

RESOLUCIÓN DE CONSIGNAS DE ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD. DIFICULTADES DEL ESTUDIANTE Y CORRECCIONES DEL PROFESOR

Fernando Agustín Santiago Flores¹⁷

RESUMEN

Se informan avances de una investigación orientada a caracterizar las habilidades de pensamiento privilegiadas en las demandas académicas del profesorado en Ciencias de la Educación, para examinarlas en la relación que mantienen con las capacidades de los estudiantes cuando intentan darles adecuada respuesta. Específicamente, a partir del análisis de tareas académicas demandadas en el último año universitario, se relaciona y discute las consignas de escritura, su resolución y corrección para interpretarlas en clave de niveles de procesamiento cognitivo de la información. El estudio se realiza en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Se tomaron muestras de asignaturas y de estudiantes. Las consignas de los exámenes contienen indicaciones de variada complejidad que orientan los procesos cognitivos. Estas órdenes promueven, potencialmente, procesos mentales de variada complejidad e integran distintos niveles cognitivos de procesamiento de la información. Asimismo, estos niveles plantean modalidades de relación con el conocimiento, mientras que las tareas que exigen menor esfuerzo cognitivo se asocian a la adquisición e integración del conocimiento, aquellas que requieren mayor esfuerzo buscan profundizar y re-significar el conocimiento. Las dificultades en la elaboración de las respuestas refieren, en su mayoría, a las producciones que requieren operaciones cognitivas orientadas a re-significar y profundizar el conocimiento.

Palabras Clave: Demandas académicas. Operaciones cognitivas. Expectativas y capacidades.

¹⁷ Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Nordeste. Alumno regular de la Maestría en Metodología de la Investigación Científica de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste – Argentina. Correo Electrónico: fas_flores@yahoo.com.ar.

RESOLUÇÃO DE CONSIGNAS NA UNIVERSIDADE. DIFICULDADES DO ESTUDANTE E CORREÇÕES DO PROFESSOR

RESUMO

Informam-se avanços de uma pesquisa orientada a caracterizar as habilidades de pensamento privilegiadas nas demandas acadêmicas do professorado em Ciências da Educação, para examiná-las na relação que mantêm com as capacidades dos estudantes quando tentam dá-los resposta adequada. Especificamente, a partir da análise de tarefas acadêmicas demandadas no último ano universitário, se relaciona e discute as consignas de escritura, sua resolução e correção para interpretá-las em chave de níveis de processamento cognitivo da informação. O estudo se realiza na Facultad de Humanidades da Universidade Nacional do Nordeste. Tomaram-se amostras de disciplinas e de estudantes. As consignas dos exames contêm indicações de variada complexidade que orientam os processos cognitivos. Estas ordens promovem, potencialmente, processos mentais de variada complexidade e integram distintos níveis cognitivos de processamento da informação. Assim como estes níveis estabelecem modalidades de relação com o conhecimento, enquanto as tarefas que exigem menor esforço cognitivo se associam à aquisição e integração do conhecimento, aquelas que requerem maior esforço, buscam aprofundar e ressignificar o conhecimento. As dificuldades na elaboração das respostas referem-se, em sua maioria, às produções que requerem operações cognitivas orientadas a ressignificar e aprofundar o conhecimento.

Palavras-Chave: Demandas acadêmicas. Operações cognitivas. Expectativas e capacidades.

RESOLUTION OF CONSIGN OF WRITING IN THE UNIVERSITY. DIFFICULTIES OF THE STUDENT AND CORRECTIONS OF THE PROFESSOR

ABSTRACT

It inform advances of an investigation oriented to characterise the skills of privileged thought in the academic demands of the profesorado in Sciences of the Education, to examine them in the relation that are supported by the capacities of the students when they try to give them suitable answer. Specifically, the analysis of academic tasks sued in the last university year,

relates and argue consign them writing, his resolution and correction to interpret them in key of levels of cognitive processing of the information. The study realises the Faculty of Humanities of the National University of the Northeast. Took samples of signatures and of students. You consign them of the examinations contain indications of varied complexity that orient the cognitive processes. These orders promote, potentially, mental processes of varied complexity and integrate distinct cognitive levels of processing of the information. Likewise, these levels pose modalities of relation with the knowledge, whereas the tasks that demand lower cognitive effort associate to the acquisition and integration of the knowledge, those that require greater effort look for to deepen and re-mean the knowledge. The difficulties the preparations of the answers refer, his majority, to the productions that require cognitive operations oriented to re-mean and deepen the knowledge.

