes conecta con los planteamientos de Vygotsky (1978) sobre la zona de desarrollo próximo y el andamiaje cognitivo, evidenciando una conciencia sobre la necesidad de estructurar las demandas

de manera gradual para facilitar el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior.

Sin embargo, los datos de las encuestas sugieren que esta progresión no siempre va acompañada de los andamiajes necesarios, ya que los estudiantes reportan dificultades con el "uso de lenguaje técnico no explicado" y se ven obligados a realizar "búsquedas autodidactas para poder completar la tarea".

Las entrevistas docentes aportan datos valiosos sobre las dificultades específicas que enfrentan los estudiantes:

"Tendencia a reproducir textos, poca integración teórica, dificultades en redacción académica." (Profesor 1)

"Dificultades para interpretar perspectivas culturales, quedarse en descripción." (Profesor 2)

"Dificultad para pasar de descripción al análisis, integración teórico-práctica." (Profesor 3)

"Dificultad en pensamiento abstracto, síntesis visual, gestión bibliográfica." (Profesor 4)

Estas dificultades reflejan lo que Halpern (2014) identifica como desafíos en el desarrollo del pensamiento crítico, particularmente la tendencia a quedarse en niveles superficiales de procesamiento. La "tendencia a reproducir textos" mencionada por el Profesor 1 conecta con la problemática de la reproducción acrítica del conocimiento que Freire (2005) caracterizó como "educación bancaria".

Esta discrepancia en las entrevistas docentes confirma esta hipótesis, revelando una conciencia sobre la heterogeneidad de los grupos de estudiantes:

"Grupo heterogéneo, con madurez académica, dificultades en lo teórico-práctico." (Profesor 1)

"Alta competencia lingüística, heterogeneidad en análisis cultural." (Profesor 2)

"Sólida formación, buena conexión teoría-práctica, pero dificultad con abstracción." (Profesor 4)

Esta percepción coincide con lo planteado por Litwin (2008), quien sostiene que "la heterogeneidad en las aulas del nivel superior constituye tanto un desafío como una oportunidad para repensar las propuestas didácticas" (p. 78).

Modalidades comunicativas y estrategias de andamiaje

Un hallazgo significativo de las encuestas es la identificación de dos categorías problemáticas: "las consignas comunicadas solo de forma oral y aquellas que presentan ambigüedad". Esta observación concuerda con el análisis de consignas, donde se señala una "ambivalencia respecto al uso del inglés y el español" que refleja el debate teórico sobre las "prácticas translingües" (Canagarajah, 2013).

La preferencia estudiantil por formatos multimodales (oral, escrito y visual) constituye una demanda clara por consignas accesibles y diversificadas. Las entrevistas docentes muestran una progresiva incorporación de esta multimodalidad:

"Usa modalidad escrita y apoyo visual/oral." (Profesor 1)

"Consignas bilingües, apoyos audiovisuales y escritos." (Profesor 2)

"Formatos visuales, videos y citas teóricas." (Profesor 5)

Esta multimodalidad responde a lo que Gardner define como inteligencias múltiples, ofreciendo diferentes puntos de acceso a la comprensión de la tarea. Según Anijovich y Cappelletti (2017), "la diversificación de los modos de representación constituye una estrategia inclusiva que contempla diferentes estilos de aprendizaje" (p. 45).

Para abordar las dificultades estudiantiles, los docentes implementan estrategias específicas de andamiaje:

"Ejemplos concretos, secuencia clara, rúbricas, trabajo entre pares." (Profesor 3)

"Ejemplos concretos, conexión con experiencias, trabajo progresivo." (Profesor 4)

"Ejemplos contextualizados, pasos claros, rúbricas, trabajo en pares." (Profesor 5)

"Tareas estructuradas, criterios claros, ejemplos previos." (Profesor 6)

El uso de ejemplos, mencionado por todos los entrevistados, constituye una estrategia fundamental para reducir la abstracción y facilitar la comprensión. Como señala Sweller (1994), "los ejemplos trabajados reducen la carga cognitiva asociada al

aprendizaje de nuevos procedimientos o conceptos" (p. 304), facilitando así la transición desde la comprensión hacia la aplicación.

El trabajo entre pares, mencionado por varios entrevistados, conecta con los planteamientos de Lave y Wenger (1991) sobre el aprendizaje situado y la participación periférica legítima, facilitando la interacción entre estudiantes con diferentes niveles de experticia.

Estas estrategias de andamiaje reflejan un enfoque multimodal que fortalecería la redundancia positiva del mensaje (Paivio, 1990; Cea D'Ancona, 2015) y ofrecería múltiples vías de acceso al conocimiento, respondiendo así a la diversidad de estilos de aprendizaje en el aula.

La tensión entre tradición e innovación

El análisis de consignas identificó una "pugna entre tradición e innovación", evidenciada en la coexistencia de formatos evaluativos convencionales junto a "herramientas multimodales y tecnológicas" como el uso de Padlet. Las entrevistas docentes confirman esta evolución en las prácticas de elaboración de consignas:

"Evolución desde consignas generales a estructuradas con rúbricas y ejemplos."
(Profesor 1)

"De lo teórico a lo experiencial, más recursos y secuencias estructuradas."
(Profesor 2)

"De teoría a reflexión crítica, más audiovisual y rúbricas detalladas." (Profesor 3)

"De consignas generales a específicas, uso de recursos digitales." (Profesor 4)

Esta transformación refleja un proceso de desarrollo profesional caracterizado por la incorporación progresiva de elementos que favorecen la comprensión y el éxito estudiantil. Los entrevistados reportan la incorporación de elementos específicos como rúbricas detalladas, recursos audiovisuales y tecnologías digitales:

"Más audiovisual y rúbricas detalladas." (Profesor 3)

"Uso de recursos digitales." (Profesor 4)

"De reproducción teórica a competencias aplicadas, más multimedia." (Profesor 5)

"De producción simple a argumentación compleja, uso de ejemplos guiados."
(Profesor 6)

La incorporación de recursos digitales conecta con el modelo SAMR propuesto por Puentedura (2013), el cual describe niveles progresivos de integración tecnológica. La transición "de producción simple a argumentación compleja" mencionada por el Profesor 6 refleja una progresión en las demandas cognitivas, consistente con los principios de la taxonomía revisada de Bloom.

Esta tensión también se manifiesta en las encuestas, donde los estudiantes expresan dificultades con "organizadores gráficos sin ejemplos" y señalan la ausencia de criterios de evaluación explícitos. La oscilación entre modelos pedagógicos tradicionales e innovadores refleja un momento de transición en la formación docente que, según Davini (2015), constituye un "desafío estructural persistente en la formación docente latinoamericana".

Evaluación, metacognición y autorregulación

Un aspecto central que emerge tanto del análisis de consignas como de las encuestas es la dimensión evaluativa. Mientras que las consignas reflejan "una visión de la evaluación como proceso formativo y no meramente sumativo" (Anijovich & Cappelletti, 2017; Boud, 2000), los estudiantes reportan una "falta de criterios de evaluación explícitos" que dificulta su desempeño.

Las entrevistas docentes profundizan en esta dimensión, revelando una preocupación por la claridad en los criterios evaluativos:

"Precisión conceptual, claridad, complejidad cognitiva, relación con materiales."
(Profesor 1)

"Verbos claros (analizar, relacionar), usa modalidad escrita y apoyo visual/oral."
(Profesor 1)

"Verbos precisos, apartados enumerados, apoyos visuales y orales." (Profesor 3)

"Lenguaje directo, instrucciones numeradas, elementos visuales y orales."
(Profesor 4)

La enumeración de instrucciones, mencionada por varios entrevistados, constituye una estrategia para facilitar la comprensión y seguimiento de las consignas. Como señala el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2015), "la segmentación de las instrucciones en unidades discretas facilita su procesamiento y reduce la carga cognitiva asociada a la comprensión de la tarea" (p. 18).

Esta aparente contradicción entre la intencionalidad formativa en el diseño de las consignas y la percepción estudiantil sugiere que la operacionalización de los criterios evaluativos sigue siendo un área de mejora. Como señalan Camilloni (2007) y Atorresi (2005), las consignas deben establecer claramente no solo el propósito y tipo de producción requerida, sino también los criterios con los que será valorada.

Por otra parte, las estrategias metacognitivas utilizadas por los estudiantes para superar las dificultades de comprensión (relectura, consulta, uso de referencias) evidencian un enfoque autorregulatorio del aprendizaje que concuerda con la visión de "profesionales reflexivos" promovida mediante consignas que fomentan la reflexión sobre la propia práctica (Schön, 1992).

Dimensión intercultural y construcción de identidad profesional

El análisis de consignas reveló una perspectiva intercultural en materias como "Estudios II", que se alinea con el enfoque de "enseñanza de inglés e identidad nacional" propuesto por Barboni y Porto (2011). Esta dimensión cultural, sin embargo, no emerge explícitamente en los datos de encuestas estudiantiles, lo que podría indicar que los aspectos identitarios y culturales de la formación no son percibidos como problemáticos o significativos desde la perspectiva estudiantil.

Las entrevistas docentes aportan matices importantes sobre esta dimensión, particularmente en la caracterización de las dificultades estudiantiles:

"Dificultades para interpretar perspectivas culturales, quedarse en descripción."
(Profesor 2)

Esto sugiere que los aspectos interculturales constituyen un desafío específico que requiere estrategias particulares. La construcción de identidad profesional constituye un eje transversal en la formación docente que, según el análisis crítico-discursivo de las consignas (Fairclough, 2016), promueve "un perfil docente reflexivo, crítico y autónomo,

alineado con lo que Hargreaves (2007) caracteriza como el 'profesional de la sociedad del conocimiento'".

