

Las consignas: elementos que deben incluir para el buen diseño de secuencias de actividades

Instructions: elements that must be included for the good design of sequences of activities



Rodríguez-Paulino, Máxima A.
Instituto Superior de Formación
Docente Salomé Ureña



Murillo-Esteba, Paulino
Universidad de Sevilla

RESUMEN

El aprendizaje constituye un proceso que debe ser cuidadosamente planificado. En su diseño es necesario contemplar una serie de componentes que guíen a los estudiantes de una manera progresiva. Aunque los elementos son múltiples, este artículo pone el foco en las consignas como parte importante en el diseño de las secuencias de aprendizaje. Estas, a pesar de su importancia, evidencian descuido en su elaboración, omitiendo elementos indispensables en ellas. Los resultados que se presentan forman parte de la investigación «Uso de las herramientas tecnológicas en las secuencias de actividades de aprendizaje. El caso del Diplomado en Informática Educativa», desarrollado en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), en la República Dominicana. Se trató de un estudio de caso único. El trabajo de campo fue llevado a cabo en los 6 recintos que forman el ISFODOSU. Implicó la aplicación de 20 entrevistas a docentes y 17 grupos de discusión con estudiantes. En opinión de los docentes y estudiantes, las consignas de estos cursos resultan confusas y, en algunos casos, incoherentes. Aunque parten de situaciones reales, no incluyen situación de aprendizaje en su diseño. En ellas siempre se solicita la entrega de un producto, para lo cual se explicitan los criterios de evaluación.

PALABRAS CLAVE

Planificación de la Educación, Orientación pedagógica, Proceso de aprendizaje, Aprendizaje en línea, Informática educativa.

ABSTRACT

Learning is a process that must be carefully planned. In its design, it is necessary to contemplate a series of elements that guide students in a progressive way. Although these elements are multiple, this article focuses on instructions as an important element in the design of learning sequences. Which, despite their importance, show carelessness in their elaboration, omitting indispensable elements in them. The results presented are part of the research on the use of technological tools in the sequences of learning activities. The case of the Diploma in Educational Informatics, developed at the Salomé Ureña Higher Institute of Teacher Training (ISFODOSU), in the Dominican Republic. This was a unique case study. The fieldwork was carried out in the 6 campuses that make up ISFODOSU. It involved 20 interviews with teachers and 17 focus groups with students. In the opinion of teachers and students, the instructions of these courses are confusing and, in some cases incoherent. Although they are based on real situations, they do not include learning situations in their design. In them, the delivery of a product is always requested, for which the evaluation criteria are explicit.

KEYWORDS

Educational Planning, Educational Guidance, Learning, Electronic Learning, Educational Computing.

1. Introducción

El diseño del aprendizaje es un proceso que cobra mayor interés en contextos cada día más cambiantes. Aunque son diversos los elementos que se deben considerar en este proceso, en esta ponencia la atención se centra en las consignas. Pues, se hace necesario analizar y reflexionar respecto a los componentes que deben incluir para favorecer el logro de aprendizaje y el desarrollo de las competencias en los estudiantes.

A pesar de su importancia, se percibe que a las consignas no se les presta la debida atención. Se observa que, en ocasiones, estas están desprovistas de los objetivos que se persiguen con la tarea en cuestión, la información que se ofrece para orientar el proceso es limitada y no siempre las indicaciones son claras. En muchos casos los enunciados «son ambiguos o generan confusión en los estudiantes porque dan lugar a variadas interpretaciones» (Camelo, 2010, p. 3). Esto conlleva a que los estudiantes no respondan de manera adecuada a las expectativas de la tarea y del profesor.

Conceptualización de consigna

Resulta conveniente tener claro qué son las consignas. Pérez-Chaverri (2015), Penzo et al. (2010) y Camelo (2010) las conciben como indicaciones o instrucciones, organizadas en secuencias, que se ofrecen a los estudiantes para la realización de una actividad. Torres y Jiménez (2019) y Pérez-Chaverri (2015) consideran que forman parte de las acciones del profesor con el interés de desarrollar en los estudiantes un aprendizaje efectivo; pues mediante ellas se solicita a los estudiantes la entrega de un producto, evidencia o un resultado por medio del cual se verifique el logro de aprendizaje.