Keywords: Academic demands. Cognitive operations. Expectations and capacities.

INTRODUCCIÓN

Se expone un estudio en el que participan estudiantes del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, cuyo propósito es caracterizar las habilidades de pensamiento privilegiadas en las demandas académicas de cátedras del primer y último año, para examinarlas en la relación que mantienen con las capacidades de los estudiantes cuando intentan darles adecuada respuesta. Específicamente, se integra para este análisis, las demandas académicas provenientes de consignas de evaluaciones de una de las cátedras del último año, y las dificultades que revelan los estudiantes en la resolución de tales consignas detectadas a partir de las devoluciones realizadas por el profesor.

El tema de las habilidades de pensamiento es objeto de diversos estudios de enfoque cognitivo, algunos de los cuales se han ocupado de modo particular de las operaciones cognitivas que se llevan a cabo durante el proceso de aprendizaje. Estos estudios – realizados en diversos campos disciplinares – suponen que el desarrollo de las habilidades de pensamiento, mediado por la estimulación sistemática de procesos cognitivos de variada complejidad, están orientados a que los estudiantes puedan obtener un aprendizaje profundo, significativo y, por

consiguiente, perdurable (OLAGUE, VILLANUEVA, y TORRES 2013; REYNOSO SAVIO y BAUMANN, 2010; PARGA, 2007; MONTOYA PEREZ, 2004).

Desde la perspectiva constructivista, se entiende a estas habilidades como facultad exclusiva del ser humano, y se las define en términos de conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas, que propician un adecuado procesamiento de la información, enfocadas tanto a la información a procesar en sí, como también a las estructuras, procesos y estrategias que están siendo empleadas al procesarlas (MARQUEZ, 1998). Es de interés para este trabajo recuperar la clasificación expuesta por Nickerson, Perkins y Smith (1990), quienes hablan de habilidades de pensamiento de bajo orden, habilidades muy específicas como identificar, por ejemplo. Y de habilidades de pensamiento de alto orden, las cuales implican la combinación, uso pertinente y oportuno de habilidades de bajo orden. Esto supone que no se puede encontrar alguna habilidad de forma completamente pura, sino que cada una de ellas requiere de otras; por ejemplo, para sintetizar es necesario identificar las ideas principales (habilidades de análisis), o para hacer una inferencia se requiere previamente comparar e identificar relaciones. Específicamente, en esta presentación se pretende identificar estas órdenes en las habilidades de pensamiento que aparecen en los procesos mentales que activan los estudiantes al intentar resolver consignas de exámenes. Son éstas, las consignas de escritura, en el marco de las demandas académicas, herramientas mediadoras que orientan y regulan la intensidad de los esfuerzos cognitivos que emprende el alumno.

En este sentido, numerosas investigaciones justifican el interés de ocuparse del estudio de las consignas a través de las cuales se asignan tareas de escrituras, por dos razones: por su potencial efecto en los procesos cognitivos que desencadenan en los estudiantes y por la calidad de los productos escritos (BARBOSA, 2010; VAZQUEZ, 2007).

Existe amplio acuerdo en sostener que la función de la consigna es orientar y organizar la actividad del estudiante. Concordantemente, se acepta que ésta constituye un texto que configura las acciones mentales de los alumnos, tal como lo afirma Riestra (2002), en la formulación de una consigna el profesor intenta regular, ordenar y dirigir las operaciones a realizar. Al hacerlo sostiene Alvarado y Cortes (1999), se restringen las opciones del sujeto y se pautan los resultados esperados. Se puede pretender, sostiene Roldan (2009), únicamente la reproducción del texto de estudio o se puede aspirar a la generación de un texto nuevo o la transformación de uno existente. En efecto, la resolución de la tarea académica que supone una exigencia cognitiva menor se asocia a la adquisición e integración del conocimiento, mientras

aquella que requiere mayor esfuerzo en su realización posee la pretensión de profundizar y refinarlo.

