

LAS CONSIGNAS EN LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE VISUAL. UNA INTRODUCCIÓN AL TEMA.

Brenda Renison - Graciana Pérez Lus - Mariel Ciafardo

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes.
Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y
Latinoamericano (IPEAL)

Resumen

En la tarea docente se utilizan consignas periódicamente y no siempre se atiende con la profundidad necesaria su formulación. La definición de la consigna es, como veremos, central en la enseñanza, por lo cual amerita conferirle mayor importancia dado que constituye un relevante recurso didáctico.

En un primer rastreo, se constata que no se registran trabajos de investigación que analicen las consignas específicamente orientadas a la enseñanza del Lenguaje Visual. Si se amplía la búsqueda hacia las Artes Visuales o Artes Plásticas en general, se encuentran ejemplos de consignas, de proyectos y/o de actividades, pero sin su correspondiente fundamento teórico-pedagógico.

Este trabajo propone un análisis sobre la elaboración y uso de consignas para la enseñanza del Lenguaje Visual en la educación superior, entendiendo esta actividad desde la praxis, es decir, las consignas en su constante revisión y reescritura. Los marcos conceptuales e ideológicos que sostienen el dictado de una asignatura no se expresan únicamente en la fundamentación del programa, en sus objetivos, en sus contenidos y en la bibliografía propuesta, sino también en las consignas de trabajo, es decir, más concretamente, en aquello que organizará el estudio y las actividades de los alumnos.

Palabras clave: Lenguaje - Enseñanza - Consignas

Introducción

En la tarea docente se utilizan consignas periódicamente y no siempre se atiende con la profundidad necesaria su formulación. La definición de la consigna es, como veremos, central en la enseñanza, por lo cual amerita conferirle mayor importancia dado que constituye un relevante recurso didáctico.

En un primer rastreo, se constata que no se registran trabajos de investigación que analicen las consignas específicamente orientadas a la enseñanza del Lenguaje Visual. Si se amplía la búsqueda hacia las Artes Visuales o Artes Plásticas en general, se encuentran ejemplos de consignas, de proyectos y/o de actividades, pero sin su correspondiente fundamento teórico-pedagógico.

Este trabajo propone un análisis sobre la elaboración y uso de consignas para la enseñanza del Lenguaje Visual en la educación superior, entendiendo esta actividad desde la praxis, es decir, las consignas en su constante revisión y reescritura. Los marcos conceptuales e ideológicos que sostienen el dictado de una asignatura no se expresan únicamente en la fundamentación del programa, en sus objetivos, en sus contenidos y en la bibliografía propuesta, sino también en las consignas de trabajo, es decir, más concretamente, en aquello que organizará el estudio y las actividades de los alumnos.

¿Qué es una consigna?

El primer paso es, entonces, intentar alcanzar una definición. La misma dependerá del modo en que entendamos el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Las consignas son más que la organización de la actividad del alumno, son parte también de la planificación de la enseñanza del docente. Configuran un acuerdo, un contrato que encauza la totalidad de este proceso (los saberes y la producción de los alumnos, la enseñanza, la evaluación).

Las consignas son un recurso didáctico mediante el cual se estipula qué y cómo hacer una actividad organizada por el docente. Si bien pueden presentarse en forma oral, es recomendable expresarlas por escrito. La escritura permite al docente la revisión crítica del enunciado y al estudiante releerla cuantas veces crea necesario durante el proceso de producción. Ponen en relación el quehacer docente con el del alumno, enlazando finalidades pretendidas y acciones propuestas y permiten encauzar la evaluación de los saberes de los estudiantes, a la vez que se constituyen en un instrumento de planificación y evaluación de la enseñanza. Es decir, las consignas

Son la herramienta con la que cuenta el docente para orientar el esfuerzo cognitivo y las estrategias de aprendizaje de sus alumnos. La relación entre docentes y estudiantes está mediada por directivas de trabajo que el docente imparte cuando desarrolla su tarea. Estas directivas son las llamadas consignas de trabajo. Constituyen las guías de las tareas con sentido y son el instrumento de planificación y evaluación de la enseñanza.... dispositivo relevante en la mediación que hace posible la apropiación del conocimiento, desde la búsqueda de un hacer que remite específicamente a operaciones del pensamiento (Espósito, Barrera, Gallo, Martínez, Ocampo, & Tagliavini, 2010).

¿Cómo se plantean las consignas?