Torres y Jiménez (2019) presentan una clasificación de consignas, enmarcándolas en simples y complejas. En el primer caso, incluyen pedidos que no guardan relación entre sí, lo que podría sugerir que el aprendizaje queda segmentado en lo superficial; en cambio, las complejas establecen conexión entre lo que se solicita que los estudiantes hagan, permitiendo que estos tengan avances escalonados en sus aprendizajes.

Sin importar de qué tipo de consigna se trate, estas deben indicar qué información hay que usar y para qué. Será correcta en tanto oriente claramente sobre lo que se tiene que hacer (Camelo, 2010) y respecto a dónde se tiene que buscar la información (Penzo et al., 2010). Para Tobón et al. (2010) y Camelo (2010) las consignas deben ser relevantes al contexto; a pesar de que Penzo et al. (2010) y Tobón et al. (2010) consideran como un reto el hecho de relacionar las consignas con situaciones reales.

Cuando se trata de aprendizaje en línea, las consignas deben procurar la promoción de aprendizaje autónomo y autorregulado (Pérez-Chaverri, 2015), puesto que esta es una característica particular de esta modalidad de aprendizaje. En estos casos, es necesario lograr una comunicación directa y sencilla de los pasos que implica la realización de una tarea, evitando brindar exceso de información y sin caer en reiteraciones (Pérez-Chaverri, 2015), lo cual podría provocar que los estudiantes se pierdan en la interpretación.

Torres y Jiménez (2019) analizaron 39 consignas montadas en cursos virtuales, en ellas encontraron «una marcada tendencia al diseño de consignas que dan prevalencia al monitoreo de la lectura y la comprensión, con lo que se promueven aprendizajes superficiales» (p.148). Del mismo modo, Ema y Farias (2017) al analizar las consignas de trabajos prácticos hallaron que «en las consignas [...] no se explicita la reorganización de la información nueva, ni la conexión a saberes previos» (p.142), lo cual podría ser cuestionable en cualquier proceso educativo.

El hallazgo de Torres y Jiménez (2019) entra en contradicción con lo planteado por Martín y Faria (2017) para quienes, la consigna debe estar impregnada de complejidad; llevando a los estudiantes a la reflexión, la confrontación, la argumentación, entre otros. Además, de que lo ideal es que, por medio de las actividades, los estudiantes activen la metacognición, evaluando de este modo autoevaluarse, desarrollar el razonamiento, autorregularse y autocorregirse (Vila et al., 2023). Pero, como lo plantea Camelo (2010) las consignas, en la generalidad, presentan dificultades en sus enunciados y planteamientos.

Importancia de las consignas

Las consignas revisten gran importancia en el diseño de secuencias de actividades. Estas permiten al maestro guiar y orientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes proporcionándoles los pasos claros y concretos en la realización de una tarea o actividad en particular. En tanto, el estudiante tiene la oportunidad de comprender en qué consiste la tarea y que se espera de él en su desarrollo (Camelo, 2010).

Dentro de los beneficios que proporcionan las consignas están: la facilidad que brinda para la comunicación, sea esta sincrónica o asincrónica. Son claves para el buen funcionamiento de los equipos en las actividades colaborativas (Hernández-Sellés et al., 2014), pues en ellas se orienta respecto a cómo se agruparán los estudiantes o si, por el contrario, la actividad será individual; favorecen la metacognición de los estudiantes. Permiten que los estudiantes identifiquen el camino a seguir en el desarrollo de una actividad, entre otros. En definitiva, sin una buena consigna se hace difícil el logro de los objetivos propuestos, sobre todo cuando se trabaja en un entorno virtual.

Elementos de la consigna

Los elementos que deben contener las consignas han sido descritos por diferentes autores. Por ejemplo, Atorresi (2005) considera que en la consigna es adecuado referir el propósito del tema, situación de comunicación y el tipo de texto. Por otro lado, Centurión et al. (2021) plantean que toda consigna debe estar provistas de buen trato y cordialidad en la escritura, indicar qué deben hacer los estudiantes y cómo lo deben hacer, deben indicar el contexto donde se realizará la tarea, los criterios de evaluación, los plazos de entrega; también se deben especificar los contenidos a trabajar y la bibliografía fundamental.

