

**Congreso Internacional de Investigación en Ciencias de la Administración
(CHICADM) 2022, 19 de agosto**

EJE TEMÁTICO:

Proceso de enseñanza - aprendizaje en Administración

Escriba aquí el tema específico dentro del eje temático.

TÍTULO EN ESPAÑOL:

Consignas: su interpretación y comprensión para el aprendizaje. Relato de experiencias en estudiantes de la carrera de lic. en Administración de la FCE.

TÍTULO EN INGLÉS:

Instructions: their interpretation and understanding for learning. story of experiences in students of the career of administration degree of the fce.

Autor (es)

Rocca, Maria Agustina¹

Gravellone, Mariana²

¹ Lic. en Psicopedagogía María Agustina Rocca, ayudante diplomado. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de la Plata. Argentina. Correo: agustina.rocca@econo.unlp.edu.ar

² Lic. en Psicología Mariana Gravellone, ayudante diplomado. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de la Plata. Argentina. Correo: mariana.gravellone@econo.unlp.edu.ar

RESUMEN:

Los primeros años en la facultad, para la vida de cada estudiante, adquieren un impacto en la construcción de su propio autoconcepto como estudiante universitario. La afiliación y el sentimiento de pertenencia requieren de una paulatina construcción, que irá edificándose conforme experiencias y vivencias, aprendizajes y desafíos.

La habilidad para leer textos académicos y consignas, comprender e interpretarlos para finalmente redactar sus respuestas es uno de los desafíos que experimentan los estudiantes. Desde la Unidad Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas, a través de talleres y asesorías personalizadas destinadas a los estudiantes en estos últimos diez años, observamos frecuentemente la demanda de orientaciones que permitan comprender consignas de trabajos prácticos y parciales.

Pretendemos que nuestras reflexiones contribuyan al trabajo que vienen realizando las cátedras y que posibiliten continuar repensando estrategias y orientaciones para la enseñanza en las diferentes comisiones de la carrera mencionada.

Palabras clave:

consignas- comprensión-estudiante universitario- escritura-orientación.

ABSTRACT:

The initial years in the faculty, for the life of each student, acquire an impact on the construction of their own self-concept as a university student. The affiliation and the feeling of belonging require a gradual construction, which will be built according to experiences, learning and challenges.

The ability to read academic texts and instructions, understand and interpret them to finally write the answers is one of the challenges that students experience. From the Pedagogical Unit of the Faculty of Economic Sciences, through workshops and personalized advice aimed at students in the last ten years, we frequently observe the demand for orientations that allow us to understand instructions of group projects and tests.

We intend that our reflections contribute to the work that the chairs have been doing and that they make it possible to continue rethinking strategies and orientations for teaching in the different commissions of the aforementioned career.

Keywords:

Instructions-comprehension-university student- writing-orientation

1. INTRODUCCIÓN

Los primeros años en la facultad, para la vida de cada estudiante, adquieren un impacto en la construcción de su propio autoconcepto como estudiante universitario. La afiliación y el sentimiento de pertenencia requieren de una paulatina construcción, que irá edificándose conforme experiencias y vivencias, aprendizajes y desafíos.

La habilidad para leer textos académicos y consignas, comprender e interpretarlos para finalmente redactar sus respuestas es uno de los desafíos que experimentan los estudiantes. Desde la Unidad Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas, a través de talleres y asesorías personalizadas destinadas a los estudiantes en estos últimos diez años, observamos frecuentemente la demanda de orientaciones que permitan comprender consignas de trabajos prácticos y parciales.

Pretendemos que nuestras reflexiones contribuyan al trabajo que vienen realizando las cátedras y que posibiliten continuar repensando estrategias y orientaciones para la enseñanza en las diferentes comisiones de la carrera mencionada.

Cursar el primer año no significa haber conformado el “oficio” y “comportamientos” de un estudiante universitario; tal refiere Perrenoud (2006), ello se construye a lo largo de toda su trayectoria académica.