En síntesis, este trabajo se propone analizar consignas constitutivas de textos de exámenes, con las respuestas proporcionadas por los estudiantes y las devoluciones del profesor. Estos componentes se examinan solidariamente, para identificar operaciones cognitivas y adscribirlas en tipologías de habilidades de pensamiento, para establecer grados de correspondencia en la interpretación de la demanda, y para señalar el grado de eficacia en la ejecución o aplicación de las operaciones. En esta aproximación, se emplean tres dimensiones en el análisis: Ordenes de habilidades de pensamiento que pueden adquirir valores alto o bajo; niveles de procesamiento cognitivo que pueden oscilar entre lo superficial y lo profundo; y modalidades de relación con el conocimiento, que pueden ser de adquisición e integración o de refinamiento y profundización.

MÉTODO

El diseño de la investigación recorta para su comparación dos tramos de la carrera: inicio y finalización.

Se seleccionaron dos muestras: una, de asignaturas del primer y el último año del profesorado, para la obtención de las actividades académicas solicitadas a los alumnos a lo largo de su cursada. Otra, de estudiantes de ambos niveles con el conjunto de sus producciones en todas las materias. Son 30 estudiantes para el primer nivel y 20 para el último.

La investigación considera para el examen de las demandas académicas los textos producidos por los profesores de las asignaturas mencionadas. Entre los textos se incluyen exámenes parciales, trabajos prácticos, así como los trabajos finales en las materias con régimen de promoción sin examen final. A partir de lo que se solicita a los alumnos en estos textos se identifican las diferentes operaciones de pensamientos involucradas para su realización, para lo cual se apela a las categorías de habilidades del pensamiento y las distintas operaciones implicadas que se encuentran en la literatura especializada. A partir de la producción del estudiante y de la devolución del profesor, se decide la correspondencia en la interpretación, y caracterizan las operaciones efectivamente puestas en juego por los estudiantes para intentar dar respuesta a las demandas.

En esta oportunidad se comunican resultados parciales que reflejan los primeros avances de la investigación. Cabe aclarar, que estos resultados están relacionados con la producción de una de las cátedras del último nivel.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Se presentan datos recabados de exámenes parciales implementados en una asignatura del último año del profesorado. Recordemos que estas evaluaciones pertenecen a un tipo de texto denominado directivo, llamado así porque implica la ejecución de una orden o directiva. Se examinan estas órdenes, las que están dirigidas a que el alumno logre activar determinadas operaciones cognitivas. Una vez aplicadas las operaciones, se focaliza el análisis en las dificultades detectadas.

I. LAS CONSIGNAS Y LAS OPERACIONES COGNITIVAS

El primer examen es un informe de realización domiciliaria. En el mismo se mencionan la unidad y los contenidos que serán evaluados, se señalan las actividades previas y necesarias para su resolución, se solicita que los estudiantes lean una de cuatro novelas propuestas, se les pide que preparen un coloquio y una producción escrita, finalmente, se explicitan propiamente las consignas de evaluación.

Se observa que la primer consigna está constituida por una orden principal que señala la tarea cognitiva central que debe realizar el alumno, que es la de *Analizar*. A su vez, posee órdenes subsidiarias que contribuyen a la ejecución de la orden principal, éstas son *Describir* e *Interpretar*, que se apoyan en órdenes aún más específicas, tales como: *Ejemplificar*, *Fundamentar*, *Justificar*, *Definir*, *Considerar*, *Caracterizar*, *Componer*, *Graficar* y *Relatar*. Finalmente, la resolución de la consigna supone la elección y la lectura previa de una novela. En el caso de la segunda consigna, respecto de su estructura posee como primera orden fundamental: *Argumentar*. Una segunda orden de igual importancia: *Diferenciar*. Estas órdenes actúan de modo complementario. Finalmente, se realiza una indicación puntual acerca del procedimiento a emplear en la construcción de la respuesta: *Redactar* combinando ideas propias y de autores.