Pérez-Chaverri (2015) y Camelo (2010) agregan que deben estar escritas con claridad, ser comprensibles, evitar los errores ortográficos. También deben ser coherentes con el contexto, con los estudiantes, con las estrategias, los recursos que se dispongan y con el plan de estudio para el cual se circunscribe la tarea. Así mismo, es necesario que promuevan la motivación y busquen que el estudiante se haga consciente de los beneficios que podría obtener al realizar la actividad, no que se centre de manera exclusiva en una calificación numérica.

En resumen, en su estructura deben contemplar: un saludo cordial que conecte inicialmente con los estudiantes; se debe establecer el objetivo que se procura lograr y cómo este se relaciona con la tarea en cuestión; indicar el producto que debe entregar el estudiante, los pasos que se deberán cumplir para lograrla. Es muy importante indicar los criterios que se aplicarán para evaluar la actividad, la forma de organización de los estudiantes. Es preciso aclarar el formato para la entrega de la tarea, su extensión, tipo de producto o documento, por cuál medio se entregará, el tiempo del que dispone el estudiante hasta la entrega. Finalmente, una despedida (Pérez-Chaverri, 2015). Tobón et al. (2010) proponen, además, que el diseño de las secuencias de actividades en su consigna incluya una situación de aprendizaje.

La evaluación como elemento de la consigna

Los criterios de evaluación es un componente esencial en la estructura de las consignas. Estos son los que van a guiar el nivel de logro que alcancen los estudiantes. En ese sentido, es necesario que la consigna siempre vaya acompañada de una rúbrica que guíe a los estudiantes hacia los aspectos que se espera que cumplan en la tarea; ésta serviría no solo para que el docente evalúe el trabajo del estudiante, sino para que el propio estudiante evalúe su progreso (Centurión et al., 2021).

El Ministerio de Educación del Gobierno de La Pampa, a través de la Dirección de la Educación Inclusiva, en su guía de orientación para la intervención en dificultades específicas de aprendizaje [DEA] (2018), indica que para llevar a cabo la evaluación en los niños con necesidades educativas específicas «las consignas de las tareas a realizar deben ser: claras y concisas para que les permita ejercitar y consolidar un solo proceso cognitivo por vez» (p.21). Pero, además, indican que estas deben ser breves y estar acompañadas de otros medios como imágenes y audios. Esto significa que la tarea debe estar bien planificada, no solo respecto a cómo se llevará a cabo, sino también a cómo se evaluarán los aprendizajes (Garibay, 2013).

La adecuación curricular establece que «la comprensión de la consigna o mandato de las actividades que se proponen deben ser aprovechadas siempre para alcanzar las competencias» (Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD], 2022, p.85). Lo planteado en esta adecuación no sería posible si cada consigna no viene acompañada de los respectivos criterios de evaluación.

El objetivo estuvo centrado en analizar los elementos que se incluyen en las consignas de las secuencias de las actividades de aprendizaje de los cursos del Diplomado en Informática Educativa desarrollado en el ISFODOSU, Rep. Dom. Por cuanto cabe preguntar: ¿Están las consignas de las secuencias de las actividades de aprendizaje

de los cursos del Diplomado en Informática Educativa desarrollado en el ISFODOSU, Rep. Dom diseñadas adecuadamente? ¿Cuáles elementos se contemplan en el diseño de las consignas de las secuencias de las actividades de aprendizaje de los cursos del Diplomado en Informática Educativa desarrollado en el ISFODOSU, Rep. Dom?

2. Metodología

La investigación siguió un enfoque empírico, desarrollado a partir del diseño de estudio de caso, de carácter cualitativo. Fue un caso único, constituido por el Diplomado en Informática Educativa que se desarrolla en el ISFODOSU. Esta es una institución estatal dedicada de manera exclusiva a la formación docente. Su estructura orgánica cuenta con una Rectoría y seis Recintos ubicados en diferentes puntos de la geografía nacional.

El Diplomado consta de 5 cursos que se ofertan en modalidad virtual. Estos no forman parte del plan de estudios, es una oferta extracurricular; pero tienen carácter de obligatoriedad. Con el mismo se busca nivelar a los docentes en formación en cuanto a las competencias digitales que deben exhibir una vez egresen de la institución.