A modo introductorio y retomando lo expuesto, la entrada a la Universidad se transforma en un ritual de pasaje que se vive, según Coulon (1993), como un ciclo de tres etapas o tiempos:

- Tiempo del extrañamiento -fase de separación- en el cual el alumno entra en un universo institucional desconocido, cuyas pautas rompen el mundo que acaba de dejar, que le es ciertamente familiar. Es un tiempo donde predominan algunos mitos que no se corresponden con las prácticas, costumbres y reglas del nuevo lugar.
- Tiempo de aprendizaje -fase de adaptación y descubrimiento- en el cual el alumno va reconociendo los nuevos ámbitos y se adapta progresivamente a las nuevas reglas institucionales. Lo que supone todo un proceso de resocialización del nuevo nivel y de la institución específica a la que ingresó, transformar pautas

de acción, creencias y actitudes, en base a las normas de la institución social de la que se empieza a formar parte. Este tiempo puede extenderse a lo largo de todo el primer año de estudios o más y se va resolviendo a medida que se presentan experiencias y oportunidades de participación, que son diferentes a las ya conocidas.

- Por último, el tiempo de afiliación -fase de control, conversión y agregación- en el que el estudiante adquiere el dominio de las nuevas reglas. Proceso por el cual un sujeto es protagonista de una conversión que se manifiesta, fundamentalmente, en su capacidad de interpretar los significados institucionales, condición que le permite tanto ajustarse como transgredir las normas.

En este sentido, los alumnos ingresantes a la universidad aparecen en un inicio, como un sujeto contradictorio, inseguro, perplejo, en relación con sus dudas y proyectos, así como ambivalente en sus decisiones. El momento de transición que atraviesan los lleva a oscilar entre el ejercicio de la propia autonomía -recién inaugurada- y la dependencia propia de los temores que se generan al incorporarse a un nuevo ámbito institucional. Lo cual los enfrenta a una situación de vulnerabilidad y riesgo, frente al temor al fracaso académico o a la deserción. La construcción de su rol y oficio de estudiante universitario implica un proceso particular de aprendizaje y un proceso de construcción de significados. La dimensión afectiva y la dimensión cognitiva en este proceso adquieren una importancia clave, en la que nos situaremos para exponer acerca de las experiencias, vivencias y afectaciones que comparten los estudiantes al momento del encuentro con las consignas.

2. FUNDAMENTO TEÓRICO

¿Por qué situarnos en la lectura e interpretación de las consignas?

El desafío que conllevan las consignas implica ensamblar y articular dos posicionamientos centrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje: el del docente y el del alumno. El docente

cuando elabora diferentes consignas, apunta a evaluar a sus estudiantes en temas que considera relevantes y significativos para la formación académica-profesional propia de su disciplina. Al estudiante, resolver consignas lo confronta con el hecho de “tener que” hacer algo con toda la información que leyó, estudió y procesó a través de sus diferentes sentidos (visual, auditivo, etc).

Y es en ese intercambio donde se vislumbra qué, cómo y cuánto de todo ello el estudiante aprendió. Y también por supuesto, e indirectamente, cómo se enseñó.

Responder sería la acción que pone de manifiesto todo un proceso previo de aprendizaje que se vincula y articula con la modalidad de enseñanza.

Si durante la clase, el docente expone todos sus conocimientos teóricos sobre los contenidos disciplinares y luego en el parcial, realiza preguntas de ejemplificación y aplicación de conceptos a casos prácticos, no se estaría correspondiendo la modalidad en que el estudiante se fue apropiando de los temas y conceptos, con la modalidad de evaluación.

Desde luego, ello resulta un desafío doblemente complejo para el estudiante que no sólo tendrá que ir ensayando estrategias, sino que también, tendrá que organizar y sistematizar la información mental de modo que posibilite encontrar los conceptos claves y conectores adecuados para arribar a una respuesta y evitar dejar espacios vacíos.

Visualicemos una situación que puede presentarse en el cotidiano del aula y ejemplifica lo que venimos diciendo: en una clase de la disciplina, ingresa el docente y comienza a explicar los temas o conceptos previstos para esa clase, muestra imágenes, refiere que bibliografía deberán leer los estudiantes para ampliar el conocimiento, etc.

Con el correr de las clases se presentan trabajos prácticos o también parciales, con “consignas” que indican: “¿Qué tipo de organización es xx?”, “Explique y ejemplifique al menos 3 características, 3 propiedades de tal concepto”, “Construya un ejemplo para cada uno de los conceptos: entropía negativa y homeóstasis dinámica”. Partiendo de estas consignas ficticias puede suceder que los estudiantes no alcancen la respuesta o la nota esperada del TP o del parcial. ¿Y esto a qué se podría deber? pensemos posibles hipótesis:

- Una posible contempla la creencia de que los estudiantes no “alcanzaron” “porque no estudiaron, no leyeron lo suficiente, no comprenden”.