Las consignas pueden orientarse a la resolución de interrogantes ontológicos – definiciones de las cosas, de los fenómenos– y a la organización de las prácticas en técnicas, por ejemplo. Las consignas producidas por las cátedras de Lenguaje Visual I y II B, enmarcadas en el trabajo de producción de una unidad conceptual, ponen de relieve los aspectos centrales, vinculados al lenguaje, a la hora de producir imágenes visuales a partir de los cuales se organiza el trabajo en el aula:

- la contextualización del contenido específico en vinculación con la obra como totalidad;
- la elaboración de un proyecto de producción que oriente caminos a seguir, admitiendo la posibilidad de la existencia de múltiples soluciones;
- la ampliación del universo de materiales, procedimientos, técnicas ya conocidos y transitados en sus trayectorias escolares;
- el establecimiento de criterios de selección de los mismos con relación al proyecto de producción;
- la toma de decisiones formales, incluyendo las condiciones de emplazamiento y circulación.

Consideramos el trabajo práctico como una propuesta de interpretación y fundamentación teórica que parte de una situación problemática global que contextualiza a cada una de las tareas a realizar. Su esencia está dada por varias acciones de análisis que deben realizarse (diversas por el tipo de trabajo cognitivo que exigen) y una síntesis o informe elaborado por el propio sujeto en el cual se fundamentan los procedimientos

seleccionados para su resolución y/o los resultados o conclusiones a las que se arriba, en el que ha de intervenir el o los marcos teóricos seleccionados (convenientemente brindado por la bibliografía de lectura obligatoria) (Steiman, 2008, pp. 85-86).

El texto de una consigna debe ser redactado de manera breve, clara y precisa. Tiene que quedar explícito lo que se espera que el alumno produzca, evitando los enunciados ambiguos. El docente orienta las estrategias cognitivas del estudiante y propicia unas sobre otras, a la vez que determina la información necesaria con la que el alumno debe contar para poder resolver los problemas planteados. Es necesario dedicar en la clase el tiempo suficiente a la interpretación de la consigna. Realizar una lectura en común con el propósito de analizar el texto de la misma, dar lugar a la pregunta y conjeturar conclusiones junto con los estudiantes es un modo de constatar que la han comprendido. Como dicen Espósito y otros (2010): “La comprensión de las consignas es una capacidad metodológica a ser aprendida por los alumnos”.

La propuesta de la consigna se orienta a organizar la conceptualización del objeto de estudio y su producción material. Cuando trasciende el simple enunciado de la actividad en particular, permite al docente, en ocasiones, cierto grado de constatación del conocimiento de los contenidos tratados y al alumno, generar estrategias para adquirir nuevos saberes con mayores niveles de autonomía. Un aspecto importante de la consigna es que ésta se constituye a su vez en instrumento de evaluación y acreditación de saberes. Las consignas utilizadas para la construcción de la calificación deben estar en consonancia con la modalidad del dictado de las clases con las que ya se han familiarizado los alumnos.

Las consignas en la enseñanza de las cátedras de Lenguaje Visual I y II B en la Facultad de Bellas Artes

Las consignas, entonces, están enmarcadas en una propuesta de enseñanza, con un marco teórico filosófico respecto del objeto de estudio (los contenidos) y su enseñanza, de manera tal que las mismas se desprenden de los fundamentos de la cátedra, siguiendo los lineamientos referidos a la selección y secuenciación de contenidos, a la producción de obras en la bidimensión y la tridimensión y al tratamiento de los materiales y la retórica, entre otros.

Los programas más frecuentes de Lenguaje Visual presentan una secuenciación de los contenidos que va de lo particular a lo general. Suelen comenzar con lo que se presume es la unidad mínima (el punto), para continuar en un orden de supuesta complejidad creciente con: línea, plano, textura, valor, color. Se parte de la idea de que los alumnos, al finalizar el año, estarán en condiciones de reunir estos conceptos que han aprendido por separado y que, en ningún momento del año han sido interrelacionados. Pero como se plantea en los fundamentos de la cátedra... *si el texto artístico se desmembra, desaparece.*

En las obras de arte contemporáneas, cada una instituye su propio código, constituye su sintaxis. Pero ésta no siempre puede erigirse en norma y extenderse a otras obras. No es posible, entonces, atribuir un significado fijo a un elemento generalizando sus impactos por fuera de su materialidad y de su contexto de funcionamiento. Este es un aspecto central en el enfoque de la asignatura que intenta refutar estereotipos habituales y evitar traslaciones forzadas de las ciencias del lenguaje. Cada contenido específico –por ejemplo, el encuadre– es apartado del resto momentáneamente, sólo por una exigencia metodológica: para poder definirlo, analizarlo, adquirir vocabulario técnico, explorar las contingencias provenientes de su

uso. Pero, inmediatamente, es restituido al conjunto y sometido a los vaivenes de sus variaciones de acuerdo a sus posibles desarrollos en relación a la totalidad en la que opera. Es por ello que los contenidos son transversales, se estudian en las producciones de los alumnos durante todo el trayecto de la cátedra.