La información fue recogida por medio de guías, de entrevistas, de grupos de discusión y de observación. Estas fueron sometidas a validación por medio de juicio de expertos donde participaron 10 jueces en total. Posteriormente, se procedió a aplicar una prueba piloto para completar el proceso de validación. En esta etapa se aplicaron 5 entrevistas a docentes que formaban parte de la población estudiada. Se realizaron también 10 grupos de discusión con estudiantes. Este proceso se realizó entre abril y mayo de 2019.

El trabajo de campo se ejecutó en los seis recintos del ISFODOSU. Implicó la aplicación de 20 entrevistas dirigidas a los docentes que se encontraban activos en los cursos del Diplomado durante el periodo de recogida de información. Se ejecutaron 17 grupos de discusión con los estudiantes. La selección de los estudiantes se realizó mediante la estratificación, de modo que se garantizara la participación de estudiantes de los diferentes planes de estudios y los cursos que se ofertan en el Diplomado en ese momento. Este proceso fue desarrollado en el periodo mayo – octubre 2019.

El proceso de validación y la recogida de información conllevó la solicitud de los permisos correspondientes, tanto desde la Rectoría del ISFODOSU, como en cada Recinto en participar. Del mismo modo, se entregó a cada informante un consentimiento informado donde se establecía el propósito de la investigación, se ofrecía garantía de confidencialidad y se solicitaba aprobación para participar de la investigación y para publicar los resultados.

La población estuvo constituida por los docentes y estudiantes que se encontraban activos en, por lo menos, uno de los cursos del Diplomado. Se excluyeron todos los docentes y estudiantes del ISFODOSU que no cumplieran con esta condición.

Tabla 1.
Entrevistas y grupos de discusión

Recintos	Docentes del área de Tecnología por recinto	Cantidad grupos de discusión
R1	6	4
R2	2	2
R3	4	3
R4	2	2
R5	1	3
R6	5	3
Total	20	17

3. Resultados y discusión

El análisis de las informaciones se efectuó aplicando tanto el método cuantitativo, como el cualitativo. Por tanto, se podrá observar algunas informaciones que se presentan, por medio de tablas, cuantificando los datos. De igual modo, se presentan otras informaciones donde se realiza un análisis del discurso con las informaciones proporcionadas por los informantes claves. Este proceso fue auxiliado del programa MAXQDA 2020.

Tabla 2.
Variables de documentos

Nombre del documento	TipactConsigna	Palabras	Nombre del documento	TipactConsigna	Palabras
Entrevista 2 R6	54	2913	Grupo de Discusión 1 R1	58	6856
Entrevista 5 Virtual R6	16	851	Grupo de Discusión 2 R4	81	5416
Entrevista 4 R6	53	3170	Grupo de Discusión 2 R1	43	3643
Entrevista 1 R2	52	4116	Grupo de Discusión 3 R3	61	4800
Entrevista 1 R1	80	5125	Grupo de Discusión 1 R5	78	5060
Entrevista 1 R6	68	3953	Grupo de Discusión 1 R3	87	6813
Entrevista 2 R2	38	3578	Grupo de Discusión 1 R6	103	5170
Entrevista 2 R1	64	4909	Grupo de Discusión 2 R2	62	3441
Entrevista 2 R3	53	3647	Grupo de Discusión 2 R3	52	5510
Entrevista 3 R3	87	5153	Grupo de Discusión 2 R6	88	5204
Entrevista 3 R6	53	2559	Grupo de Discusión 3 R5	77	3884
Entrevista 4 R1	84	5259	Grupo de Discusión 3 R6	110	5624
Entrevista 4 R3	61	3898	Grupo de Discusión 3 R1	89	8848
Entrevista 5 R1	64	4961	Grupo de Discusión 1 R2	122	6778
Entrevista 5 R3	30	2899	Grupo de Discusión 2 R5	92	5527
Entrevista 6 R1	41	4080	Grupo de Discusión 4 R1	70	7415
Entrevista 1 R3	58	5159	Grupo de Discusión 1 R4	55	4265
Entrevista 1 R5	58	3675			
Entrevista 3 R1	72	4597			
Entrevista 1 R4	86	4272			

La tabla muestra los 20 documentos correspondientes a las 20 entrevistas realizadas con los docentes y los 17 documentos que contienen las informaciones proporcionadas por los estudiantes en los grupos de discusión. El nombre de los documentos indica la técnica de recogida de información aplicada (entrevista/grupo de discusión), el número de la entrevista (1-6) y el recinto en el cual fue aplicada (R1, R2, R3...). Se observa, además la dimensión que interesa para esta ponencia: las consignas, la cual fue analizada dentro de la variable tipos de actividades en la investigación general. Esta se muestra con el código que se identifica en el programa MAXQDA (TipActConsignas).