Los docentes expresan claramente esta preocupación por la formación profesional:

"Relevancia profesional, claridad estructural, potencial reflexivo." (Profesor 3)

"Claridad, autonomía estructurada, vínculo con competencias." (Profesor 4)

"Relevancia práctica, claridad, pensamiento crítico." (Profesor 5)

La tríada claridad-relevancia-estructura que emerge del análisis articula tanto aspectos formales como sustantivos, revelando un enfoque integral que trasciende lo meramente procedimental. Esta aproximación refleja lo que Biggs y Tang (2011) denominan "alineamiento constructivo", principio según el cual debe existir coherencia entre los objetivos de aprendizaje, las actividades propuestas y la evaluación.

Trabajo colaborativo y articulación institucional

Un aporte significativo de las entrevistas docentes es la visibilización de las prácticas colaborativas en torno a la elaboración de consignas:

"Participa en reuniones de área, comparte criterios y modelos." (Profesor 1)

"Colabora con colegas del área, comparte y ajusta consignas." (Profesor 2)

"Reuniones de articulación, banco digital compartido." (Profesor 3)

"Reuniones de cátedra, repositorio de consignas." (Profesor 4)

Estas prácticas colaborativas reflejan lo que Wenger (1998) denomina "comunidades de práctica", entendidas como grupos de personas que comparten preocupaciones, problemas o intereses sobre un tema y que profundizan su conocimiento y experiencia mediante la interacción continua.

Los entrevistados mencionan tanto mecanismos formales (reuniones de cátedra, reuniones de área) como informales (intercambios espontáneos) para la colaboración. Esta combinación de aproximaciones coincide con lo planteado por Rosenholtz (1991)

respecto a la "organización social de las escuelas", la cual involucra tanto estructuras formales como culturas informales de colaboración.

La mención a "reuniones verticales y horizontales" por parte del Profesor 5 revela una aproximación sistemática a la articulación tanto dentro de una misma área como entre diferentes niveles formativos. Esta articulación multidimensional conecta con lo propuesto por Biggs y Tang (2011) respecto al alineamiento constructivo, el cual implica coherencia tanto horizontal (entre asignaturas de un mismo nivel) como vertical (entre niveles sucesivos) en los objetivos, actividades y evaluaciones.

La existencia de "banco digital compartido" (Profesor 3) y "repositorio de consignas" (Profesor 4) evidencia la creación de memorias institucionales que facilitan la acumulación y transmisión de conocimiento profesional. Según Remedi (2015), "estas memorias institucionales constituyen recursos valiosos para la formación de nuevos docentes y para la consolidación de culturas profesionales" (p. 92).

Características de los estudiantes y adaptación de consignas

Las entrevistas docentes aportan una dimensión adicional al análisis: la caracterización detallada de los perfiles estudiantiles y la adaptación consciente de las consignas a estos perfiles:

"Avanzados en competencias lingüísticas, pero con inseguridad docente."
(Profesor 3)

"Base sólida en didáctica, motivación, experiencias previas de enseñanza."
(Profesor 5)

"Nivel avanzado (C1-C2), motivados, con desafíos en escritura académica."
(Profesor 6)

Esta adaptación refleja lo que Biggs y Tang (2011) denominan "alineamiento constructivo", principio según el cual las actividades de aprendizaje deben diseñarse considerando tanto los objetivos formativos como las características y necesidades específicas de los estudiantes.

La integración de los resultados del análisis de consignas con los datos de encuestas al estudiantado y entrevistas a docentes permite concluir que, si bien existe un

diseño reflexivo y teóricamente fundamentado de las consignas en el Profesorado de Inglés, persisten desafíos significativos en términos de claridad, accesibilidad y explicitación de criterios evaluativos. La convergencia entre fuentes confirma que el problema no se restringe a la formulación lingüística aislada, sino que compromete decisiones didácticas más amplias relativas al andamiaje, la secuenciación y la comunicación de expectativas.

Como señalan los principios identificados por los docentes entrevistados, las consignas efectivas deben caracterizarse por su claridad, relevancia y estructura adecuada:

"Claridad, articulación con objetivos y propósito formativo." (Profesor 1)

"Relevancia, andamiaje cognitivo, estructura-autonomía." (Profesor 2)

"Relevancia profesional, claridad estructural, potencial reflexivo." (Profesor 3)

Siguiendo las recomendaciones de Camilloni (2007) y Litwin (2008), resulta pertinente implementar mejoras sistemáticas en el diseño de consignas, incluyendo:

1. Explicitación de criterios evaluativos mediante rúbricas detalladas y ejemplos concretos.
2. Incorporación de instancias metacognitivas estructuradas que promuevan la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.
3. Promoción de co-construcción de consignas entre docentes y estudiantes para fortalecer la comprensión y el compromiso.
4. Integración planificada de modalidades multimodales (oral, escrita, visual) que respondan a la diversidad de estilos de aprendizaje.
5. Fortalecimiento de las instancias de colaboración docente para el diseño, implementación y evaluación de consignas.
6. Adaptación consciente de las consignas a los perfiles estudiantiles específicos, considerando tanto sus fortalezas como sus áreas de oportunidad.

Estas mejoras no solo optimizarían el rendimiento académico, según lo confirma el 100% de estudiantes que reconoce el impacto positivo de las consignas bien elaboradas, sino que además promoverían condiciones más equitativas de participación y éxito para

todos los estudiantes, independientemente de su bagaje cultural o académico previo (Freire, 2005; Davini, 2015).

La evolución en las prácticas docentes, evidenciada en las entrevistas, sugiere un proceso de profesionalización progresiva que podría potenciarse mediante instancias formales de reflexión y formación específica sobre el diseño de consignas. Como señala el Profesor 1, se observa una "evolución desde consignas generales a estructuradas con rúbricas y ejemplos", trayectoria que podría sistematizarse y compartirse como parte del desarrollo profesional docente.

Mejorar la calidad de las consignas académicas en la formación de profesores de inglés constituye no sólo una cuestión técnico-didáctica, sino una acción comprometida con la justicia educativa y la formación de profesionales capaces de transformar los contextos educativos en los que se desempeñarán.

7. Conclusiones

La presente investigación ha permitido develar la compleja trama pedagógica que subyace a la elaboración, implementación y recepción de consignas académicas en el contexto específico del Profesorado de Inglés del Instituto Superior "Josefina Contte". A través de un enfoque metodológico triangulado, que integró el análisis documental de consignas, encuestas a estudiantes y entrevistas en profundidad a docentes, se ha logrado construir una comprensión multidimensional de este fenómeno pedagógico fundamental.

Un hallazgo central de esta investigación es la confirmación de que las consignas trascienden ampliamente su función instrumental para constituirse en verdaderos dispositivos comunicativo-pedagógicos que articulan múltiples dimensiones del proceso formativo. Como plantea Litwin (2016), las consignas operan como "configuraciones didácticas" que reflejan concepciones epistemológicas, pedagógicas e incluso éticas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Esta caracterización se confirma tanto en el análisis de las consignas documentadas como en las entrevistas a docentes, quienes conceptualizan sus consignas como herramientas que integran contenidos centrales, competencias profesionales, orientaciones procedimentales y criterios evaluativos en una estructura coherente.

La diversidad estructural identificada en las consignas analizadas refleja lo que podríamos denominar un "continuum didáctico" que oscila desde formatos altamente prescriptivos hasta diseños más abiertos que promueven la autonomía y la creatividad. Esta variabilidad, lejos de ser arbitraria, responde a decisiones pedagógicas conscientes que buscan equilibrar la orientación estructurada y la promoción de la autonomía profesional. Como expresó uno de los docentes entrevistados, las consignas deben "brindar orientación con espacio para interpretación y creatividad", estableciendo lo que Anijovich y González (2019) denominan "ajuste contextual de la consigna".

Sin embargo, esta intencionalidad no siempre se traduce en prácticas efectivas desde la perspectiva estudiantil. Las encuestas revelan un "porcentaje considerable" de estudiantes que enfrentan obstáculos para comprender y ejecutar las consignas, particularmente cuando estas presentan ambigüedades o utilizan lenguaje técnico no explicado. Esta discrepancia entre la intención docente y la recepción estudiantil constituye uno de los hallazgos más significativos de la investigación, evidenciando cómo

los expertos tienden a desestimar las dificultades de los estudiantes para comprender conceptos especializados.

El estudio ha permitido confirmar que existe una intencionalidad docente para estructurar las consignas según una progresión cognitiva que avanza desde operaciones mentales básicas hacia procesos cognitivos superiores. Esta progresión, que refleja una aplicación consciente de la taxonomía revisada de Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001), se manifiesta tanto en el análisis documental como en las entrevistas a profesores, quienes expresan preocupación por promover "claridad en procesos cognitivos" y una "secuencia lógica" que facilite el desarrollo del pensamiento crítico.

Esta progresión intencionada conecta con los planteamientos de Vygotsky (1978) sobre la zona de desarrollo próximo y el 'andamiaje' cognitivo, evidenciando una conciencia sobre la necesidad de estructurar las demandas de manera gradual. Sin embargo, los datos sugieren que este andamiaje no siempre es suficiente, ya que los estudiantes reportan dificultades específicas como la "tendencia a reproducir textos", la "dificultad para pasar de descripción al análisis" y los desafíos para lograr una "integración teórico-práctica" adecuada.

Estas dificultades, documentadas tanto en las encuestas como en las percepciones docentes, revelan un desafío persistente en la formación de profesores: la transición desde un conocimiento reproductivo hacia un conocimiento transformador y crítico. La tendencia estudiantil a quedarse en niveles superficiales de procesamiento, mencionada consistentemente por los docentes entrevistados, refleja lo que Freire (2005) caracterizó como el riesgo de una "educación bancaria" incluso en contextos de formación profesional.

Esta tensión entre reproducción y transformación del conocimiento constituye un hallazgo relevante que invita a repensar no solo la formulación de las consignas, sino la estructura misma de las propuestas didácticas en la formación docente. Como señala Davini (2015), este constituye un "desafío estructural persistente en la formación docente latinoamericana" que requiere abordajes sistemáticos y sostenidos.

Un aporte significativo de esta investigación es la identificación de la multimodalidad como factor clave en la efectividad de las consignas. Tanto el análisis documental como las encuestas a estudiantes y las entrevistas a docentes coinciden en

señalar la importancia de diversificar los formatos y canales comunicativos para mejorar la comprensión y ejecución de las tareas académicas.