- Otra, partir de que los estudiantes sepan y conozcan sobre el tema de la clase pero no resulte lo suficiente para realizar todas las operaciones metacognitivas que requiere responder. Y ello, no depende de que el “alumno esté o no capacitado”, sino que durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, no ha ido incorporando la modalidad de pensamiento que exige responder a la consigna en cuestión.
- Puede suceder que sea el parcial el primer momento que un estudiante encuentra para enunciar y puntualizar por ejemplo, “las diferencias entre tales y cuales conceptos, ó las comparaciones entre autores respecto a un mismo concepto” “cómo se debe construir o redactar un ejemplo”.

Podríamos anticipar que cada una de las hipótesis enunciadas encierra su propia veracidad. Las situaciones expuestas son las que habitualmente escuchamos de los estudiantes que solicitan asesorías y espacios personalizados de atención del Espacio Estudiantes en la UP, desde luego cargadas de afecto y emociones que imprimen experiencias displacenteras en el comienzo de sus trayectorias académicas.

Situar los escenarios y responsabilidades que competen a cada uno de los actores, estudiantes y docentes, posibilita abrir espacios de apertura y creación de nuevos modos de respuesta en estos estudiantes constructores en su propio oficio universitario.

Ahora bien, si pensamos qué implica responder consignas, tomando conceptualizaciones de **Atorresi (2005)** se plantea la necesidad de acotar la consigna para orientar al alumno en la producción, que tiene su inicio en el reconocimiento del tema. Y nos permitimos agregar, más aún en el primer año de cursada. Generalmente se tiende a la discusión de quién o qué etapa del proceso educativo es la responsable que los estudiantes lleguen “así preparados”.

La perspectiva es muy amplia como las posibles respuestas pero bien sabemos que no podemos mirar siempre para atrás, sino lo que nos convoca es el hecho de HACER con los estudiantes reales que llegan a las aulas lo mejor que esté a nuestro alcance desde el rol docente. Comprender las nuevas generaciones, con sus aprendizajes, aquello que saben y lo que aún no, dando el tiempo que requiere todo aprendizaje.

Con frecuencia, algunos estudiantes universitarios no tienen en cuenta el adecuar el tema de sus respuestas a las consignas que se explicitan en los trabajos o exámenes. Más bien, “vuelcan” allí todo lo que saben del tema, sin poder establecer esas posibles relaciones y comparaciones como lo solicita el enunciado. “Leí y estudié un montón y desaprobé igual” es una frase cliché, sobre todo al empezar a indagar sobre cómo fue el proceso de estudio y accionar en la respuesta de las consignas en un examen cuando un estudiante se presenta al espacio, poniendo de manifiesto allí la dificultad en adaptar la respuesta a lo que solicita el docente.

La reflexión sobreviene luego de los resultados, que no eran como se esperaba. Y allí, emprendemos la deconstrucción de hábitos y modalidades de estudio para reconstruir y crear nuevas metodologías acordes a las exigencias.

Frente a los desafíos expuestos, explicitamos algunos ejes que orientan nuestra intervención en los espacios de atención personalizada y asesorías con estudiantes de la licenciatura en administración:

- **¿Qué herramientas permiten asegurar a los estudiantes el haber comprendido la consigna?** Chequear la **comprensión de textos y de consignas** resulta clave.

Cuando hablamos de textos, nos referimos a libros, capítulos de libros y hasta fichas y/o compilaciones de materiales de cátedra, los que implican elaboraciones teóricas que adoptan ciertas estructuras textuales de las que aún los estudiantes no se encuentran familiarizados, sobre todo en el primer año. La incorporación de vocabulario específico de la disciplina, de conceptos y modalidades discursivas propias de una jerga disciplinar se va paulatinamente incorporando en el devenir de las trayectorias académicas.

Hacer mención a la comprensión, poder responder una consigna, presupone varias acciones intrínsecas y metacognitivas que se ponen en acción: por un lado, leer qué pide (identificar la acción), organizar la información y registrar qué es lo esencial para poder dar una respuesta escrita u oral a dicha consigna. Luego, poder ensayar una planificación de cómo será la respuesta y lanzarse a escribir.