En las propuestas de enseñanza de Lenguaje Visual más tradicionales se realizan producciones sólo bidimensionales, mientras que las cátedras de Lenguaje Visual I y II B deciden incorporar la tridimensión para complejizar y no limitar las posibilidades de construcción espacial, que pueden abordarse desde la escultura, la intervención, la instalación, lo performático, etcétera.

Las realizaciones pueden ser individuales o grupales, variando según el caso la cantidad de integrantes. El trabajo en equipo se entiende como una dimensión fundamental en la formación, dado que el ejercicio profesional demanda cada vez con mayor insistencia el trabajo cooperativo.

Los modelos centrados en el refuerzo de los hábitos perceptuales y en una especie de clasificación universalista de los elementos persisten en la enseñanza del lenguaje visual. La actividad de los alumnos se limita a incorporar modos estereotipados o mecánicos de producción e interpretación de imágenes (por caso: blanco-pureza, línea curva - femineidad), viéndose obligados a pasar horas intentando reproducir el círculo cromático, tablas de isovalencias o a realizar decenas de láminas de distintos tipos de línea en una actividad alejada de la poética. Esta suerte de ejercitaciones se formaliza en la bidimensión, sobre el mismo soporte (hojas conqruer blancas, por ejemplo) y con los mismos materiales (tinta para línea y textura, témpera para las láminas de valor y ac rlicos para las de color). De ahí que tampoco se incluyan en los programas contenidos vinculados a los criterios de selección de materiales y soportes, tan portadores –según el contexto de aparición– de significado. Las producciones de los alumnos se vuelven, si se quiere, *desmaterializadas*, igualando texturas, colores, escalas, puntos de vista, etcétera. Es así que se propone realizar trabajos de producción de obra y no ejercitaciones o trabajos prácticos. La materialidad es un contenido a enseñar. Los materiales y su elección son parte indispensable de la obra, no se puede ignorar la importancia de su elección ya sea convencional o no convencional, por su uso, procedimiento, cualidades, etcétera.

Las consignas permitirán abordar desde el inicio, y como contenidos transversales, nociones vinculadas a la imagen en su contexto histórico y cultural, los códigos representativos y las grandes cosmovisiones de época y los condicionamientos culturales y psicológicos en la producción y en la lectura de la imagen visual, brindando al alumno la posibilidad de comenzar a construir su pensamiento est tico, desde marcos teóricos revisados y renovados. De ahí la necesidad de poner a disposición de los estudiantes bibliografía actualizada, no sólo de la especialidad sino también de disciplinas afines cuyos aportes resultan hoy inobjctables (estudios visuales, teorías de las artes audiovisuales, est tica, estudios multimediales, etcétera). Se trata de propiciar desde el comienzo un equilibrio entre la producción y la reflexión crítica.

Considerando que estas cátedras se inscriben en los dos primeros años de los planes de estudio vigentes, se intenta ordenar un tipo de producción que considere los aprendizajes previos de los alumnos y las técnicas que est n en condiciones de manejar con mayor fluidez. Es importante tener en cuenta que la autonomía operatoria, la elaboración textual e intertextual y la adecuación a las exigencias académicas de grado universitario no est n resueltas en buena parte por los estudiantes (será progresiva en la medida que vayan avanzando en la carrera). Si bien es cierto que en un alto porcentaje los estudiantes desconocen el vocabulario específico y no cuentan, en el caso de muchos ingresantes, con formación técnica previa, la familiaridad que han alcanzado con la imagen digital, los nuevos soportes y

los *media* representa una fecunda ampliación, aunque a veces inconsciente, del horizonte estético hacia el mundo contemporáneo de la imagen.

Lenguaje Visual se presenta, pues, como una asignatura fuertemente conceptual. No tiene como objetivo que el alumno alcance un alto grado de destreza y dominio de las técnicas sino que se apropie de recursos, herramientas y procedimientos en vinculación

con la intencionalidad de la propuesta visual y sus implicancias constructivas y contextuales.