La preferencia estudiantil por formatos que integren modalidades orales, escritas y visuales revela lo que podríamos denominar una "demanda de accesibilidad cognitiva" que trasciende las consideraciones meramente lingüísticas. Esta demanda conecta con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, sugiriendo que la diversificación de los modos de representación constituye una estrategia inclusiva que contempla diferentes estilos de aprendizaje (Anijovich & Cappelletti, 2017).

Las entrevistas docentes evidencian una progresiva incorporación de esta multimodalidad, manifestada en el uso de "apoyos audiovisuales", "formatos visuales" y "recursos digitales" que complementan la tradicional formulación escrita de las consignas. Esta evolución refleja lo que Puentedura (2013) caracteriza como una integración tecnológica que transforma cualitativamente las prácticas pedagógicas, superando la mera sustitución de formatos tradicionales.

Sin embargo, persiste una "ambivalencia respecto al uso del inglés y el español" que refleja el debate teórico sobre las "prácticas translingües" (Canagarajah, 2013) en la formación de profesores de lenguas extranjeras. Esta tensión lingüística constituye un aspecto específico del campo disciplinar que merece especial atención en futuras investigaciones, particularmente considerando su impacto en la comprensión de las consignas y, por ende, en el éxito académico de los estudiantes.

La dimensión evaluativa de las consignas emerge como un aspecto particularmente crítico en esta investigación. Si bien el análisis documental revela "una visión de la evaluación como proceso formativo y no meramente sumativo" (Anijovich & Cappelletti, 2017; Boud, 2000), los estudiantes reportan una "falta de criterios de evaluación explícitos" que dificulta su desempeño académico.

Esta aparente contradicción entre la intencionalidad formativa en el diseño de las consignas y la percepción estudiantil sugiere que la operacionalización de los criterios evaluativos sigue siendo un área de mejora. Las entrevistas a docentes confirman una preocupación por la claridad en los criterios evaluativos, expresada en el uso de "verbos precisos", "apartados enumerados" y "rúbricas detalladas", pero esta preocupación no siempre se traduce en una comunicación efectiva de las expectativas y estándares de evaluación.

La investigación revela también que los estudiantes despliegan estrategias metacognitivas específicas para superar las dificultades de comprensión de las consignas, incluyendo la relectura, la consulta a pares y docentes, y el uso de referencias externas. Estas estrategias evidencian un enfoque autorregulatorio del aprendizaje que concuerda con la visión de "profesionales reflexivos" promovida en la formación docente (Schön, 1992).

Este hallazgo adquiere especial relevancia considerando que el desarrollo de capacidades metacognitivas y autorregulatorias constituye no solo un medio para mejorar el desempeño académico actual, sino una competencia profesional fundamental para los futuros docentes. Como señala Perrenoud (2004), la capacidad de reflexionar sobre la propia práctica y autorregular el desempeño profesional constituye un componente central de la profesionalidad docente contemporánea.

Un aporte significativo de esta investigación es la visibilización de las prácticas colaborativas docentes en torno a la elaboración, implementación y evaluación de consignas. Las entrevistas revelan la existencia de mecanismos tanto formales (reuniones de cátedra, reuniones de área) como informales (intercambios espontáneos) que promueven la colaboración docente en este ámbito específico.

La mención a "reuniones verticales y horizontales", "banco digital compartido" y "repositorio de consignas" evidencia lo que Wenger (1998) denomina "comunidades de práctica", entendidas como grupos de personas que comparten preocupaciones, problemas o intereses sobre un tema y que profundizan su conocimiento y experiencia mediante la interacción continua.

Esta dimensión colaborativa adquiere especial relevancia considerando que, como señala Remedi (2015), "estas memorias institucionales constituyen recursos valiosos para la formación de nuevos docentes y para la consolidación de culturas profesionales" (p. 92). La sistematización y socialización de las prácticas exitosas en el diseño de consignas emerge, así como una estrategia institucional promisorio para mejorar la calidad de la formación docente.

La investigación ha permitido identificar una perspectiva intercultural en las consignas, particularmente en materias como "Estudios II", que se alinea con el enfoque de "enseñanza de inglés e identidad nacional" propuesto por Barboni y Porto (2011). Esta dimensión cultural, si bien no emerge explícitamente en los datos de encuestas

estudiantiles, es mencionada por los docentes como un área que presenta desafíos específicos, particularmente en términos de la capacidad estudiantil para "interpretar perspectivas culturales" superando el nivel descriptivo.

El análisis crítico-discursivo de las consignas (Fairclough, 2016) revela la promoción de "un perfil docente reflexivo, crítico y autónomo, alineado con lo que Hargreaves (2007) caracteriza como el 'profesional de la sociedad del conocimiento'". Esta visión profesional se manifiesta en consignas que integran "relevancia profesional", "potencial reflexivo" y "vínculo con competencias", articulando tanto aspectos formales como sustantivos de la formación docente.

Esta articulación refleja lo que Biggs y Tang (2011) denominan "alineamiento constructivo", principio según el cual debe existir coherencia entre los objetivos de aprendizaje, las actividades propuestas y la evaluación. La investigación sugiere que este alineamiento, si bien presente como intencionalidad docente, no siempre se concreta en prácticas efectivas desde la perspectiva estudiantil, evidenciando un área de mejora significativa en la formulación de consignas académicas.

Un hallazgo relevante de esta investigación es la caracterización detallada de los perfiles estudiantiles y la adaptación consciente de las consignas a estos perfiles. Los docentes entrevistados describen grupos heterogéneos con fortalezas específicas ("avanzados en competencias lingüísticas", "base sólida en didáctica") y desafíos particulares ("inseguridad docente", "desafíos en escritura académica").

Esta heterogeneidad, lejos de constituir un obstáculo, representa una oportunidad para el diseño de consignas diferenciadas que atiendan a la diversidad de puntos de partida y trayectorias formativas. Como señala Litwin (2008), "la heterogeneidad en las aulas del nivel superior constituye tanto un desafío como una oportunidad para repensar las propuestas didácticas" (p. 78).

La adaptación de las consignas a estos perfiles heterogéneos refleja lo que Tomlinson (2005) denomina "enseñanza diferenciada", entendida como un enfoque que adapta contenidos, procesos y productos evaluativos para responder a las diferentes necesidades, intereses y perfiles de aprendizaje de los estudiantes. Esta adaptación, si bien incipiente según los datos recabados, constituye una línea de desarrollo promisorio para mejorar la efectividad de las consignas en contextos de diversidad estudiantil.

En términos de implicancias para la práctica docente, los hallazgos permiten sostener que mejorar las consignas supone intervenir sobre un núcleo sensible de la formación profesional: la claridad comunicativa, el alineamiento entre objetivos, actividades y evaluación, y la construcción de andamiajes que habiliten el pasaje desde la reproducción hacia el análisis. Para la formación de futuras y futuros docentes, ello implica fortalecer instancias de reflexión didáctica sobre cómo se redactan, explicitan y negocian las tareas académicas, dado que esas prácticas luego se transfieren al ejercicio profesional.

Posibles líneas de investigación futuras

Como límite del estudio, corresponde señalar que se trata de un caso situado, construido sobre un recorte institucional y un número acotado de participantes, por lo que los resultados no deben generalizarse de manera mecánica a otros contextos. No obstante, esa misma delimitación constituye una fortaleza analítica, ya que permitió producir una lectura densa y contextualizada del fenómeno, susceptible de ser retomada comparativamente en futuras investigaciones.

La presente investigación, si bien ha permitido develar aspectos fundamentales sobre la función pedagógica de las consignas en la formación de profesores de inglés, también ha identificado áreas que merecen mayor profundización en estudios futuros. A continuación, se proponen líneas de investigación que podrían ampliar y complementar los hallazgos actuales:

1. Procesos cognitivos y lingüísticos en la interpretación de consignas

Un área prioritaria para futuras investigaciones es el estudio de los procesos cognitivos y lingüísticos involucrados en la interpretación de consignas por parte de estudiantes de profesorado. Esta línea podría explorar:

- El impacto de diferentes estructuras sintácticas y léxicas en la comprensión de consignas.
- Los procesos de inferencia y construcción de significado en contextos bilingües.
- La influencia de los conocimientos previos disciplinares en la interpretación de consignas.

- El papel de las prácticas translingües en la formación de profesores de lenguas extranjeras.

Esta línea de investigación podría beneficiarse de metodologías como protocolos de pensamiento en voz alta, estudios de caso y análisis de errores para develar los procesos mentales que subyacen a la interpretación de consignas académicas.

2. Consignas multimodales y accesibilidad cognitiva

La preferencia estudiantil por formatos multimodales sugiere una línea de investigación centrada en el diseño, implementación y evaluación de consignas que integren diferentes modalidades sensoriales y representacionales. Esta línea podría abordar:

- El impacto diferencial de consignas multimodales en estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje.
- El diseño de apoyos visuales efectivos para complementar consignas escritas.
- La integración de tecnologías digitales para mejorar la accesibilidad de las consignas.
- La efectividad comparativa de diferentes formatos multimodales en distintos contextos disciplinares.

Estos estudios podrían adoptar diseños cuasi-experimentales que comparen el desempeño estudiantil con diferentes formatos de consignas, complementados con análisis cualitativos de las percepciones y experiencias de los participantes.

3. Co-construcción de consignas entre docentes y estudiantes

Una línea innovadora de investigación podría centrarse en el diseño, implementación y evaluación de procesos de co-construcción de consignas entre docentes y estudiantes. Estos estudios podrían explorar:

- El impacto de la participación estudiantil en el diseño de consignas sobre la comprensión y el desempeño académico.

- Las dinámicas de negociación de significados en procesos colaborativos de elaboración de consignas.
- Los efectos de la co-construcción de consignas en el desarrollo de habilidades metacognitivas y autorregulatorias.
- El potencial de esta aproximación para reducir las brechas entre intencionalidad docente y recepción estudiantil.