Es decir, antes de poder responder a consignas, se requiere que los estudiantes accedan a la información para poder contar con conocimiento, elaborar ideas y plasmarlas, para luego

revisar su producción. En la gran mayoría de consultas a la UP, parte de no comprender las consignas está ligada a la falta de lectura de textos de la cátedra o de comprensión de las mismas, lo cual supone volver sobre el proceso de estudio: cómo se organizó su tiempo y materiales, de qué modo se apropió de la información y aprendió sobre ello (qué técnicas utilizó, cómo fue auto-monitoreando su propio proceso, qué tuvo en cuenta para hacerlo, etc.).

Incorporar allí estrategias y orientaciones que permitan acompañar a los estudiantes en su encuentro con el texto académico, con el hacer-con toda esa información, decodificar e interpretar, requiere de un andamiaje compartido y colaborativo.

Responder de manera escrita una consigna, implica encontrarse con la complejidad de la expresión escrita.

- **¿Qué tener en cuenta al momento de responder una consigna?** La escritura es una habilidad que se observa transversalmente en otras habilidades, por eso no podemos dejar de mencionarla en este apartado. **Carlino (2004)** menciona cuatro tendencias que los estudiantes universitarios tienen al momento de redactar: no tener en cuenta al lector, desaprovechar la potencialidad epistémica del escribir, revisar solo la superficie del texto y postergar el momento de comenzar a escribir.

Scardamalia y Bereiter (1992) mencionan haber encontrado dos formas de redactar, “decir el conocimiento” por oposición a “transformar el conocimiento”. El primero, el que escribe recupera de su memoria lo que sabe sobre un tema y lo expresa en el papel. El segundo, quien redacta considera la mejor situación en la que redacta, es decir, anticipa las características de su destinatario y analiza qué quiere lograr con su texto

Es por eso, que acomodarse a las necesidades de quien va a leer las respuestas de consignas implica una forma de pensar, que situándonos desde las Ciencias Administrativas, tiene su forma particular de pensar la realidad y la disciplina. Los estudiantes refieren en los espacios de la UP, la complejidad del vocabulario específico y sus acepciones ya que algunas palabras en administración no significan lo mismo para contabilidad o economía. Eso implica formas diferentes de pensar, hablar, leer y escribir en Cs Económicas.

Las consignas son enunciados que expresan una acción o tarea que los/as estudiantes tienen que realizar con la pretensión de resolverla. Anijovich (2021) señala al respecto que se ha hablado acerca del uso que hacen los docentes al plantear consignas de trabajo escritas para sus alumnos. Aspectos como el modo en que inciden el control y la autonomía en esas propuestas, qué hacen los alumnos cuando las reciben esas consignas, cuál es su nivel de comprensión para llevar adelante las tareas o si éstas deben ser homogéneas o contemplar la diversidad de los alumnos no han sido tan frecuentemente considerados.

Estos enunciados pueden ser sencillos o complejos dependiendo del nivel de pensamiento que se quiera trabajar (alto o bajo).

Anijovich (2021) refiere que las consignas son la explicitación de las tareas que los alumnos tienen que desarrollar. Deben tender a favorecer su autonomía para aprender de manera consciente cómo desarrollarla y cómo identificar las estrategias más acertadas para lograrlo.

Por tanto y como primer punto, las consignas suponen ACCIONES CONCRETAS, es decir comparar, explicar, desarrollar, justificar. Es la brújula que orientará el HACER con los contenidos disciplinares.

Lo central es que esa acción ya presupone una dirección y dependiendo de cuánto haya estado previamente puesto en práctica por los estudiantes y en las clases, la posibilidad de que el estudiante se posicione a tal fin. Aquí la acción de monitoreo y automonitoreo es sumamente interesante, ya que le permitirá a docente y estudiante poder observar cómo se desarrolla su proceso de interpretación y comprensión de las consignas. Lo que se conoce como metacognición **Mateos (2001)** la define como un conocimiento sobre la cognición, sobre cómo percibimos, aprendemos, comprendemos, pensamos para ser conscientes de los propios procesos de aprendizaje y a partir de allí descubrir cuáles son las nuevas necesidades para seguir aprendiendo. A su vez, **Flavell (1976)** menciona que la metacognición hace referencia a la supervisión activa y la consecuente regulación y organización de estos procesos cognitivos para alcanzar una meta. Este concepto tiene estrecha relación con la motivación, factor sumamente importante en el aprendizaje.

