

Análisis del tipo de consignas en Ecología

Rosa, María José; Marro, Verónica; Bustos, Lucrecia y Santa, Valeria

Facultad de Agronomía y Veterinaria

Resumen

Como docentes de Ecología de la Facultad de Agronomía de la Universidad Nacional de Río Cuarto, compartimos en este relato nuestra experiencia. Durante el desarrollo de la asignatura Ecología Vegetal (tercer año) en el año 2019, se observaron resultados que no eran satisfactorios en los exámenes. Por tal motivo, se plantea el análisis de los tipos de consignas y de los contenidos teóricos y prácticos, que se utilizaron en las instancias evaluativas, y el efecto de estas en la evaluación. El análisis realizado permitió al equipo docente comprender la importancia de la metodología empleada en las formas de evaluación, a fines de potenciar el rendimiento académico.

Consignas, Exámenes, Interpretación, Docentes.

Abstract

As teachers of Ecology of the School of Agronomy at National University of Río Cuarto, in this narrative, we share our experiences. During the development of the Plant Ecology course (third year) in 2019, unsatisfactory results were observed in the exams. For this reason, the analysis of the types of instructions and the theoretical and practical contents, which were used in the evaluative instances, and the effect of these in the evaluation is proposed. The analysis carried out allowed the teaching team to understand the importance of the methodology used in the evaluation forms, in order to enhance academic performance.

Keywords: instructions, exams, interpretation, teachers.

Introducción

El presente trabajo está basado en la experiencia de un equipo de docentes de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, pertenecientes a la asignatura Ecología Vegetal de la carrera Ingeniería Agronómica del primer cuatrimestre de tercer año de la citada carrera. Esta materia cuenta con 60 hs de las cuales 30 son teóricas sin obligación de asistencia y 30 hs son practicas con obligación de asistencia.

Como problemática a trabajar planteamos la dificultad de los estudiantes para comprender consignas en los exámenes parciales. Al observar resultados que no eran satisfactorios en los exámenes el equipo docente decidió analizar si las consignas de las evaluaciones lograban ser comprendidas por los estudiantes. El proceso de reflexión sobre nuestras prácticas, nos permite determinar si se logra el proceso de enseñanza y aprendizaje que buscamos que nuestros estudiantes alcancen para poder desempeñarse como futuros profesionales (en YNFDTIC Anijovich, 2018). El análisis de la información recogida en los exámenes nos permite emitir juicios fundamentados sobre el grado en que el aprendizaje y la enseñanza alcanzan las finalidades que nos hemos planteado, y en ellos se deben basar nuestras decisiones y actuaciones. Se trata, de una evaluación “para” el aprendizaje y no solo “del” aprendizaje, es decir una evaluación con fines “formativos” que orienta los cambios necesarios para ayudar a los estudiantes a aprender más y mejor (Porlán & Otros 2017).

Según Griguello (Citado en Nogueira, 2005), las consignas son enunciados que dan instrucciones para realizar diferentes acciones sobre un contenido determinado. Para que una consigna sea completa y precisa es necesario que se explicita claramente el contenido temático y debe ser una herramienta que medie entre el docente y el alumno en los procesos de enseñanza y aprendizaje, organizando y potenciando las actividades cognitivas que ponen en marcha los estudiantes (Monereo, 1997; Riestra, 2002).

Por otra parte, Brailovsky y Menchón (2014), sostienen que no todas las consignas requieren poner en juego los mismos procedimientos; podemos distinguir entre tareas de escritura en las que sólo prevalece una función reproductiva ligada a la certificación o acreditación de contenidos y una función epistémica en la que se favorece la transformación del conocimiento (Beteriter y Sacadamalia, 1992; Stangaro, 2018).

Para Vázquez, A. (2007), la selección de la operación solicitada en los exámenes escritos tiene una implicancia directa con los criterios de evaluación que deberían ser explicitados cada vez que se evalúa. Navarro y Brown (2014), sostienen que acciones como

“nombrar”, “mencionar”, “enunciar”, “enumerar” son operaciones que requieren un menor desafío de escritura. Mientras que “explicar”, “definir”, “clasificar”, “justificar”, “lectura o realización de gráficos”, “explicar cuadros comparativos”, corresponden al plano lingüístico, es decir, son operaciones discursivas. Para Alvarado y Cortés (2001); Noriega (2010); Riestra (2008) a y b; Roldan (2009), las primeras son consignas que requieren “reproducir (R)”, lo cual corresponde al nivel de reproducción de la información y las segundas a “organizar (O)” que considera el nivel de organización/reorganización de la información.

En la asignatura Ecología Vegetal, los docentes proporcionan a los estudiantes una serie de textos y actividades con el objetivo de desarrollar diferentes capacidades cognitivas (R y O) y adquirir vocabulario propio de la asignatura. Como equipo docente, en el año Rosa, et al (2014), para reforzar el hábito de leer y escribir en los estudiantes, se diseñaron guías de trabajo complementarias a la lectura de textos de la asignatura que comprendían preguntas teóricas donde los estudiantes debían responder con conceptos y situaciones problemáticas. Las guías desarrolladas por los estudiantes fueron corregidas por el docente y tuvieron una incidencia positiva en la aprobación de exámenes mejorando el rendimiento académico.