Esta línea podría implementarse mediante investigación-acción participativa que involucre activamente a estudiantes y docentes en ciclos iterativos de diseño, implementación y evaluación de consignas colaborativas.

4. Desarrollo profesional docente centrado en el diseño de consignas

La "evolución desde consignas generales a estructuradas" mencionada por los docentes entrevistados sugiere una línea de investigación centrada en el desarrollo profesional específico para el diseño de consignas efectivas. Estos estudios podrían abordar:

- La identificación de trayectorias de desarrollo en las prácticas de elaboración de consignas.
- El diseño, implementación y evaluación de programas de formación específicos sobre este tema.
- El impacto de comunidades de práctica centradas en la revisión colaborativa de consignas.
- La transferencia de aprendizajes sobre diseño de consignas a otras dimensiones de la práctica docente.

Esta línea podría implementarse mediante estudios longitudinales que documenten la evolución de las prácticas docentes a lo largo del tiempo, complementados con evaluaciones del impacto de intervenciones formativas específicas.

5. Consignas y evaluación formativa: estudio de la retroalimentación

La tensión identificada entre la intencionalidad formativa de las consignas y la percepción estudiantil sobre la claridad de los criterios evaluativos sugiere una línea de investigación centrada en la articulación entre consignas, retroalimentación y evaluación formativa. Estos estudios podrían explorar:

- La conexión entre la claridad de las consignas y la calidad de la retroalimentación proporcionada.
- El diseño e implementación de rúbricas derivadas directamente de las consignas.
- Las prácticas de autoevaluación y coevaluación estudiantil basadas en la comprensión de consignas.
- La evolución del desempeño estudiantil a partir de ciclos iterativos de consigna-retroalimentación-revisión.

Esta línea podría implementarse mediante estudios de caso que documenten ciclos completos de evaluación formativa, analizando la coherencia entre consignas, producciones estudiantiles, retroalimentación y reelaboraciones.

6. Consignas como herramientas para la construcción de identidad profesional

La dimensión intercultural e identitaria identificada en las consignas sugiere una línea de investigación centrada en el papel de estos dispositivos pedagógicos en la construcción de identidades profesionales específicas. Estos estudios podrían abordar:

- El análisis crítico-discursivo de los modelos profesionales promovidos implícita o explícitamente en las consignas.
- La percepción estudiantil sobre el impacto de diferentes tipos de consignas en su construcción identitaria profesional.
- Las tensiones entre modelos profesionales tradicionales e innovadores reflejadas en las consignas.
- El diseño e implementación de consignas explícitamente orientadas a promover reflexión sobre la identidad profesional.

Esta línea podría implementarse mediante análisis documental de consignas complementado con entrevistas en profundidad y grupos focales que exploren la dimensión identitaria desde la perspectiva de los participantes.

La presente investigación ha permitido confirmar que las consignas, lejos de constituir meros instrumentos procedimentales, operan como verdaderos dispositivos pedagógicos que articulan múltiples dimensiones del proceso formativo. Su diseño e implementación efectiva requiere una comprensión profunda tanto de los procesos cognitivos y lingüísticos involucrados en su interpretación como de los contextos disciplinares, institucionales y profesionales específicos en los que operan.

Los hallazgos sugieren que mejorar la calidad de las consignas académicas en la formación de profesores de inglés constituye no solo una cuestión técnico-didáctica, sino una acción comprometida con la justicia educativa y la formación de profesionales capaces de transformar los contextos educativos en los que se desempeñarán. Como señala el 100% de estudiantes encuestados, las consignas bien elaboradas tienen un impacto positivo significativo en el rendimiento académico, evidenciando el potencial de estos dispositivos para promover condiciones más equitativas de participación y éxito para todos los estudiantes.

Repensar las consignas implica repensar la enseñanza misma, sus propósitos, sus métodos y sus efectos en la formación de los futuros docentes. La atención sistemática a estos dispositivos pedagógicos aparentemente modestos, pero profundamente significativos puede constituir una vía privilegiada para transformar cualitativamente la formación docente y, a través de ella, contribuir a la mejora de la educación en su conjunto.

8. Bibliografía

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Angrosino, M. (2015). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- Anijovich, R. (2010). *La evaluación como oportunidad: Propuestas para recuperar la enseñanza y el aprendizaje*. Paidós.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *Enseñar hoy: Una pedagogía en movimiento*. Paidós.
- Anijovich, R., & González, C. (2011). *El proceso de enseñanza-aprendizaje: Un enfoque en la comunicación pedagógica*. Ediciones Novedades Educativas.
- Anijovich, R., & González, C. (2019). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Aique.
- 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>
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.
- Barboni, S., & Porto, M. (2011). Enseñanza de Inglés e Identidad Nacional en la Argentina del Bicentenario: ¿qué tensiones y qué posibilidades se abren con la incorporación del inglés en el currículum de la Escuela? En S. Barboni (Ed.), *Enseñanza de Inglés e Identidad Nacional a los 200 Años de la Revolución de Mayo* (pp. 13-68). Eds Al Margen.
- Barbour, R. (2017). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Bericat, E. (2015). La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. *Revista de Sociología*, 68(2), 97-119.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4a ed.). McGraw-Hill.

- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. Longman.
- Bolívar Orellana, A. C., & Suero-Rico, J. (2023). Las consignas. Percepciones y necesidades estudiantiles en un contexto universitario. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED)*, 4(1), 129–142. <https://revistascientificas.una.py/index.php/REPED/article/view/3289>
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/713695728>
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). How people learn: Brain, mind, experience, and school. National Academy Press.
- 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., & 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>
- Camilloni, A. (2007). Enseñanza para la comprensión. Paidós.
- Camilloni, A. (2007). La didáctica en la educación superior. Editorial Miño y Dávila.
- Camilloni, A. R. (2007). El saber didáctico. Paidós.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Canagarajah, S. (2013). Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations. Routledge.

- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2013). Enseñar lengua. Graó.
- Castro, N., Suárez, X., & 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
- Cea D'Ancona, M. A. (2015). Métodos de encuesta: teoría y práctica, errores y mejora. Síntesis.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). Designing and conducting mixed methods research (3a ed.). SAGE.
- 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. <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., & García, M. S. (Eds.), *Estudios del discurso: desafíos multidisciplinares y multimodales* (pp. 1–15). EdUNLPam. <https://www.aacademica.org/antonela.dambrosio/30.pdf>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105283793>
- Davini, M. C. (2015). La formación en la práctica docente. Paidós.
- Davini, M. C. (2015). Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores. Santillana.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2017). El manual SAGE de investigación cualitativa. Gedisa.
- Dewey, J. (1938). Experience and education. Macmillan.
- Efklikes, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6-25. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>

- Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching. Oxford University Press.
- Fairclough, N. (2016). Discourse and social change. Polity Press.
- Fajre, C., & 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>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flick, U. (2018). Introducción a la investigación cualitativa (4a ed.). Morata.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
- Friedman, T. L. (2006). The world is flat: A brief history of the twenty-first century. Farrar, Straus and Giroux.
- Gómez-Mendoza, M. J. (2024). Didáctica en la Educación Superior. *Revista Científica Hallazgos21*, 9(1), 89–94. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>
- Guskey, T. R. (2000). Evaluating professional development. Corwin Press.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). Halliday's introduction to functional grammar (4a ed.). Routledge.
- Halpern, D. F. (2014). Thought and knowledge: An introduction to critical thinking (5a ed.). Psychology Press.
- Hargreaves, A. (2007). Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity. Teachers College Press.
- Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.
- 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>

- Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. En T. A. Sebeok (Ed.), *Style in language* (pp. 350-377). MIT Press.
- Jauss, H. R. (1982). *Estética de la recepción*. Ediciones Siglo XXI.
- Jiménez, A. L., & 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>
- Kitsantas, A., & Zimmerman, B. J. (2009). College students' homework and academic achievement: The mediating role of self-regulatory beliefs. *Metacognition and Learning*, 4(2), 97-110. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9028-y>
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2020). *Reading images: The grammar of visual design* (3a ed.). Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Paidós.
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Paidós.
- Litwin, E. (2016). *La enseñanza de lenguas extranjeras y el diseño de consignas efectivas*. Ediciones de la UNLP.
- Litwin, E. (2016). *Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Martin, M. E., & 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>
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. Corwin Press.
- Maxwell, J. A. (2019). *Qualitative research design: An interactive approach* (4a ed.). SAGE.
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. (2015). *Claves para el diseño de consignas escolares*.

<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2020/05/15/35c94d5f9cbbd64524020dff6a81087615c80780.pdf>

- Molina, M. E., & 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>
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. En B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51). Routledge.
- Paul, R., & Elder, L. (2019). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life* (4a ed.). Pearson.
- Pérez-Chaverri, J. (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>
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. Grossman.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41(4), 219-225. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3
- Prieto, G., & Delgado, A. R. (2015). Fiabilidad y validez. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 67-74.
- Puentedura, R. R. (2013). SAMR: A framework for applying technology in education. <http://hippasus.com>
- Remedi, E. (2015). *Instituciones educativas: Sujetos, historia e identidades*. Plaza y Valdés.

- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3a ed.). Cambridge University Press.
- Rockwell, E. (2015). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rodríguez-Paulino, M. A., & Murillo-Esteva, P. (2024). Las consignas: elementos que deben incluir para el buen diseño de secuencias de actividades. *Congreso Internacional Ideice*, 14, 102–113. <https://doi.org/10.47554/cii.vol14.2023.pp102-113>
- Rosenholtz, S. J. (1991). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. Longman.
- Sautu, R. (2019). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Simons, H. (2016). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Sucari Turpo, W. G., Vizcarra Herles, N. E., Calsin Apaza, M. M., Catachura Vilca, A., Chura Sotomayor, W., & Ponce Quispe, L. (2024). *Didáctica universitaria: Estrategias innovadoras para la enseñanza y el aprendizaje en educación*. Editorial INUDI. <https://editorial.inudi.edu.pe/plus>
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4(4), 295-312. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90003-5](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90003-5)
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge University Press.
- Tomlinson, C. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Paidós.