Retomando lo anterior, cuando el alumno interpreta la consigna e identifica la información que requiere, se siente en condiciones de lanzarse al proceso de escritura y ello lo predispone con entusiasmo para continuar con las siguientes actividades.

La otra cara de la cuestión y que va ligada con lo anteriormente expuesto radica en el MODO en que se redactan las consignas, es decir el momento de enunciar el qué hacer (desde la perspectiva del docente)

Esto significa, anticipar y contextualizar lo que se espera que se haga con los contenidos, las condiciones y reglas de respuesta y una suerte de horizonte que oriente hacia lo esperado. Cuanto mejor se atiendan a los modos de enunciar la consigna, menor será el riesgo de error o de respuestas abiertas que intentan acercarse a algo de lo que se pide. El momento de pensar y redactar una consigna entonces como vemos es clave para ayudar y guiar a los estudiantes a no verlas solo como oraciones con cosas para resolver sino que los invite a involucrarse y a pensar reflexivamente, cómo se va resolviendo esto, que tengo que hacer para responder.

Relatos de experiencias con estudiantes de la Lic. en Administración

Para muchos estudiantes y sobre todo cuando se trata de estudiantes de primer año, la escritura se asemeja a una copia lo más exacta posible de las palabras de otros, sean de autores cuando se redacta una consigna, sea del profesor cuando toman apuntes.

Parecería como que la propia voz queda invisibilizada en un discurso de otro, el cual generaría seguridad en la respuesta. Ahora bien, ¿es eso lo que buscamos en los estudiantes?, ¿qué garantiza entonces la comprensión de los textos, los aprendizajes y de qué modo motiva al pensamiento crítico?

En este sentido, rescatamos la idea de Nigel Warburton (2012), “escribir es una forma de pensar”. Y a su vez, agregamos que a escribir se aprende poniendo en práctica la escritura, mas no brindando indicaciones de cómo escribir. Requiere de la puesta en acto, de encontrarse con el desafío y de emprender diversos caminos para lograr la producción deseada. Cuando se escribe, realmente se llega a hacer consciente qué y cómo se sabe de un tema determinado.

Ahora bien, pensar ideas no es lo mismo que redactarlas. Supongamos que el estudiante identificó la acción y sabe qué hacer con los conocimientos de la disciplina. También, identificó los conceptos centrales que su respuesta debe articular y ensaya mentalmente un discurso posible. No es lo mismo cuando lo piensa que cuando lo escribe, se produce allí una distancia.

La escritura implica un proceso de planificar, redactar y revisar:

- Planificar: ¿Qué tener en cuenta al momento de responder una consigna?
- Redactar: ¿Cuáles son las pautas para organizar una respuesta?
- Revisar: ¿Qué preguntas me puedo hacer a la hora de revisar?

Compartimos algunas de las expresiones de los estudiantes que vienen al espacio de asesorías para el estudio en la UP: “No sé por dónde empezar a escribir”, “Respondo con información que no me piden en la consigna”, “Me cuesta usar vocabulario académico”, “Respondo tal cual lo dice el texto”, “Respondo con mis palabras y en realidad tengo que escribir conceptos de la teoría”, “Me cuesta armar/estructurar la respuesta”.

Frente a estas reflexiones podemos agrupar en dos ejes centrales, las principales dificultades o desafíos presentes al momento de la escritura y redacción de respuesta:

-Dependiendo qué se exprese en la consigna, la respuesta tiene que variar aún cuando se esté abordando un mismo tema/concepto.

Veamos un ejemplo:

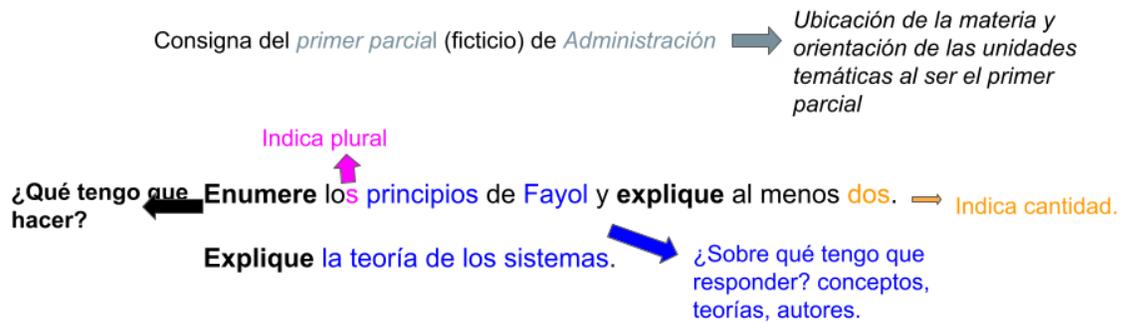
DEFINA Covid-19, **EXPLIQUE** por qué al Covid-19 se lo considera una pandemia, **DESCRIBA** los síntomas del Covid-19, **ENUMERE** tres de las medidas preventivas que adoptó el Gobierno Nacional, **COMPARE** cuarentena, aislamiento y distanciamiento físico.