De ahí que, en cada propuesta de producción y a partir de una consigna, el alumno deberá proponer un plan de trabajo en el que explicita su proyecto y justifique las decisiones que ha tomado respecto de materiales, soportes, herramientas, técnicas, escala, iluminación y modo de presentación final. Se trata de no separar nunca el concepto del dispositivo, la idea de su materialidad. En las entregas parciales, cada alumno presenta sus obras ante los docentes y los compañeros de su comisión, exponiendo oralmente el proceso de construcción y justificando las determinaciones formales, momento en el que debe advertirse la utilización de vocabulario específico y la aplicación de la bibliografía obligatoria.

Como resultado de esta asignatura los alumnos desarrollarán la capacidad de comprender el sentido de las imágenes, tanto para interpretar las preexistentes como para proponer nuevas metáforas, y podrán dar cuenta de la estructura y funcionamiento de las obras visuales propias y ajenas. Comprenderán los principios compositivos fundamentales de la imagen visual, siendo capaces de situarlos culturalmente y de vincularlos con las grandes cosmovisiones de época. Estarán en condiciones de producir obras visuales recorriendo la totalidad del proceso formativo, desde el planteamiento de la idea, la selección de materiales, soportes y herramientas pertinentes en la bidimensión y en la tridimensión, los criterios compositivos, la realización acabada de la obra y las pautas de montaje para su exhibición pública. Podrán, además, dar cuenta de dicho proceso utilizando vocabulario técnico específico.

Ejemplo de consigna de Lenguaje Visual 1B – Trabajo de Producción Nro 1

El siguiente ejemplo se corresponde con el primer trabajo de producción que realizan los estudiantes del primer nivel. La consigna se informa por escrito y es puesta en circulación por medio de la página web y el facebook de la cátedra antes de la clase general de presentación del tema. Para su tratamiento y desarrollo, se destinan cuatro clases

WIX <http://lenguajevisualhbfb.wix.com/lenguajevisualhb-fba>

Lenguaje Visual 1B

Trabajo de Producción n° 1

Estereotipia y Hermenéutica

A partir de los conceptos estudiados acerca de la estereotipia, se deberá realizar una producción visual tomando como punto de partida un estereotipo visual asociado a uno de los siguientes conceptos: Familia, Profesión.

Dicha producción deberá aportar una nueva mirada respecto del estereotipo de origen. La misma será elaborada grupalmente a partir del análisis y crítica que se realice en este campo.

La producción podrá ser bidimensional o tridimensional, quedando a criterio del grupo el soporte, los materiales y las herramientas.

Un miembro de cada grupo presentará el trabajo ante el docente y la totalidad de los alumnos de la comisión, describiendo el proceso de construcción y explicitando las decisiones tomadas (materiales, soportes, escala, etc.).

Bibliografía obligatoria:

-CIAFARDO, Mariel; BELINCHE, Daniel: "Los estereotipos: un problema de la educación artística. Los artistas son de Piscis", en *La Puerta* Publicación Internacional de Arte y Diseño, La Plata, Dirección de Publicaciones de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, Año 3 N° 3, junio de 2008, pp. 27-38.

-DELEUZE, Gilles: "Del cliché al hecho pictórico", en *Pintura. El concepto de diagrama*, Buenos Aires, Editorial Cactus, 2007.

-ECO, Umberto: *Los límites de la interpretación*, Barcelona, Lumen, 1992.

Bibliografía de consulta:

-CIAFARDO, Mariel; MORETTI, Ricardo; MASSARI, Romina: "Crítica y metacrítica cinematográficas: territorios a explorar en el ámbito académico", en *Revista Científica Arte e Investigación*, Año 3, N° 4, Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, junio de 2000, pp. 25-29.

-GRÜNER, Eduardo: "El arte o la otra comunicación", en *Catálogo Argentina 7ma. Bienal de La Habana 2000*. Editado por el Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

-MIRZOFF, Nicholas: (1999) *Una introducción a la cultura visual*, Barcelona, Paidós, 2003.

Se debe asistir a clase con los materiales, herramientas y soportes necesarios para la producción de los trabajos.

Lenguaje Visual 1B

Titular: Prof. Mariel Ciafardo
Adjuntos: Prof. Claudia Piquet
Prof. Edgar De Santo
Prof. Clelia Cuomo
Prof. Laura Musso
Prof. Margarita Dillon
Prof. Agustín Sirai
JTP: Prof. Brenda Renison
DCV Eugenia Nelli
Prof. Cristina Bartolotta
DCV María Ramos

Las fechas dispuestas
sólo podrán ser modificadas
por criterios de la cátedra.