- Trujillo Florez, L. M. (2017). Teorías pedagógicas contemporáneas. Fundación Universitaria del Área Andina.
- Tyler, R. W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. University of Chicago Press.
- Valles, M. S. (2016). Entrevistas cualitativas (2a ed.). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vázquez, A., Pelizza, L., Jakob, I., & 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>
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge University Press.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). Doing task-based teaching. Oxford University Press.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. En D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), Metacognition in educational theory and practice (pp. 277-304). Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into Practice, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

9. Anexos

Anexo I: Matriz de análisis de consignas

Materia	Consigna de Trabajo Práctico	Consigna de Trabajo Práctico	Consigna de Examen Parcial
Estudios Interculturales	Registrar situaciones interculturales propias durante la cuarentena y analizarlas desde marcos teóricos como productos, prácticas, perspectivas, personas y comunidades.	Investigar un conflicto intercultural en medios locales o globales y escribir un informe crítico incorporando marcos teóricos analizados en clase.	Comparar dos situaciones interculturales y desarrollar un ensayo argumentativo en inglés con base teórica y análisis crítico.
Residencia Pedagógica	Elaborar una narrativa reflexiva de la práctica docente donde se identifique un aspecto a mejorar, relacionando con aprendizajes de asignaturas anteriores.	Seleccionar una intervención didáctica implementada y analizar su planificación, desarrollo y resultados con base en bibliografía específica.	Analizar una situación dilemática vivida o imaginada en la práctica docente, estableciendo alternativas pedagógicas desde fundamentos teóricos.
English Language IV	Redactar un ensayo académico con organización retórica adecuada, citación APA y foco en un tema actual del ámbito profesional del inglés.	Diseñar una unidad didáctica en inglés para un contexto real, incluyendo objetivos, tareas comunicativas y criterios de evaluación.	Escribir un <i>argumentative speech</i> utilizando conectores complejos, matices expresivos y evidencia académica bajo estándares C2.
Práctica Docente II	Ver video "El Sr. Martín" y redactar un informe que relacione lo observado con paradigmas de enseñanza del inglés presentes en bibliografía teórica.	Observar una clase real o grabada, identificar estrategias docentes utilizadas y proponer ajustes o alternativas fundamentadas teóricamente.	Responder preguntas abiertas sobre los paradigmas observados en el video de clase, vinculando con autores como Prabhu o Freeman.
Ciencias del Lenguaje	Diseñar un recurso visual que sintetice las diferencias entre lenguaje humano y comunicación animal,	Elaborar un mapa conceptual con los principales niveles de análisis del lenguaje (fonológico, morfológico, sintáctico,	Definir conceptos clave como arbitrariedad, desplazamiento y productividad del lenguaje humano,

	presentando ejemplos y marco teórico.	semántico, pragmático), incluyendo ejemplos.	ilustrando con ejemplos.
Didáctica Específica II	Analizar un video de clase de adolescentes y redactar un informe con descripción, análisis y reflexión desde las teorías de aprendizaje.	Diseñar una secuencia didáctica para trabajar comprensión lectora con adolescentes, justificando cada actividad desde marcos didácticos contemporáneos.	Desarrollar un análisis de estrategias didácticas para el trabajo con adolescentes a partir de un caso hipotético presentado.
Historia y Política de la Educación Argentina	Analizar artículos clave de la Ley 1420 en relación con el marco teórico de Finnegan y Pagano, elaborando un ensayo interpretativo.	Redactar una línea de tiempo crítica con hitos clave de la educación argentina desde 1884 hasta la actualidad, explicando el rol del Estado y de las políticas educativas.	Interpretar los sentidos históricos y políticos de la Ley 1420 en su contexto de promulgación, comparando con otras normativas actuales.

Anexo II: Guía De Entrevista Para Docentes (versión inicial)

1. ¿Cuántos años de experiencia tiene como docente en el Profesorado de Inglés y qué asignaturas imparte actualmente en el cuarto año?
2. ¿Cómo describiría las características particulares de los grupos de estudiantes de cuarto año con los que trabaja?
3. ¿Podría describir el proceso que sigue habitualmente para elaborar las consignas de los trabajos prácticos y actividades?
4. ¿Qué aspectos considera prioritarios al momento de redactar una consigna?
5. ¿Qué recursos lingüísticos privilegia en la redacción de sus consignas y combina diferentes modalidades (escrita, oral, visual) en su presentación?
6. ¿Qué objetivos pedagógicos busca alcanzar a través de las consignas que elabora y cómo las vincula con el desarrollo de competencias profesionales específicas?
7. ¿Cómo equilibra en sus consignas la orientación precisa con la apertura para la creatividad y autonomía?
8. ¿Qué indicadores utiliza para evaluar si una consigna ha sido efectiva?
9. ¿Qué dificultades ha identificado en los estudiantes al momento de interpretar y responder a sus consignas?
10. ¿Qué características de las consignas considera que facilitan especialmente el aprendizaje de los estudiantes?
11. ¿Cómo ha evolucionado su forma de elaborar consignas a lo largo de su trayectoria docente?
12. ¿Comparte con otros colegas criterios o modelos para la elaboración de consignas?
13. Si tuviera que sintetizar en tres principios básicos lo que considera una "buena consigna", ¿cuáles serían?
14. ¿Existen lineamientos institucionales que orienten la elaboración de consignas en el Profesorado?
15. ¿Cómo se articula la elaboración de consignas con los objetivos formativos del último año de la carrera?
16. A partir de su experiencia, ¿qué recomendaciones haría a un docente novato sobre la elaboración de consignas efectivas?
17. Si pudiera implementar cambios en su práctica actual de elaboración de consignas, ¿cuáles serían los principales?

Anexo III: Matriz de validación por expertos

Rúbrica de Evaluación para Guía de Entrevista a Docentes

Criterio	Definición	Exp. 1	Exp. 2	Exp. 3	Promedio
Relevancia	Las preguntas son esenciales y fundamentales para los objetivos de la investigación	5	4	5	4.7
Coherencia	Las preguntas tienen relación lógica con el constructo o variable que se está midiendo	4	5	4.5	4.5
Claridad	Las preguntas se comprenden fácilmente, con sintaxis y semántica adecuadas	5	4.5	5	4.8
Suficiencia	Las preguntas del instrumento son suficientes para obtener la información necesaria	4	4	4.5	4.2
Neutralidad	Las preguntas están libres de sesgos y no inducen respuestas	4	4.5	4.5	4.3
Capacidad de profundización	Las preguntas permiten ahondar en aspectos relevantes del tema	5	4.5	4.2	4.6

Rúbrica de Evaluación para Encuesta a Estudiantes

Criterio	Definición	Exp. 1	Exp. 2	Exp. 3	Promedio
Relevancia	Los ítems son esenciales y fundamentales para los objetivos de la investigación	4.5	4	4.5	4.3
Coherencia	Los ítems tienen relación lógica con el constructo que se está midiendo	4	4.5	4	4.2
Claridad	Los ítems se comprenden fácilmente, con sintaxis y semántica adecuadas	5	4.5	4.5	4.7
Suficiencia	Los ítems del instrumento son suficientes para la información necesaria	3.5	4	4	3.8
Organización	La estructura y secuencia de los ítems es lógica y apropiada	4.5	5	4.5	4.7
Escalamiento	Las opciones de respuesta son adecuadas para cada ítem	4	4.5	4.5	4.3

Observaciones cualitativas de los expertos

Categoría	Experto 1	Experto 2	Experto 3
Valoración general de los instrumentos	"Los instrumentos están bien diseñados en general, con una estructura coherente que permite abordar las dimensiones principales del objeto de estudio."	"La triangulación entre instrumentos está bien planteada."	"Ambos instrumentos abordan adecuadamente aspectos disciplinares específicos de la enseñanza del inglés."
Sugerencias para la encuesta	No menciona sugerencias específicas para la encuesta.	"Recomendaría afinar los ítems de la encuesta para facilitar el análisis estadístico posterior y asegurar que todas las preguntas cerradas tengan el mismo número de opciones de respuesta."	"En la encuesta, sería útil diferenciar entre tipos de consignas según las habilidades lingüísticas."
Sugerencias para la entrevista	"Sugiero incorporar algunas preguntas sobre el impacto emocional de las consignas poco claras en los estudiantes y sobre estrategias metacognitivas en la entrevista a docentes."	"La entrevista tiene una excelente progresión temática."	"Sugiero incorporar una pregunta en la entrevista sobre cómo las consignas reflejan aspectos culturales propios de la lengua extranjera."
Aspectos disciplinares	No menciona aspectos disciplinares específicos.	No menciona aspectos disciplinares específicos.	"Ambos instrumentos abordan adecuadamente aspectos disciplinares específicos de la enseñanza del inglés."

Anexo IV: Versión final de los instrumentos

Encuesta para Estudiantes: "La claridad de las consignas en el aula"

Introducción: *El objetivo de esta encuesta es conocer la opinión de los estudiantes sobre la claridad y efectividad de las consignas que reciben en sus actividades y trabajos prácticos. Tu participación es voluntaria y anónima. Los resultados serán utilizados únicamente con fines académicos. Agradecemos mucho tu tiempo y colaboración.*

Datos demográficos:

1. Curso o año de estudios: _____
2. Edad: _____

Percepción sobre consignas:

3. ¿Consideras que las consignas que recibes en tus actividades o trabajos prácticos son claras y comprensibles?

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Casi nunca
- Nunca

4. ¿Con qué frecuencia tienes dificultades para entender las consignas?

- Muy frecuentemente
- Frecuentemente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

5. Cuando has tenido dificultades para entender consignas, ¿qué aspectos suelen ser problemáticos? (Marca todos los que correspondan)

- Vocabulario técnico no explicado
- Ambigüedad en lo solicitado
- Instrucciones demasiado extensas
- Falta de ejemplos claros
- Criterios de evaluación no especificados
- Consignas comunicadas solo oralmente
- Otro: _____

6. ¿Podrías mencionar un ejemplo específico de una consigna que te resultó difícil de entender y explicar qué aspecto fue confuso?