La consigna puede implicar:

- Definir: fijar con precisión el significado de una palabra.
- Explicar: hacer conocer o comprender una cosa a alguien de manera clara y precisa.
- Describir: detallar con cualidades algún concepto.
- Ejemplificar: demostrar, probar.

- Comparar: consiste en observar diferencias y similitudes. Busca puntos de coincidencia o de no coincidencia.
- Clasificar: agrupar conforme a ciertos principios, cosas en común.

Detallamos a modo de ejemplo cómo trabajamos la interpretación de consignas desde los talleres de la UP:



Paso 1 Planificar: leo y busco los datos clave.

Paso 2 Redactar: escribo teniendo en cuenta los datos. En la primera consigna, es compuesta (dos acciones), la segunda es simple(una acción).

Paso 3 Revisar: adecuación a las consignas, organización de las ideas, ortografía, signos de puntuación, vocabulario académico,etc.

←—————→
Proceso de escritura de respuestas a consignas

Ejemplo de interpretación de consignas. Rocca y Gravellone, 2022.



Ejemplo de interpretación de consignas. Rocca y Gravelone, 2022.

Estas imágenes fueron creadas para el taller de escritura, año 2020. Han sido ajustadas para esta presentación.

Frente a estas reflexiones podemos agrupar en dos ejes centrales, los principales desafíos presentes al momento de la escritura y redacción de respuesta:

1. Desafíos en la recuperación y organización de las ideas.
2. Desafíos relacionados en la escritura de las respuestas.

En cuanto a la recuperación y organización de ideas: vinculado con la organización de las ideas y remiten a la etapa previa de lectura de los textos: cómo organicé mi proceso de lectura y cómo detecté la información importante. Para ello nuestras orientaciones a tal fin tienen que ver con:

- Leer la consigna y ver qué pide.
- Conocer cuál es la información importante que tiene que estar en la respuesta.
- Tener en cuenta las expectativas del lector.

- Estructurar la respuesta (qué voy a decir, en qué orden)

En cuanto a la producción de la respuesta: es necesario tener en cuenta que no se trata de “cuánto escribimos” (cantidad), sino de que lo que escribimos sea significativo (calidad) y pertinente.

- Construir oraciones completas.
- Explicitar la relación entre los conceptos a abordar.
- Utilizar vocabulario académico.
- Evitar repetir palabras.
- Revisar, corregir, reescribir para que sea una comunicación coherente y clara.
- Reviso la ortografía y los signos de puntuación.

Leer y escribir son procesos que se aprenden. Por lo tanto, todas las situaciones de escritura que puedan ponerse en marcha previamente, serán beneficiosas para el momento de la evaluación. Como decíamos al comienzo, escribir se aprende y todo aprendizaje se construye en el hacer.

3. METODOLOGÍA

Para la presentación de este trabajo se realizó una sistematización de la experiencia, la cual supone una interpretación crítica de experiencias que a partir de su ordenamiento y reconstrucción, explica la lógica del proceso vivido y los factores que han intervenido en dicho proceso. Se recabaron datos a partir de las diversas acciones para el aprendizaje y mejoramiento de las habilidades de escritura de los estudiantes que desde el año 2017 se llevan a cabo en la Unidad Pedagógica, hasta la actualidad. El análisis contempla una mirada interdisciplinaria, entrecruzando aportes de la psicopedagogía y psicología (disciplinas que conforman las profesionales del equipo de trabajo), lo que favoreció la

identificación de aspectos y competencias que aún gran parte de los estudiantes no contaba en el momento de las intervenciones.

Las experiencias a las que hacemos referencia son:

-Talleres para estudiantes de primero a quinto año de todas las carreras de la FCE tanto en sede de La Plata como en los Centros regionales. Con temáticas tales como: “Estudiar y repasar materias prácticas”, “Escritura académica”, “Preparación de exámenes”; cada taller con más de una edición.