El segundo examen fue de carácter presencial e individual. Esta segunda evaluación contenía dos opciones de exámenes con consignas diferentes.

Las órdenes presentes en las consignas del examen opción A son: la primera es *Explicar*; la segunda posee una orden principal que es *Caracterizar*, y una secundaria que es *Identificar*; la tercera contiene dos órdenes principales: *Conceptualizar* y *Relacionar*. La cuarta es *Desarrollar*. Y finalmente, la quinta consigna presenta dos órdenes, la principal es *Exponer* y la secundaria es *Describir*, y una tercera orden formulada en forma interrogativa, una vez resuelta las órdenes anteriores de esta consigna se espera que el alumno, sin apartarse del autor, pueda *Explicar*.

Para el examen opción B, la primera consigna contiene dos órdenes principales, *Conceptualizar* y *Relacionar*. La segunda posee las órdenes de *Explicar* y de *Exponer*. En la tercera las órdenes indican acciones referidas a *Puntualizar* y nuevamente a *Explicar*. En la cuarta, las órdenes son *Caracterizar* y *Describir*. En la última consigna, la orden esta formulada indirectamente en forma de pregunta, apunta a que el alumno logre *Recuperar* el argumento de la autora.

II. LAS DIFICULTADES EN LA EJECUCIÓN DE OPERACIONES COGNITIVAS

Se elaboraron tres categorías teniendo en cuenta las devoluciones realizadas por el docente. La primera refiere a *respuestas sin correcciones* (en adelante *RSC*), se emplea cuando el profesor no señala ninguna dificultad en la respuesta, aunque sí puede marcar aspectos favorables en la activación de determinados procesos cognitivos. En este caso, existe coincidencia entre lo que solicita el profesor a través de la consigna y la respuesta que elabora el alumno efectivamente. La segunda, *respuestas con correcciones* (en adelante *RCC*), contempla aquellas producciones que poseen indicaciones de dificultad en la ejecución de operaciones cognitivas, estimadas apropiadas para elaborar la respuesta. Esta categoría incluye las respuestas que evidencian distintos grados de dificultad. No existe coincidencia entre la demanda y la respuesta, o existe una concordancia parcial. En tercer lugar, *consigna sin respuesta* (en lo sucesivo *CSR*), hace mención a consignas que los alumnos directamente no pudieron resolver.

Las relaciones establecidas entre consignas, respuestas y devoluciones/correcciones en la primera evaluación se detallan en lo que sigue.

La primera consigna, las RCC refieren a dificultades en el análisis realizado, como se advierte en las citas textuales:

“Evidenciaron bastante buen manejo de la teoría pero en ocasiones no pudieron aplicarlo al análisis de la obra...”

“...incluye ideas sin ser claras...”

En lo atinente a las RSC, las devoluciones ponen de relieve la capacidad de síntesis, la pertinencia del análisis y la reflexión.

La segunda, las RCC señalan dificultades en la elaboración de síntesis, como se observa a continuación:

“El concepto de formación es limitado y no recoge su síntesis personal”

“...síntesis incompleta. No se ajusta a lo solicitado...”.

Otros señalamientos hacen referencia a confusión en el empleo de conceptos y el uso limitado de categorías conceptuales. En cambio, las RSC, destacan los aspectos reflexivos. Finalmente, se resaltan la caracterización y diferenciación de conceptos y posturas.

Ahora se describen las conexiones detectadas entre consignas, respuestas y devoluciones/correcciones en la segunda evaluación en sus dos opciones.

La primera consigna, las RCC los señalamientos del docente se orientan a la falta de precisión y desarrollo en la respuesta:

“...es una idea fuerte y general también había que referir a como lo logra, vínculos con otros por ejemplo”.

En cambio, las RSC la mayor parte de las devoluciones ofrecidas resaltan la claridad, consistencia y precisión en la respuesta.