Como continuidad de nuestras practicas docentes, para los exámenes escritos se plantean consignas que requieren distintos niveles de procesamiento cognitivo por parte de los estudiantes. En un caso se busca que el estudiante marque, enumere, complete, mencione (repetir: R) y en otro se busca organizar/reorganizar (O) la información: clasificar y/o justificar respuestas, lectura o realización de gráficos, completar cuadros comparativos (Alvarado y Cortés, 2001; Noriega, 2010; Riestra, 2008 a y b; Roldan, 2009). Por tal motivo, y debido a los resultados obtenidos en los exámenes de la cohorte 2019, se plantea el análisis de los tipos de consignas (R y O) y de los contenidos teóricos y prácticos, que se utilizaron en las instancias evaluativas, y el efecto de estas en la evaluación.

Para lograr el objetivo de este trabajo se analizaron los resultados de las evaluaciones de los estudiantes de la cohorte 2019, que contó con un total de 101 inscriptos.

En una primera instancia consideramos el porcentaje de preguntas aprobadas (A) y desaprobadas (D). Para evaluar si se logró la comprensión de la consigna, se consideró como A aquellas preguntas que fueron contestadas correctamente con un 50% o más y D las que se contestaron con menos del 50%. Las respuestas en blanco también fueron

consideradas desaprobadas. No se analizó en la respuesta desaprobada si el estudiante no respondió porque no comprendió la consigna o porque no se apropió del contenido.

En una segunda instancia, clasificamos las consignas en “de repetir” y “de organizar” y se analizó el porcentaje de aprobación de cada una de ellas; por último, en una tercera instancia se clasificaron las consignas por contenidos prácticos y por contenidos teóricos analizando el porcentaje de probación de las mismas.

Los resultados obtenidos en las diferentes instancias evaluativas con respecto a las condiciones de A/D fueron: el primer parcial (P1) 23% de A; el recuperatorio del Primer Parcial (R1) 78%; el segundo parcial (P2) 61% y el recuperatorio del Segundo Parcial (R2) 78%: (Figura 1).

El primer parcial (P1), contó con un total de 27 consignas, 24 de contenido teórico y 3 de contenido práctico, siendo 12 a R y 15 a O, cuyo resultado de aprobación fue de 49% para práctico y 46% para teórico; 47% para R y 46% para O.

El R1 contó con un total de 24 consignas, 17 de contenido teórico y 7 de contenido práctico, siendo 14 a R y 10 a O; cuyo porcentaje de aprobación fue 62% para práctico y 59% para teórico; 59% para R y 61% para O.

El P2, contó con un total de 20 consignas: 18 de contenido teórico y 2 de contenido práctico, siendo 12 a repetir y 8 a organizar; cuya aprobación fue de 71 % para prácticas y 57% para teóricas; 59% para R, 57 % para O.

El R2 contó con un total de 18 consignas las cuales fueron en su totalidad teóricas, siendo 12 a R y 6 a O, cuya aprobación fue 73% para teórico, 77% para R y 64% para O.

Los porcentajes de aprobación se muestran en la figura 2.

En relación con las consignas, observamos que los mayores porcentajes correspondieron a estudiantes que lograron alcanzar en un 50 % o más los contenidos de la actividad práctica, lo que podría explicarse por la familiaridad del alumno con el tipo de consignas practicas vistas en el aula y utilizadas en las evaluaciones. En cuanto a la cantidad de consignas, después del P1, que se cambió la formulación de las consignas, por más de repetir que de organizar, los porcentajes de aprobación fueron similares para consignas de R u O. A medida que el cuatrimestre fue transcurriendo, los porcentajes de aprobación mejoraron.

Conclusión

El trabajo docente es constante, en el cual se utilizan diferentes herramientas y estrategias didácticas no solo para desarrollar nuestras clases sino también para evaluar a nuestros estudiantes. No podemos pensar un proceso de formación superior sin tener algún instrumento (sea formativo o evaluativo), que nos permita reconocer los logros alcanzados por nuestros estudiantes, es decir los aprendizajes apropiados. Es por eso que es fundamental reflexionar sobre nuestras practicas evaluativas, qué es lo que estamos haciendo y cómo podemos mejorar los resultados, permitiéndonos crecer no solo en aspectos específicos de nuestra diciplina sino mejorar el proceso de enseñanza que nosotros mismos generamos.

El análisis realizado de las tendencias de resultados en los diferentes exámenes parciales contribuyó a conocer la adquisición de conocimientos, habilidades, y permite al equipo docente comprender la importancia de la metodología empleada en las formas de evaluación, a fines de potenciar el rendimiento académico.