Los números presentados en la tabla indican que el tema de la consigna fue abordado en aproximadamente el 80 % de las entrevistas realizadas a los docentes, con una frecuencia superior a 50. Se resalta que en la Entrevista 5 del recinto R6, es donde el tema que se analiza aquí fue tocado en una menor proporción, alcanzando apenas una frecuencia de 16; cabe aclarar que esta se desarrolló de manera virtual, a diferencia de las demás que se realizaron de manera presencial. En contraposición, se destaca que en las entrevistas Entrevista 3 R3, Entrevista 4 R1 y Entrevista 1 R4, el tema alcanzó una frecuencia mayor a 80.

En cambio, en los grupos de discusión se destaca que el tema se abordó con frecuencia mayor a 50, en casi la totalidad de sesiones. Se evidencia que donde menos se tocó el tema fue en Grupo de Discusión 2 R1.

Figura 1.
Nubes de palabras entrevistas y grupos de discusión



Las nubes de palabras fueron utilizadas para contrastar el discurso entre docentes y estudiantes. Para crear las nubes, se especificó al programa que excluyera los artículos y que incluyera sólo las palabras que se repetían con una frecuencia igual a 10 o más. Las nubes mostradas evidencian que en el discurso de ambos informantes las palabras fueron coincidentes. Se perciben ligeras diferencias; por cuanto, se considera que el discurso de docentes y estudiantes en torno a las consignas es similar.

Además de lo cuantitativo, en el análisis se presentan resultados que parten de las propias opiniones de los informantes claves de esta investigación. A continuación, se presenta una triangulación que da cuenta de lo que

a juicio de los docentes y de los estudiantes incluyen las consignas en las secuencias de aprendizaje de los cursos del Diplomado en Informática Educativa del ISFODOSU. El análisis se realiza, además, tomando en cuenta los planteamientos teóricos, que sobre la temática se consideró en la investigación. Cada resultado es acompañado de fragmentos de textos de las entrevistas y los grupos de discusión a partir de la codificación interactiva en el programa MAXQDA.

Las informaciones ofrecidas por los docentes evidencian que en las consignas no hay mucha coherencia, en ocasiones no están claras y resultan confusas. Se hace necesario explicarlas en la medida que los estudiantes van realizando los cursos del Diplomado. En otro caso, entienden que la interpretación también depende de la capacidad del estudiante. Se puede apreciar cierta coherencia entre este resultado y los planteamientos de Camelo (2010), quien refiere la ambigüedad que se percibe en los enunciados de algunas consignas, lo cual dificulta su interpretación. En torno a este aspecto, se aprecia cierta discrepancia con la opinión de estudiantes, para quienes pueden ser interpretadas con claridad. Aunque otros indican no entender lo que se les pide, lo cual atribuyen a la redundancia y extensión de las instrucciones. A continuación, se presentan algunas consideraciones concretas de docentes y estudiantes:

[Lo que no hay mucha coherencia muchas veces en las consignas, que a veces no están muy claras] (Entrevista 1 R3: 41 – 41).

[Yo podría decirte que sí, pero de acuerdo con la experiencia con los estudiantes veo que no, porque si tú siempre tienes que explicarle tienen que volver, hasta tienes que sentarte y leerle para que ellos puedan entender y luego explicarle con tu palabra, porque realmente yo no entiendo por qué para ellos no es fácil entender] (Entrevista 6 R1: 62 – 63).

[Bueno en las consignas hay algunas que te dicen claramente lo que tú debes de hacer y en el material de trabajo tú lo consigues exactamente así, hay otras que tú tienes que tratar de interpretarla lo más acertado posible, porque como que hay frases que confunden al estudiante a la hora de realizar las actividades] (Entrevista 3 R3: 93 - 93).