Efectividad y uso:

7. ¿Crees que las consignas bien elaboradas te ayudan a realizar tus tareas de manera más efectiva?

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

8. ¿Sueles consultar por aclaraciones o dudas en las consignas recibidas?

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Casi nunca
- Nunca

9. ¿Sientes que la retroalimentación que recibes sobre las consignas es útil para mejorar tu comprensión y desempeño en la actividad?

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

10. ¿Consideras que las dificultades para comprender consignas han afectado tu rendimiento académico?

- Significativamente
- Moderadamente
- Ligeramente
- No han afectado
- No he tenido dificultades

Aspectos formales:

11. ¿Qué aspectos consideras importantes para que una consigna sea clara y comprensible? (Marca todos los que consideres)

- Lenguaje sencillo y directo
- Estructura organizada (pasos, numeración)
- Extensión adecuada (ni muy breve ni muy extensa)
- Ejemplos ilustrativos - Criterios de evaluación explícitos
- Formato visual atractivo - Uso de negrita o subrayado para destacar puntos clave
- Combinación de explicación oral y escrita

- Otro: _____

12. ¿Qué estrategias utilizas personalmente para asegurarte de que entiendes las consignas antes de comenzar una tarea? (Marca todos los que consideres)

- ☐ Leer varias veces la consigna
- ☐ Subrayar palabras clave
- ☐ Reformular la consigna con mis propias palabras
- ☐ Preguntar a compañeros
- ☐ Consultar directamente al docente
- ☐ Buscar ejemplos similares
- ☐ Verificar los criterios de evaluación
- ☐ Otro: _____

13. ¿En qué formato prefieres recibir las consignas para su mejor comprensión?

- ☐ Solo escrito
- ☐ Solo oral
- ☐ Combinación de escrito y oral
- ☐ Con apoyo visual (esquemas, diagramas)
- ☐ En formato digital interactivo
- ☐ Otro: _____

Sugerencias: 14. ¿Qué sugerencias harías para mejorar la claridad de las consignas en tus clases? _____

Guía de Entrevista para Docentes (Versión Final)

I. Perfil y Experiencia

1. ¿Cuántos años de experiencia tiene como docente en el Profesorado de Inglés y qué asignaturas imparte actualmente en el cuarto año?
2. ¿Cómo describiría las características particulares de los grupos de estudiantes de cuarto año con los que trabaja?

II. Proceso de Elaboración de Consignas

3. ¿Podría describir el proceso que sigue habitualmente para elaborar las consignas de los trabajos prácticos y actividades?
4. ¿Qué aspectos considera prioritarios al momento de redactar una consigna?
5. ¿Qué recursos lingüísticos privilegia en la redacción de sus consignas y cómo combina diferentes modalidades (escrita, oral, visual) en su presentación?
6. ¿Utiliza alguna herramienta tecnológica específica para la elaboración o presentación de consignas? ¿Cuáles y por qué?

III. Objetivos Pedagógicos

7. ¿Qué objetivos pedagógicos busca alcanzar a través de las consignas que elabora y cómo las vincula con el desarrollo de competencias profesionales específicas?
8. ¿Cómo equilibra en sus consignas la orientación precisa con la apertura para la creatividad y autonomía del estudiante?
9. ¿De qué manera las consignas que elabora reflejan aspectos culturales propios de la lengua inglesa?

IV. Efectividad y Dificultades

10. ¿Qué indicadores utiliza para evaluar si una consigna ha sido efectiva?
11. ¿Qué dificultades ha identificado en los estudiantes al momento de interpretar y responder a sus consignas?
12. ¿Qué características de las consignas considera que facilitan especialmente el aprendizaje de los estudiantes?
13. ¿Cómo adapta sus consignas para estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje o necesidades específicas?

V. Evolución y Comparación de Prácticas

14. ¿Cómo ha evolucionado su forma de elaborar consignas a lo largo de su trayectoria docente?
15. ¿Comparte con otros colegas criterios o modelos para la elaboración de consignas?
16. ¿Cuáles considera que son los principios básicos de una "buena consigna" en el contexto de su asignatura?

VI. Dimensión Institucional

17. ¿Existen lineamientos institucionales que orienten la elaboración de consignas en el Profesorado?
18. ¿Cómo se articula la elaboración de consignas con los objetivos formativos del último año de la carrera?

VII. Reflexiones y Propuestas

19. A partir de su experiencia, ¿qué recomendaciones haría a un docente novato sobre la elaboración de consignas efectivas?
20. Si pudiera implementar cambios en su práctica actual de elaboración de consignas, ¿cuáles serían los principales?
21. ¿Hay algún aspecto sobre las consignas en el ámbito educativo que considere relevante y no hayamos abordado en esta entrevista

Anexo V: Respuestas de Entrevistas a Docentes

Pregunta	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4	Entrevistado 5	Entrevistado 6
Años de experiencia y materias que dicta	12 años. Historia y Política de la Educación Argentina.	8 años. Estudios Interculturales.	15 años. Residencia Pedagógica.	15 años. Ciencias del Lenguaje.	18 años. Didáctica Específica II.	14 años. English Language IV.
Características del grupo de estudiantes	Grupo heterogéneo, con madurez académica, dificultades en lo teórico-práctico.	Alta competencia lingüística, heterogeneidad en análisis cultural.	Avanzados en competencias lingüísticas, pero con inseguridad docente.	Sólida formación, buena conexión teoría-práctica, pero dificultad con abstracción.	Base sólida en didáctica, motivación, experiencias previas de enseñanza.	Nivel avanzado (C1-C2), motivados, con desafíos en escritura académica.
Proceso de elaboración de consignas	Parte de contenidos centrales y competencias, incluye revisión y criterios de evaluación.	Define objetivos y contexto, estructura secuencial con orientaciones y ejemplos.	Enfoca en integración teoría-práctica, estructura clara por apartados.	Parte del concepto lingüístico, tareas colaborativas, guía con bibliografía.	Define competencia profesional, usa recursos auténticos y secuencia análisis.	Define competencias C2, tareas con textos complejos y rúbricas precisas.
Aspectos prioritarios al redactar consignas	Precisión conceptual, claridad, complejidad cognitiva, relación con materiales.	Claridad, progresión cognitiva, equilibrio orientación-creatividad.	Claridad en procesos cognitivos, secuencia lógica, pautas formales.	Claridad, opciones múltiples, trabajo colaborativo y digital.	Propósito explícito, estructura detallada, uso adecuado de fuentes.	Requisitos técnicos claros, temas estimulantes, rúbricas detalladas.
Recursos lingüísticos y modalidades de presentación	Verbos claros (analizar, relacionar), usa modalidad escrita y apoyo visual/oral.	Uso del imperativo, consignas bilingües, apoyos audiovisuales y escritos.	Verbos precisos, apartados enumerados, apoyos visuales y orales.	Lenguaje directo, instrucciones numeradas, elementos visuales y orales.	Instrucciones numeradas, formatos visuales, videos y citas teóricas.	Estilo académico, imperativos, apoyo oral y visual.

Objetivos pedagógicos y competencias	Desarrollar pensamiento crítico y análisis normativo. Relación con el marco histórico educativo.	Desarrollar competencia intercultural y habilidades críticas y reflexivas.	Capacidad reflexiva, autoevaluación, fundamentación teórica.	Mirada analítica del lenguaje, fundamentos teóricos, habilidades comunicativas.	Competencias prácticas aplicadas, análisis crítico y síntesis.	Consolidar competencia comunicativa avanzada, uso académico del inglés.
Equilibrio entre orientación precisa y autonomía	Brinda orientación con espacio para interpretación y creatividad.	Provee marco claro pero permite elección del objeto de análisis.	Estructura con libertad de contenido, elección de evidencias y teorías.	Estructura clara con libertad de ejemplos, herramientas digitales libres.	Estructura clara con espacio para observaciones propias y reflexión.	Requisitos técnicos + temas abiertos, libertad en estilo.
Indicadores de efectividad de consignas	Claridad en comprensión inicial, profundidad de consultas, calidad de respuestas.	Participación activa, profundidad de análisis, conexión teoría-práctica.	Profundidad reflexiva, diversidad en respuestas, metacognición.	Inicio autónomo, calidad conceptual, comunicación efectiva.	Calidad analítica, compromiso, transferencia de aprendizajes.	Variedad y profundidad en respuestas, mejora en borradores.
Dificultades que presentan los estudiantes	Tendencia a reproducir textos, poca integración teórica, dificultades en redacción académica.	Dificultades para interpretar perspectivas culturales, quedarse en descripción.	Dificultad para pasar de descripción al análisis, integración teórico-práctica.	Dificultad en pensamiento abstracto, síntesis visual, gestión bibliográfica.	Dificultad en análisis crítico e integración teórica.	Integración forzada de requisitos técnicos, dificultad en argumentar matizadamente.
Características de consignas que favorecen el aprendizaje	Consignas con propósito claro, instrucciones precisas y conexión con contenidos.	Vinculación teoría-experiencia, estructura progresiva, uso de ejemplos.	Ejemplos concretos, secuencia clara, rúbricas, trabajo entre pares.	Ejemplos concretos, conexión con experiencias, trabajo progresivo.	Ejemplos contextualizados, pasos claros, rúbricas, trabajo en pares.	Tareas estructuradas, criterios claros, ejemplos previos.
Evolución en la elaboración de consignas	Evolución desde consignas generales a estructuradas con rúbricas y ejemplos.	De lo teórico a lo experiencial, más recursos y secuencias estructuradas.	De teoría a reflexión crítica, más audiovisual y rúbricas detalladas.	De consignas generales a específicas, uso de recursos digitales.	De reproducción teórica a competencias aplicadas, más multimedia.	De producción simple a argumentación compleja, uso de ejemplos guiados.