La segunda, las RCC remiten a la falta de desarrollo, tal como se percibe en la devolución del docente:

“Está bien explicado el sentido general de esta tradición pero no precisa visión de la educación y rasgos positivos y negativos”.

Además, la docente señala en algunos casos aspectos que refieren al desarrollo extenso de la consigna. A la falta de diferenciación de aspectos. En cuanto a las RSC las devoluciones rescatan como aspectos positivos en la elaboración de las respuestas la precisión y la claridad con la que fueron formuladas.

La tercera, las RCC indican principalmente confusión en la definición de conceptos. Otras correcciones refieren a las dificultades en las diferenciaciones entre conceptos, como se expone en la siguiente apreciación del profesor:

“Aquí hay dos diferencias, no hay una indicación de los puntos diferentes”. Finalmente, una corrección que señala un aspecto equivoco en uno de los conceptos, “...no es elección es un llamado”,

Y otra que indica una corrección que refiere al desarrollo extenso de la respuesta. Respecto de las RSC en la mayoría se rescata la precisión en cuanto a las definiciones y las diferenciaciones entre los conceptos. También, se destaca la claridad y la capacidad de síntesis en la expresión de las ideas “...tus ideas son claras, sintéticas y bien expresadas”.

La cuarta, las RCC hace mención a la falta de precisión. Otra corrección se orienta al nivel de generalidad de la respuesta y a que no se ajusta a lo solicitado en la consigna, como se indica en la siguiente devolución:

“...no se ajusta al sentido solicitado por la consigna...”.

Otra devolución revela la falta de desarrollo, y otra señala que en la respuesta no se recupera la idea de la autora. Respecto a las RSC todas las indicaciones hacen referencia a la precisión en las respuestas.

La quinta, las RCC, la mayoría refiere a la falta de precisión y de desarrollo, se transcribe la devolución hallada:

“...hay otra conceptualización más extensa y enriquecida...”.

Otras correcciones indican dificultades relacionadas con definiciones incompletas, las devoluciones observadas señalan aspectos ausentes estas definiciones, tal como se advierte en esta cita ilustrativa:

“No plantea la situación actual de la sociedad post-tradicional?”

En cuanto a las RSC las devoluciones realizadas por el profesor destacan el desarrollo y la claridad en la elaboración.

En esta parte final de la presentación de resultados, la descripción minuciosa prosigue por la opción b de la segunda evaluación.

La primera consigna, Las RCC mencionan dificultades relacionadas con la posibilidad de establecer relaciones del término oficio con los conceptos de vocación y trabajo. Se indica la falta de inclusión de un autor cuyo aporte sintetiza esas relaciones. Falta puntualizar la relación. También, se señala que las relaciones establecidas son endeble. Otra indicación señala que no se explicita la relación que se puede establecer con el término trabajo. Solamente, una indicación refiere a la confusión en la conceptualización. Respecto a las RSC, se señala

como aspectos positivos en la resolución de la consigna: la capacidad de síntesis, las ideas propias, las inferencias, las relaciones establecidas.

La segunda, en las RCC las dificultades señaladas hacen mención a que no se expuso las tendencias, es decir a respuestas incompletas:

“...faltó desarrollar las tendencias pedagógica crítico-social, y hermenéutica-participativa...”.

También, aparecen indicaciones sobre confusión y excesos al responder a lo solicitado. En relación a las RSC, las devoluciones destacan la clara redacción, la comprensión, las relaciones establecidas y la interpretación.

La tercera, las RCC, en general éstas indican la carencia de precisión y claridad:

“No son precisas las tres funciones. La función de médicos entre lo nuevo y lo viejo. Enseñar cómo es el mundo. No poner un muro, no abandonar”.

También, en menor medida, se señalan: falta de fundamentación, de argumentación, y de puntualización. En lo atinente a las RSC, las devoluciones resaltan la claridad y la precisión en la construcción de las respuestas.

La cuarta, las RCC indican falta de precisión y claridad:

“...no están claramente precisadas y explicadas estas características... los efectos contraproducentes de las pedagogías críticas”

“...falta precisión en efectos y características”

Otras devoluciones señalan falta de caracterización y confusión en la definición. En lo relativo a las RSC las devoluciones resaltan la precisión.