[En algunas oportunidades en otras no porque también depende de la capacidad del estudiante.] (Entrevista 1 R2: 59 - 59).

[En mi caso ahora cómo va el curso yo lo he entendido bien, por ejemplo, el curso de ellos yo tenía que leerlo muchas veces, la consigna tenía que leerla muchas veces para entenderla, pero tal vez sería debido al conocimiento que yo tengo ahora se me hace más fácil entenderlo] (Grupo de Discusión 1 R2: 93 - 93).

[A veces uno no entiende lo que la profesora explica y uno quiere leer para ver si entiende lo que dice y tampoco, ya que puede ser sencillo, pero no te explican bien te bloqueas, porque a mí me pasó] (Grupo de Discusión 2 R3: 59 - 59).

Por otro lado, tanto docentes como estudiantes entienden que las consignas parten de situaciones reales, porque toman en cuenta el proceso de pasantía que deben cumplir los estudiantes. Siendo así, estas estarían en coherencia con los planteamientos de Pérez-Chaverri (2015) y Camelo (2010), quienes destacan el contexto como elemento importante a incluir en las consignas. Siendo que estas parten de situaciones reales, es obligatorio contextualizar a los estudiantes en su realización. Algunos de ellos lo expresaron de la siguiente manera:

[Cuando a los estudiantes se les exige que diseñen un pequeño proyecto, se les exigen que sean situaciones que ellos hayan visto o no se le exige, sino que se les orienta a que sean situaciones que ellos hayan visto en su práctica cuando van a la escuela y que sean situaciones que ellos hayan podido ver, percibir en las escuelas...] (Entrevista 2 R1: 95 - 95).

[Cuando ellos están trabajando los proyectos se les pide que tomen en cuenta las características que tiene su grupo, son estudiantes que ya están en pasantía y han tenido la experiencia con otros estudiantes, se les pide que tomen en cuenta las características a la hora de diseñar un proyecto] (Entrevista 6 R1: 70 - 70).

[Toma en cuenta la experiencia de pasantía, porque esos cursos fueron diseñados para profesores, pero si fueron adaptados a estudiantes de magisterio] (Entrevista 1 R3: 76 - 76).

[Están plasmadas para la vida real, para que un futuro docente la utilice dentro de un aula. Hay actividades de estas que estimula la creatividad del mismo estudiante para que puedan implementar lo que han aprendido en un futuro y ésta se interpretan con mucha claridad] (Grupo de Discusión 1 R1: 46 - 46)

[Se basa en la vida real, porque aquí nos presentan como uno puede trabajar, el trabajo colaborativo en las aulas, porque a veces uno se enfoca en trabajar con los niños de manera individual y ellos a través de este curso nos enseñan que es importante la colaboración] (Grupo de Discusión 4 R1: 68 - 68)

[Si se basa en situaciones de la vida real, porque una de las cosas que debemos tener pendiente a la hora realizar una actividad, es situarnos nosotros como docentes] (Grupo de Discusión 1 R6: 59 - 59)

En cuanto a si presentan situaciones de aprendizaje, algunos docentes opinan que sí, mientras que otros opinan que no siempre es así.

[Siempre parten de una situación de aprendizaje, porque eso es lo que se busca que ellos relacionan estos cursos teóricos, aunque no tiene la práctica de crear, pero con relación al contexto se relaciona, por qué parte de lo teórico a lo práctico] (Entrevista 1 R5: 49 - 49).

[No, no parte, simplemente describen la actividad que el estudiante debe realizar] (Entrevista 5 R3: 84 - 84).

[A veces sí, a veces no] (Entrevista 2 R2: 67-67).

[No en todos los casos] (Entrevista 6 R1: 66 - 66).

En las consignas, se les pide a los estudiantes que realicen un producto digital o presenten evidencias del análisis de lectura, tal cual indican Torres y Jiménez (2019) y Pérez-Chaverri (2015), pues a través de este es que se evidenciará el logro del aprendizaje en los estudiantes.

En las consignas se indican a partir de cuáles criterios se evaluará la actividad, normalmente se hace a través de rúbricas de evaluación, condición que Centurión et al. (2021) consideran necesaria, pues esta sirve de guía al estudiante para el desarrollo óptimo de la tarea; además, facilita la evaluación al profesor y la autoevaluación a los estudiantes.