Trabajo con colegas sobre consignas	Participa en reuniones de área, comparte criterios y modelos.	Colabora con colegas del área, comparte y ajusta consignas.	Reuniones de articulación, banco digital compartido.	Reuniones de cátedra, repositorio de consignas.	Reuniones verticales y horizontales, banco de recursos compartidos.	Colaboración en ajustes y revisión de consignas con pares.
Tres principios de una 'buena consigna'	Claridad, articulación con objetivos y propósito formativo.	Relevancia, andamiaje cognitivo, estructura-autonomía.	Relevancia profesional, claridad estructural, potencial reflexivo.	Claridad, autonomía estructurada, vínculo con competencias.	Relevancia práctica, claridad, pensamiento crítico.	Claridad técnica, apertura temática, foco en competencias C2.
Lineamientos institucionales sobre consignas	Reglamento institucional general y acuerdos docentes por carrera.	Diseño curricular amplio y acuerdos informales en el área.	Acuerdos generales sobre evaluación formativa y prácticas integradoras.	Lineamientos sobre evaluación, libertad metodológica.	Lineamientos sobre integración de saberes y evaluación formativa.	Criterios generales sobre citación, competencias lingüísticas.
Articulación con objetivos del último año	Consignas orientadas a integración teórica y reflexión sobre el rol docente.	Integración de saberes, reflexión crítica, vínculo con prácticas docentes.	Preparación para residencia, competencias reflexivas y autonomía.	Autonomía académica, aplicación práctica, coordinación horizontal.	Consignas orientadas a autonomía, inserción laboral y residencias.	Preparación para profesionalización lingüística y comunicación académica.
Recomendaciones a docentes noveles	Definir objetivos, claridad en lenguaje, incluir criterios, revisar con colegas.	Definir aprendizajes, guiar proceso, ejemplos, retroalimentación.	Propósito claro, ejemplos, rúbricas, anticipar dificultades.	Definir competencias, pasos secuenciales, criterios claros.	Propósito claro, rúbricas, ejemplos, pautas preventivas.	Criterios claros, contenido significativo, retroalimentación oportuna.
Cambios que le gustaría implementar	Co-elaboración con estudiantes, integración interdisciplinaria, uso de recursos digitales.	Co-construcción, articulación con planificación didáctica, tecnología aplicada.	Retroalimentación intermedia, coevaluación, inclusión de voces externas.	Más elementos visuales, co-construcción, rúbricas detalladas, tecnología.	Retroalimentación parcial, coevaluación, articulación intermaterias.	Más tutorías intermedias, diversificación de géneros, retroalimentación por pares.

Anexo VI: Consignas

Profesorado: Profesorado en Inglés

Unidad Curricular: Estudios Interculturales

Curso y División: 4° U / 2° **Turno:** Mañana / Tarde

30/04 – 07/05

Sigan la guía que se presenta a continuación paso a paso. ¡No se salten ninguno!

Esta semana abordarán experiencias de la vida cotidiana desde una perspectiva cultural, es decir describirán y responderán a experiencias culturales. En esta oportunidad, van a focalizar en la interpretación de sus propias experiencias en términos culturales. Ésta será una primera aproximación, así que a no asustarse!

Momento de ver y describir contenido cultural

De forma individual o en pares/pequeños grupos

- 1- Miren las presentaciones de Sarah Winkle a través de los hipervínculos. Sarah es la asistente de idioma con quien deberíamos estar trabajando en el Instituto este año. Todavía se encuentra en Buenos Aires, sin posibilidad de venir a Corrientes y a la espera de su vuelo de repatriación para regresar a Inglaterra.

Part 1

<https://drive.google.com/open?id=1SAydYQQFW1ig7xK4BgxmFOoO4Ya4zl>

PV

Part 2

<https://drive.google.com/open?id=116USnCTRWY3R88aNLpQzOfrYOS2teT>

UY

- 2- A medida que miran sus presentaciones, elijan uno o dos aspectos y descríbanlo/s lo más detalladamente posible desde una perspectiva cultural considerando: productos, prácticas, perspectivas, personas y comunidades. (Tengan en cuenta las preguntas clave trabajadas en las guías anteriores)

- 3- Formulen un par de preguntas que les gustaría realizar a Sarah sobre el/los aspecto/s elegido/s. Le enviaré sus preguntas para que pueda expandirse. Por favor compartan sus preguntas en el foro disponible en el aula virtual.

Momento para pensar sobre la vida antes y en cuarentena

De forma individual

- 1- Registren algún aspecto de la vida cotidiana *antes* y *durante* la cuarentena. Para ello, elijan una actividad que llevan adelante regularmente. Focalicen en los productos, prácticas, perspectivas, comunidades y personas que intervienen. ¿Cómo ha cambiado lo cotidiano? Un ejemplo podría ser “tomar mate”: ¿qué productos, prácticas, perspectivas, comunidades y personas intervenían en esta actividad antes de la cuarentena? ¿cuáles durante cuarentena? ¿cuáles cambiaron? ¿cuáles se mantienen?

No es necesario compartir este registro. Sientan total libertad de realizarlo en inglés, español, y/o ambas lenguas (aprovechen todos sus recursos lingüísticos para expresarse lo más precisamente posible). Traten de llevar un registro lo más detallado posible porque ésta será la “materia prima” para un análisis posterior.

Momento de recorrer el ciclo de aprendizaje experiencial

De forma individual o en pares/pequeños grupos (sólo si necesitan compartir estos pasos con alguien más)

- 1- Lean las notas teóricas compartidas (La experiencia cultural – Moran 2001).
- 2- Vuelvan sobre sus registros y decidan cómo abordarlo:
 - a- Pueden tomar una experiencia/un rasgo descripto en el registro y abordarlo desde los diferentes estadios dentro del ciclo experiencial; o
 - b- Pueden abordar diferentes experiencias/rasgos desde uno de los estadios en el ciclo experiencial.
- 3- Comparen el modo en que los productos, prácticas, perspectivas, comunidades y personas intervinientes en la/s experiencia/s seleccionada/s se han visto afectados durante la cuarentena.

Momento de escribir

De forma individual

- 1- Escriban una descripción breve de la/s experiencia/s seleccionada/s, e incluyan una reflexión acerca de la/s misma/s desde una perspectiva cultural. Fundamente sus puntos de vista a partir de la teoría trabajada hasta el momento.
- 2- Envíen este primer borrador hasta el 07/05 a través de la Mensajería Interna. ¡Los leo!

Profesorado de Inglés

Residencia Pedagógica

Tarea Final para el Coloquio Integrador (noviembre 2022)

Primera página:

Institución – Profesorado de Inglés – Residencia Pedagógica

Nombre del estudiante

Curso

Fecha

Segunda/Tercera/Cuarta, etc. páginas:

a) Narración/Descripción de la experiencia en Residencia

Redacción narrativa o descriptiva sobre la experiencia en la Residencia en nivel inicial, primario y/o secundario. Reflexión general sobre la experiencia en diferentes instituciones, contextos, niveles, cursos y grupos de estudiantes. Descripción de dos situaciones vividas durante las prácticas, una positiva y una negativa, explicando por qué se consideran de esa manera.

b) Identificación de un aspecto a mejorar

Identificar un punto débil en la propia práctica, un aspecto que se desee mejorar. Explicar cómo se llegó a la conclusión de que este aspecto necesita ser trabajado. ¿La reflexión personal, la retroalimentación recibida u otros factores ayudaron a reconocer esta área de mejora? ¿De qué manera?

c) Propuestas de mejora basadas en la teoría

Proporcionar sugerencias para mejorar la práctica docente basadas en la teoría estudiada y en diferentes autores.

d) Impacto de las materias de Práctica Docente I, II y III.

Describir el impacto que han tenido las materias *Práctica Docente I, II y III* en el año en curso y cómo se ha aprovechado lo aprendido en estas asignaturas durante la experiencia en la residencia pedagógica.

e) Aportes de otras materias del Profesorado de Inglés.

Explicar cómo las demás materias cursadas en el Profesorado han contribuido al desarrollo de habilidades necesarias para la enseñanza. ¿De qué manera han influido en el proceso de prácticas y residencia?

Formato del trabajo:

- **Tamaño de hoja: A4**
- **Fuente: Arial 11**
- **Interlineado: 1,5**
- **Párrafos justificados**

f) Tarea oral para el Coloquio

Seleccionar evidencias del progreso en el desarrollo como docente, tales como:

- **Fotografías**
- **Producciones de los estudiantes**
- **Página del diario de prácticas**
- **Video**
- **Materiales y recursos utilizados**
- **Comentarios o retroalimentación del profesor/a o coformador/a**

Exponer las razones por las cuales estos elementos reflejan el crecimiento profesional y el desarrollo de habilidades docentes.

Asignatura: Lengua Inglesa IV

Criterios de Evaluación – Nivel C2

Criterio	¡Excelente! (10)	Muy Buen Trabajo (9/8)	Buen Trabajo (7/6/5)	Intentémoslo de nuevo (4 o menos)
Efectividad comunicativa	El texto es muy claro. Cumple con el objetivo, el contexto comunicativo y responde completamente a la consigna.	El texto no es totalmente claro, pero se comprende fácilmente. Considera el objetivo y el contexto comunicativo.	El texto cubre los puntos clave, aunque tiene algunos errores. Considera el objetivo.	El texto no es claro, resulta confuso y no responde a la consigna.
Organización	El texto está bien organizado y es coherente, utilizando una variedad de conectores y patrones organizativos de manera flexible.	El texto está organizado y es coherente, con variedad de conectores y cohesión.	El texto es comprensible y coherente, pero usa conectores básicos y pocos elementos cohesivos.	El texto no es coherente y presenta un número limitado de conectores.
Vocabulario	Vocabulario amplio y variado, con uso efectivo y preciso de léxico diverso.	Buena variedad de vocabulario, incluyendo términos menos comunes utilizados adecuadamente.	Vocabulario simple, con uso repetitivo ocasional de ciertos términos.	Vocabulario limitado o inadecuado, con uso incorrecto de términos menos comunes.
Gramática	Amplio uso de estructuras gramaticales simples y complejas con control total, flexibilidad y sofisticación. Se cubren todos los puntos gramaticales requeridos.	Amplio uso de estructuras gramaticales simples y complejas con control total. Los errores son mínimos y no afectan la comunicación.	Uso variado de estructuras simples y algunas complejas, con buen control, pero sin cubrir todos los puntos gramaticales requeridos.	Uso limitado de estructuras gramaticales. Los errores dificultan la comprensión del texto.