-Atención personalizada: presencial y virtual (2020-2021): en las consultas a la UP, un aspecto significativo que resaltamos en la diversidad de estudiantes que vienen antes y después de rendir sus primeros parciales, radica en la comprensión de consignas: con obstáculos para interpretar el enunciado, para identificar lo que espera el docente en la respuesta a la consigna, conocer las formas en que se solicita la redacción de las mismas, organizar las palabras escritas, identificar que una consigna puede ser compuesta o no.

-Espacios de trabajos con cátedras que solicitaron el acompañamiento de la UP en alguna de sus clases (dicha acción se la conoce como “La UP va a las aulas” y en varias ocasiones se realizaron intervenciones en cátedras de primer año de Administración. Con uno de los encuentros denominados “Escritura y preparación de exámenes”.

-Ingreso: más específicamente en el taller LEA (Leer, Estudiar y Aprender) y como un apartado en la propuesta del Lea Contrasemestre. En su módulo Expresión escrita y oral.

-Contrasemestre: encuentros con modalidad taller similar al LEA, pero más ajustado a las necesidades identificadas luego de su primer cursada.

A través de estas acciones que fueron cambiando y rediseñando a lo largo de todos estos años, se indagaron y recabaron producciones, voces de los estudiantes, aspectos

significativos que nos hicieron repensar y diseñar las estrategias y orientaciones mencionadas en el trabajo e ideas que fueron el disparador de las conclusiones.

4. RESULTADOS

En función al análisis metodológico de sistematización de experiencias, los resultados se desprenden y desarrollan a lo largo del presente trabajo.

Esto permitió poder comunicar y compartir los aprendizajes a partir de las experiencias relatadas y formular conclusiones para la posterior evaluación e implementación de nuevas estrategias.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Si bien, cada materia tendrá su perspectiva, desde el año 2012 en la formación del equipo de la unidad pedagógica se viene trabajando y construyendo una perspectiva de trabajo que pondere la enseñanza explícita y contextualizada de habilidades, competencias necesarias en el aprendizaje universitario. Compartiendo con docentes ideas, referencias y propuestas para llevar a cabo en el aula tales acciones es pos de favorecer la enseñanza y el aprendizaje a los estudiantes. Las consignas, son ese espacio de interacción entre lo que se enseñó y lo que los estudiantes aprendieron. Para lograr buenos resultados esas consignas deben ser exitosas, claras y específicas, accesibles a todos y cada uno de los estudiantes.

Consideramos relevante que la interpretación y comprensión de consignas debería enseñarse y aprenderse con la práctica misma en el contexto de la disciplina.

Para finalizar, nos interesa aportar estrategias para el aula, que devienen de nuestra experiencia de trabajo tanto con docentes como con estudiantes:

Estrategias de implementación en el aula desde una mirada psicopedagógica

Para brindar al estudiante:

-Introducir orientaciones para leer y comprender consignas.

- En el aula facilitar el tiempo necesario para leer la consigna (no quedarse solo con la primera lectura). Que ellos puedan expresar con palabras lo que tienen que hacer. (chequeamos la comprensión).
- Identificar como “detective” las pistas en la consigna: el verbo (indicará la acción, si es uno o más), pronombres (¿están en singular o plural?), conceptos teóricos, introducción (¿tiene o no tiene?).
- En los TP, facilitar responder en orden, es decir, si la consigna es compuesta, utilizar los puntos y aparte para marcar el final y el comienzo de la otra parte de la consigna.
- Utilizar lapiceras de colores, resaltador para marcar alguna palabra, concepto. Y utilizar viñetas en caso de enumerar por ejemplo características, etapas, pasos, etc.
- Monitorear al finalizar la escritura, revisar la respuesta:
 - Tiene sentido la escritura: cohesión y coherencia.
 - ¿Se entiende si se lee lo que escribí?
 - ¿Responde a la consigna?
 - ¿Utiliza vocabulario académico?
 - ¿Usa abreviaturas?
 - ¿Utiliza puntos y comas para separar mis ideas/oraciones?
 - ¿Usa conectores?