De acuerdo con los estudiantes y los docentes, dentro de los criterios de evaluación incluidos en las consignas se encuentran: originalidad, coherencia, ortografía, calidad del producto elaborado, dominio de las tecnologías, entre otras.

[Para la evaluación los criterios básicos incluyen: la originalidad, la puntualidad, la producción, se toma en cuenta elementos como la redacción, la coherencia, entre otros] (Entrevista 1 R4: 60 - 60)

[.... el buen uso de las herramientas, el tiempo, la coherencia, la ortografía, no podemos tener faltas ortográficas. En la evaluación, la rúbrica que ellos hacen presenta como una escala de 4 criterios dónde uno es malo, dos regular, 3 más o menos y 4 excelente] (Grupo de Discusión 2 R5: 48 - 48)

[También se evalúa la puntualidad a la hora de entregar y la creatividad] (Grupo de Discusión 2 R3: 75 - 75)

4. Conclusiones

El objetivo para este artículo fue analizar el cumplimiento de los elementos que se incluyen en las consignas de las secuencias de las actividades de aprendizaje en los cursos del Diplomado en Informática Educativa desarrollado en el ISFODOSU, Rep. Dom.

Las consignas de las secuencias de actividades de los cursos del Diplomado en Informática Educativa no siempre son claras. En ocasiones presentan incoherencias en sus enunciados y no pueden ser correctamente interpretadas por los estudiantes.

En su diseño se considera la contextualización, pues parten de situaciones reales. Para su realización, los estudiantes deben considerar su experiencia en los procesos de pasantía que desarrollan en las escuelas. A pesar de que no siempre parten de situaciones de aprendizaje que guíen su desarrollo.

Siempre se les solicita a los estudiantes que elaboren algún producto que deben presentar como evidencia. En todos los casos, se establecen los criterios de evaluación que se seguirá para comprobar el logro de las competencias; muchas veces estos criterios están contenidos en una rúbrica.

5. Referencias

- Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Enunciación*, 10(1),4-14. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/447/678>
- Camelo, M. (2010). Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula. *Enunciación* 15(2), 58-67. <https://r.issu.edu.do/DI>
- Centurión, I., Lara, M., & Román, C. (2021). El uso de la rúbrica para evaluar tareas en entornos virtuales de aprendizaje: un caso aplicado a estudiantes avanzados de la carrera de economía. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 2021(13), 9-17. <http://dx.doi.org/10.1344/RIDU2021.13.2>
- Ema, M., & Farias, A. (2017) Las consignas de trabajos prácticos: ¿Una hoja de ruta para las acciones mentales?. *Cuadernos de Educación*, 15(15), 132-144. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/19070>
- Garibay, M. (2013). El foro virtual como recurso integrado a estrategias didácticas para el aprendizaje significativo [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Córdoba]. Colección Tesis. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/cea-unc/20161114025652/pdf_1198.pdf
- Hernández-Sellés, N., González-Sanmamed, M., & Muñoz-Carril, P. (2014). Planning collaborative learning in virtual environments. [La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales]. *Comunicar*, 42, 25-33. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-02>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2022). Adecuación Curricular Nivel Primario. <https://r.issu.edu.do/4L>
- Ministerio de Educación del Gobierno de La Pampa - Dirección de la Educación inclusiva. (2018). Guía de orientación para la intervención en dificultades específicas de aprendizaje (DEA).
- Penzo, W., Fernández,V., García, L., Gros, B., Pagès, T., Roca, M., Vallès,A. & Vendrell, P. (2010). *Guía para la elaboración de actividades de aprendizaje*. Editorial Octaedro. <https://r.issu.edu.do/Gia>
- 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 Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 6(2), 136–163. <https://doi.org/10.22458/caes.v6i2.954>
- Tobón, S., Pimienta, J. & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.

- Torres, A., & Jiménez, A. (2019). Las consignas escritas como instrumentos didácticos de aprendizaje y reflexión. *Revista Panamericana de Pedagogía Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 2019(28), 127-153. <https://r.issu.edu.do/ck>
- Vila, L., Márquez, C., Oliveras, B. (2023) propuesta para el diseño de actividades que desarrollen el pensamiento crítico en el aula de ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 20(1) https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2023.v20.i1.1302