Rúbrica para Escritura de Ensayo

Leer y reflexionar sobre los artículos de investigación adjuntos en relación con este tema. Luego, seleccionar un aspecto de interés, definir una postura, escribir una tesis y elaborar

un esquema con la información que servirá para desarrollar un ensayo o un discurso (según elección del estudiante).

Se debe considerar:

- Desarrollo de un argumento, incluyendo ambos lados del problema.
- Uso de estructuras enfáticas (algunas de las estudiadas hasta el momento).
- Inclusión de diferentes tipos de citas (cita directa, paráfrasis, citas en bloque) siguiendo el sistema de citación APA.

Rúbrica para el Discurso

Seleccionar un tema, definir una postura y preparar un discurso sobre uno de los siguientes enunciados:

- "Las perspectivas de supervivencia de la humanidad eran considerablemente mejores cuando éramos indefensos ante los tigres que hoy, cuando nos hemos vuelto indefensos ante nosotros mismos." (Arnold Toynbee) – Analizar y debatir.
- "El trabajo es más divertido que la diversión." (Noël Coward) – Analizar y debatir.
- "Cada persona es el arquitecto de su propio futuro." – Argumentar a favor de esta afirmación.

Práctica Docente II – Profesorado de Inglés

EJE 1: CURRÍCULUM: Trabajo práctico 1: Paradigmas de la enseñanza del inglés

Integrantes del Grupo:

Fecha de entrega: 15 de mayo

Objetivos:

- 1) Identificar categorías de análisis.
- 2) Analizar y reflexionar acerca de los diferentes paradigmas de la enseñanza del inglés.
- 3) Analizar un video a partir de constructos teóricos.

Criterios de evaluación:

Categoría	Criterios de evaluación presentación escrita	Puntaje	Puntaje asignado
Coherencia y cohesión	La introducción plantea el eje central del trabajo. La secuencia del trabajo es lógica, bien organizada y cohesiva (uso de conectores pertinentes a los párrafos) El texto es claro, comprensible. Se comprende el sentido y objetivo del texto.	15	
Nivel de análisis	Pertinencia de la conexión entre la teoría y los ejemplos empíricos. Se evidencia conocimiento y lectura del tema. Capacidad de síntesis e interpretación de las lecturas realizadas.	40	
Nivel de reflexión	Profundidad, pertinencia, inferencias, etc. en las reflexiones, conclusiones u opiniones acerca de los temas abordados. La conclusión refleja capacidad de reflexión del trabajo realizado.	30	
Formato, precisión	Competencia lingüística. Características formales. Uso de las normas APA	15	
Comentarios		100	

Tareas:

1) Visualización del video El Señor Martín: [EL SEÑOR MARTIN \(Barcelona 2011\)](#)
[Rodrigo Garbarino y Juan Pablo Vidal](#)

2) Lectura de la bibliografía asignada:

- Barboni, S. and M. Porto. (2011) "Enseñanza de Inglés e Identidad Nacional en la Argentina del Bicentenario: ¿qué tensiones y qué posibilidades se abren con la incorporación del inglés en el currículum de la Escuela? In Barboni, S (ed). Enseñanza de Inglés e Identidad Nacional a los 200 Años de la Revolución de Mayo. La Plata: Eds Al Margen. Pages 13-68.
- Vez, José Manuel. (2001). Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Rosario-Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones
- Chacón, C.T. (2010). Acento e identidad profesional en la formación del docente de inglés: Una perspectiva crítica. Recuperado en Abril 2019 de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512010000200003

Bibliografía Complementaria:

- Corradi, L. (2016) El desafío de enseñar Inglés. Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. CONEXIÓN, Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas N° 14. 2017 Instituto de Enseñanza Superior N° 28 “Olga Cossettini, Rosario. ISSN: 2362-406X

3) Identificación de las categorías de análisis.

4) Redacción de un informe en el cual se identifique el paradigma de enseñanza del docente representado en el video, fundamentándolo con las categorías identificadas en los textos, para luego finalizar con una reflexión acerca de los nuevos paradigmas en los que se debería sustentar la enseñanza del inglés.

Introducción:

Presenta el enfoque del trabajo con un breve resumen acerca de los contenidos abordados.

Desarrollo: (Mínimo 2 párrafos/ máximo 3)

Se analizan las distintas categorías seleccionadas a partir de las teorías desarrolladas.

CONCLUSIÓN:

Breve resumen acerca de lo abordado.

Reflexiones personales acerca del impacto provocado por la lectura y análisis.

Fecha de entrega: 15 de mayo

Profesorado de Inglés - Didáctica Específica II

Trabajo Práctico N° 1: El aprendiz adolescente

Nombres:

Fecha:

Tema: El aprendiz adolescente

Objetivos:

Los estudiantes serán capaces de:

- Reflexionar sobre cómo los adolescentes perciben y sienten la escuela.
- Comprender las características de la adolescencia.
- Aprender sobre motivación, estrategias de aprendizaje y habilidades cognitivas.

Contenidos:

El aprendiz adolescente: características, estrategias de aprendizaje, habilidades cognitivas.

Criterios de evaluación:

- a) Capacidad para vincular la teoría con la práctica: comprender y reconocer estrategias de aprendizaje en una clase virtual.
- b)

Lección 3: El aprendiz adolescente y sus estrategias de aprendizaje

"Los adolescentes tienen un impacto profundo en quienes los rodean. Los adultos que trabajan en las escuelas o en el mundo adolescente deben comprender cómo opera el fenómeno de la adolescencia para ser efectivos en su trabajo con ellos. Los adolescentes necesitan que los adultos los guíen mientras intentan dar sentido a su mundo en transformación, ya que sus cerebros aún están en desarrollo; por lo tanto, los adultos deben reconocer cómo estas relaciones los afectan." (Porter, 2009)

Trabajo Práctico N° 1: El aprendiz adolescente

1. Leer la bibliografía asignada para la Unidad 1: *El aprendiz adolescente*.
2. Ver el video de la lección de inglés sugerida:
<https://youtu.be/2141PsLm9-c>
3. Elaborar un informe con las siguientes secciones:

a) Introducción:

- Describir el contexto de la clase observada: edades, gestión del aula, número de estudiantes y cualquier otro comentario relevante sobre el grupo de alumnos.
- Explicar el propósito del informe: qué se va a analizar, qué autores se mencionarán y en qué temas se centrará el desarrollo.

b) Desarrollo:

- Dividir el informe en subtítulos para una mejor organización.
- Posibles secciones: características de los aprendices, motivación, estrategias de aprendizaje, entre otros.
- Utilizar correctamente las normas de citación APA.

c) Conclusión:

- Reflexionar sobre lo leído y lo observado en la lección.
- Incluir posibles sugerencias basadas en la bibliografía consultada.

d) Bibliografía:

- Incluir todas las fuentes utilizadas siguiendo el formato APA.

1) Pueden trabajar en parejas. Cada estudiante debe subir su trabajo práctico a la sección de actividades de la plataforma. Si lo hicieron en parejas, no olviden escribir ambos nombres. Envíenlo en formato Word: PW_1_Apellidos

2) Fecha límite: 2 de mayo

Criterios de Evaluación:

Categoría	Criterios de Evaluación	Puntaje Máximo	Puntaje Asignado
Coherencia y organización del texto	La introducción contextualiza la clase de manera clara y profunda, describiendo las características principales de los estudiantes y el objetivo del informe. El texto es claro, transmite significado y explica conceptos de manera comprensible. Excelente uso de conectores.	20	
Nivel de análisis	Se logra conectar la evidencia práctica/empírica con el marco teórico. Los ejemplos son relevantes al tema. Se demuestra que se ha leído y comprendido el marco teórico.	35	
Nivel de reflexión	Se evidencia la capacidad de hacer inferencias, plantear conclusiones, generar nuevas ideas, transferir conceptos a otros contextos, proponer alternativas y sugerencias. Todo esto se refleja en la conclusión.	30	
Competencia lingüística	Dominio lingüístico acorde al nivel C1-. Gramática, puntuación y ortografía.	15	
Nota final		100	

Comentarios:

Profesorado de Inglés: Ciencias del Lenguaje

TAREA 1 Características de diseño del lenguaje humano y la comunicación animal

Turno de mañana

Nombres:

Fecha:

Unidad 1: La naturaleza del lenguaje

Objetivos:

Los estudiantes podrán comparar las propiedades del lenguaje humano con los sistemas de comunicación animal.

TAREA:

- 1) Pueden trabajar en grupos de hasta cuatro estudiantes.
- 2) Deben diseñar una tabla que incluya las características de diseño del lenguaje humano y la comunicación animal. Ustedes deciden cómo organizar la información:
 - a) Elijan un animal y describan sus similitudes con el lenguaje humano.
 - b) Elijan una característica de diseño y descubran qué animales la comparten.
- 3) Elijan una aplicación para diseñar una presentación visual que comunique la información.

- 4) Suben su presentación al siguiente enlace de Padlet:

https://padlet.com/valeria_rolan/design-features-of-language-and-animal-communication-yih514a00g2esfxq

Bibliography:

- Connor-Linton, J. and Fasold, R. (Ed.) (2006). *An Introduction to Language and Linguistics*. Cambridge University Press
- Finegan, E. (2004). *Language: its structure and use*. Thomson-Wadsworth. Chapter 1: Language and Linguistics.
- Yule, George. *The Study of Language*. Cambridge University Press. 5th Edition. 2014
- O'Grady, W., Dobrovolsky, M. y Aronoff, M. (1997). *Contemporary Linguistics*. New York: St. Martin's Press