Y para el docente en acción, en pos de andamiar la interpretación de las consignas, es importante **anticipar previamente la redacción de las consignas y tener claro qué se espera del estudiante en cada una de ellas, ofreciendo y facilitando una devolución:**

- En las primeras consignas que se trabajen modelar que es lo que se espera frente a ellas. Qué implica cuando se les pide por ejemplo que ejemplifiquen. ¿solo nombrar el ejemplo? ¿redactar por qué ese es el ejemplo?

-Trabajar consignas en clase y responderles en el aula, que puedan escribirlas en el pizarrón e ir desarmando por partes, mostrando lo esperado o aquello que es posible reever y ajustar más al objetivo propuesto.

-Acompañar en el proceso de comprensión de consignas y redacción de respuestas. Que realicen respuestas y se realice la autoevaluación con guía del docente. Que se evalúe por pares, o utilizando rúbricas.

Estudiante y docente trabajando colaborativamente, donde más allá de los contenidos explícitos en la planificación se entrelaza el aprendizaje. Pensamos al docente asumiendo un rol activo y presente en la enseñanza de habilidades que hacen al aprendizaje y estudio universitario, acompañado y orientado desde nuestro rol de equipo de orientación educativa.

REFERENCIAS

Anijovich, R. (2021) Evaluar para aprender : conceptos e instrumentos / Rebeca Anijovich ; Carlos González.- 1a ed . 6a reimp. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Aique Grupo Editor, 2021.

Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Artículos de Investigación.Universidad de Buenos Aires.

Carlino, Paula (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. Educere, Revista Venezolana de Educación, 8 (26), 321-327.

Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et Education*, Presses Universitaires de France, París. pp. 158-160.

Flavell, J.H (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. En L.B Resnic (Ed.), *The nature of intelligence* (pp.231-235).Hillsdale, N.J.Eribaum.

Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Aique Grupo Editor S.A. Ciudad de Buenos Aires.

Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003). *La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos*. En C Monereo y J.I Pozo (EDs.), *La universidad antes la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 15-29) Madrid: Síntesis.

Scardamalia, M. Y Bereiter, C. (1992) “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

Teobaldo, M. (1995). “Evaluación de la calidad educativa en el primer año universitario: una combinatoria de enfoques cuantitativos y cualitativos”, en *Revista La Universidad Ahora* N° 9-10, Año 1995-1996, pp. 94-105.

Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Cine Don Bosco, Santa Rosa, La Pampa.

Perkins, D. (1998). *La escuela inteligente*. Buenos Aires. Editorial Gedisa.

Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular.

Pozo, J. I. y Monereo, C. (2002). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Aula XXI-Santillana.

Warburton, N, (2012). *Cómo aprender a escribir*. Editorial Paidós.

ANEXOS (Opcional)

Esta sección es opcional, por lo tanto, puede eliminar este apartado sino lo requiere.

RESUMEN HOJA DE VIDA

MARIA AGUSTINA ROCCA

Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Flores. Diplomada en Educación Emocional, Planificación en el Aprendizaje por la Universidad de Villa María Córdoba. Diplomada en Neurociencias para docentes por la Universidad Abierta Interamericana. Desde el 2012 forma parte del Equipo de la Unidad Pedagógica de la FCE-UNLP realizando tareas de orientación y acompañamiento pedagógico a los estudiantes de las carreras de grado. Miembro de proyectos de Investigación, se desempeña en el ámbito de la clínica de niños y adolescentes. Encargada de medios técnicos y pedagógicos en colegio secundario de la Ciudad de La Plata. Ha participado en el dictado de talleres en Centro Educativo Terapéutico de Fundación EICE. Actualmente cursando el Tramo de Formación Pedagógica en la Universidad FASTA.

MARIANA GRAVELLONE

Lic. en Psicología. Especialista en Orientación Vocacional Ocupacional (Facultad de Psicología- U.N.L.P). Diplomada en Neurodesarrollo por la Universidad de Favaloro y Profesora Universitaria, por la Universidad del Este. Actualmente, es coordinadora terapéutica del CET de Fundación EICE y desde el 2012, forma parte del equipo de la Unidad Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas de la U.N.L.P, llevando a cabo diversas actividades de orientación y acompañamiento a la trayectoria académica de los

estudiantes de grado de dicha Unidad Académica. Ha participado en la co-coordinación de talleres de Orientación Vocacional y Reorientación del Centro de Orientación Vocacional Ocupacional de la Facultad de Psicología UNLP. Orientadora vocacional y ocupacional, investigadora en formación.