Pudimos reconocer que aquellas consignas similares a las resueltas en clases (de actividades prácticas), tuvieron una mejor respuesta a aquellas donde los estudiantes trabajaron de manera independiente. También reconocemos que el porcentaje de horas que exigimos al estudiante de presencialidad al aula no es suficiente para desarrollar los contenidos de la asignatura. Analizar estos factores nos lleva a tener en cuenta como propuesta para reformular nuestras modalidades de trabajo en el aula, ofreciendo más proporción de clase teórico práctica. Así se lograría no solo aumentar la asistencia sino también la interacción docente-estudiante.

Debemos tener en cuenta que, no se analizó en la respuesta desaprobada si el alumno no respondió porque no comprendió la consigna o no se apropió del contenido, esto podría ser motivo de un próximo estudio.

Por otro lado, los estudiantes manifestaron el escaso tiempo transcurrido entre los parciales de las diferentes asignaturas. Si bien el organigrama se establece acorde a la legislación vigente los estudiantes manifiestan no tener tiempo suficiente para estudiar.

El desempeño profesional no solo implica discernir el modo de repetir los saberes disciplinares, sino también y principalmente saber usarlos y comunicarlos. Al observar porcentajes similares de R y O y bajo porcentaje de aprobación en los parciales, nos lleva a pensar en mejorar el proceso de resolución de las guías que apoyan para el estudio de la asignatura, desarrollando las mismas en los encuentros con los estudiantes. Y trabajar sobre como elaborar una adecuada definición es un gran paso en la comprensión de esa noción que se está pidiendo.

Es nuestro propósito continuar en los próximos años fortaleciendo el trabajo de las consignas, de manera que se sigan desarrollando estas habilidades favoreciendo así al proceso de enseñanza-aprendizaje en estas asignaturas del área de la Ecología.

Bibliografía

Alvarado, M. y Cortés, M. (2001). La escritura en la Universidad: Repetir o transformar. *Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. 1, 19-23.

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

Brailovsky, D. y Menchón, A. (2014). *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo*. Buenos Aires- México: Colección universidad. Noveduc.

Grigüelo, L. (2005). El parcial universitario. En S. Nogueira (Coord.) *Manual de lectura y escritura universitarias*. Prácticas de taller, (pp.111-121). Buenos Aires, Argentina: Biblos editora.

INFDTIC. (2 de octubre de 2018). *Rebeca Anijovich Práctica Reflexiva* [Archivo de video]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=y6TzvbP8ekc>.

Monereo, Carles (1997). *Estrategias de aprendizaje*. Aprendizaje Visor editora. Madrid, España.

Navarro, F. y Brown, A. (2014). Lectura y escritura de géneros académicos. Conceptos básicos. En F. Navarro (Ed.). *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 55-100). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Buenos Aires.

- Noriega, S. (Coord.) (2010). “*Estrategias de lectura y escritura académicas*”. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Porlán, R. (Coord.); Vázquez, J.; Solís, E.; Martín Del Pozo, R.; Pineda, J.; Duarte, O.; De Alba, N.; García Díaz, E.; Navarro, E.; Rivero, A.; García Pérez, F.; Fera, A.; Guerra-Martín M. D.; Fuentes Barragán, A.; Mora J; Herrera Martín, J. (2017). *Enseñanza universitaria Cómo mejorarla* EDICIONES MORATA, S. L. Nuestra Señora del Rosario, 14, bajo 28701 San Sebastián de los Reyes - Madrid – ESPAÑA.
- Riestra, D. (2002). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua en Revista del instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas, 15: 54-68.
- Riestra D. (2008). a. ¿Qué moviliza una consigna? Lo que suponemos y lo que hacemos en Las consignas de enseñanza de la lengua. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Riestra D. (2008). b. La investigación realizada: Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua en “*Las consignas de enseñanza de la lengua*”. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Roldán, C. (Coord.). (2009). El lugar de las consignas en espacios formativos. Formando(nos) discutiendo modelos y estrategias. Cuadernos de prácticas educativas. Río Cuarto, Argentina: UniRío editora.
- Rosa, MJ.; Santa, V.; Mónaco, N.; Heguibehere, A.; Dellafiore, C. (2014). Revista de Divulgación Técnica Agropecuaria, Agroindustrial y Ambiental. Facultad de Ciencias Agrarias- Universidad Nacional de Lomas de Zamora. “La lectura y escritura como práctica de estudio en ecología vegetal”. ISSN 2362-5805:156-162.
- Stangaro, D. (2018). “Mediaciones docentes en la enseñanza de las disciplinas a través de la lectura y la escritura” En L. Natale y D. Stagnaro (org), *La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza*. (pp. 9-15). Los Polvorines (B1613GSX) Prov. de Buenos Aires, Argentina. Ediciones UNGS.
- Vázquez, A. (2007). “Consignas de escritura: entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes” en Colección de Cuadernillos de Actualización

para Pensar la Enseñanza Universitaria, 2 (7), pp. 4-16. Río Cuarto, Argentina:
UniRío editora.