Fecha de entrega **6 de mayo**

Recuperatorio **20 de mayo**



Diseño: DCV María Ramos



SECRETARÍA DE
CIENCIA Y TÉCNICA
SECRETARÍA DE
CULTURA, RECREACIÓN
Y DEPORTE

facultad de
bellas artes



A modo de conclusión

Podemos establecer algunos puntos que se plantean respecto de las consignas en general que son relevantes:

- En los trabajos de investigación y/o escritos sobre el tema se plantea que hay una dificultad por parte de los alumnos para comprender las consignas. De manera que algunos autores sostienen que la comprensión de consignas es una capacidad metodológica a ser aprendida por el alumno.
- La consigna no sólo es para guiar la tarea y lo que debe realizar el alumno, sino que además debe especificar hacia dónde está dirigida la actividad didáctica.
- La elaboración de las mismas demanda un trabajo intelectual por parte del docente al cual, en ocasiones, no se le atribuye la importancia que merece.
- Toda consigna está enmarcada en una propuesta de enseñanza con un definido marco teórico respecto del objeto de estudio y su enseñanza.

Por el momento, de acuerdo a lo que hemos podido analizar, podemos concluir que hay muy pocos trabajos sobre la elaboración de consignas en Lenguaje Visual, Artes Plásticas, Visuales, debido a que probablemente no se le ha dado relevancia al tema del marco ideológico conceptual sobre los contenidos y la enseñanza de estas asignaturas. Desde este lugar, proponemos seguir indagando sobre escritos e investigaciones que se refieran al tema propuesto y realizar tareas de campo recopilando datos in situ, para luego componer un sustrato donde basar la investigación acerca de “las consignas” para la asignatura. Entendemos entonces que es un área de vacancia para la investigación y una deuda para los docentes del área.

Referencias bibliográficas

- Augustowsky, Gabriela: (2012) *El Arte en la Enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.
- Asinsten, G.; Espiro, M. S.; Asinsten, J.: (2012) *Construyendo la clase virtual*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Camilloni, A.; Davini, M.C.; Edelstein, G.; Litwin, E., Souto, M.; Barco, S. (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.
- De La Torre, Belén: (2015) *Consignas escolares*, en <http://es.slideshare.net/belendelatorre1/consignas-escolares> [en línea] 29- 2- 2016.
- Diccionario Larousse (2000) <http://www.diccionarios.com/diccionarioen> [en línea] 8-3-2016.
- Diccionario Español Lexicoon(2007) , en <http://lexicoon.org/es/consigna> [en línea] 22 - 2-2016.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. *Lenguajes artísticos en el nivel inicial*. Documento curricular N°2 / 2007
<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2007/circular2tecnicaartes%5b1%5d.pdf> [en línea] 29- 2-2016.
- Equipo: Director: Espósito, Sergio Edgardo. Integrantes: Barrera, Marisa Estela; Gallo, María Regina; Martínez, Verónica María; Ocampo, María; Tagliavini, Gabriela Laura (2010) *Las consignas escolares como dispositivos para el aprendizaje*.
http://www.fundaciongeb.org.ar/ecomunitaria/publicaciones/consignas_cs_sociales.pdf [en línea] 28- 2 -2016.
- Espósito, Sandra (2013) *Ideas para la formulación de consignas*
http://es.slideshare.net/espositosandra/ideas-para-la-formulacin-de-consignas?next_slideshow=2 [en línea] 29-2- 2016.
- Goicoechea, María Victoria; Riestra, Dora y Goicoechea, María Ángeles. *Las consignas de tareas en las clases de educación física* 8º Congreso Argentino y 3º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias (UNLP). Centro Regional Universitario Bariloche (UNCo) Bariloche (Río Negro). Universidad de La Rioja

(España). Logroño (La Rioja)

<http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/descargables/las-consignas-de-tareas-en-las-clases-de-educacion-fisica> [en línea] 29- 2- 2016.

Litwin, Edith (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Buenos Aires, Paidós.

Romero, Nancy; Echeveste, Estela; Romero, Alicia y Curti, Mercedes (2015) *Malla curricular, Consignas* <http://es.slideshare.net/ctepay/malla-curricularconsignas> [en línea] 29- 2- 2016.

Flores, Ana María (2011) *Creación de consignas en producción primaria* <http://es.slideshare.net/sergiopatricio8/creacion-de-consignas-produccion-primaria> [en línea] 29- 2- 2016.

Steiman, Jorge: (2008) *Más didáctica (en la educación superior)*, Buenos Aires Miño y Dávila Editores y UNSAM Edita.