La quinta, en las RCC las devoluciones señalan que no recuperan el sentido de la docencia expuestas en las argumentaciones de la autora, como se expresa en la devolución del docente:

“...no incluye los sentidos que asumieron en la experiencia concreta donde se retornó a sentidos esencial de las tradiciones y el sentido de militancia”

También, se indican falta de precisión y falta de desarrollo. Al tiempo que aparecen otras correcciones que apuntan al desarrollo incompleto en la elaboración de la respuesta. En lo que respecta a las RSC, no se encuentran indicaciones.

ANÁLISIS Y CONCLUSIÓN

Los resultados muestran que las consignas de ambos exámenes, el informe y las respuestas a cuestiones o preguntas, poseen indicaciones que demandan la ejecución de procesos cognitivos de variada complejidad.

Así la resolución adecuada del primer examen requiere que el alumno emplee las habilidades de pensamiento relacionadas con el análisis y con la argumentación. Para Melgar (2005), el análisis implica reconocer los fenómenos que dividen el objeto de estudio en unidades más pequeñas reconociendo mentalmente las partes o cualidades distinguible de un objeto. Por su parte, argumentar, sostiene Jorba (2000), es producir razones que sean aceptables, es decir pertinentes al contenido y fuertes o capaces de resistir los contra-argumentos. Estas habilidades de alto orden están orientadas a activar procesos cognitivos tendientes a la reorganización y transformación de la información. También, aparecen en las consignas indicaciones de ejecución de habilidades mentales menos complejas que cumplen una función secundaria, tales como caracterizar, describir, definir, diferenciar, ejemplificar, etc. que están organizadas de modo que su realización contribuye a la operacionalización de las habilidades principales.

En cuanto al segundo examen, se observa consignas cuyas órdenes demandan la aplicación de habilidades de pensamiento de alto orden, tal como explicar. Ésta refiere a la presentación de razonamientos o enunciados estableciendo relaciones causales para hacer comprensible o modificar un estado de conocimiento. Además, aparecen otras habilidades menos complejas, como describir (son enunciados que enumeran cualidades, propiedades, características del objeto), definir (son enunciados que expresan las características necesarias y suficientes para diferenciar un concepto de otro), estas definiciones fueron recogidas de la obra de Jorba (2000). Las habilidades de pensamiento de bajo orden son demandadas en mayor número de veces ya que se supone que requieren menor tiempo de realización y, a la vez, porque preparan el terreno para que operen los estudiantes en un nivel cognitivo superior. Como es de esperar, las habilidades más complejas solicitadas aparecen con una frecuencia menor, obviamente su realización requiere mayor dedicación y exigencia intelectual. Organizar las indicaciones u órdenes que contienen las consignas de escritura siguiendo la fecunda clasificación en distintos órdenes de las habilidades de pensamiento, expuesta hace más de dos décadas por Nickerson, Perkins y Smith, brinda la posibilidad de observar las variaciones y/o grados de complejidad de los procesos cognitivos que el docente pretende que los estudiantes activen.

En resumen, se visualiza que el conjunto de indicaciones u órdenes contenidas en el corpus de consignas analizadas presenta una configuración de demandas de habilidades de pensamiento cuya ejecución involucra la reorganización de la información más que su reproducción, al respecto manifiestan Miras, Solé y Castells (2000) que reproducir una información conlleva menor exigencia cognitiva que organizarla y que esto es a su vez más sencillo que tener que producir informaciones nuevas.

Ahora bien, ¿En qué medida los estudiantes activan y ejecutan correctamente los procesos cognitivos que implican la reorganización y transformación de la información? En este sentido, una primera aproximación dejar ver que las dificultades aparecen predominantemente en la resolución de aquellas consignas que están compuestas por más de una orden, las que plantean la combinación de operaciones cognitivas de variada complejidad. Sólo en un caso se percibe que la dificultad se vincula a la resolución de una consigna, la cual está constituida por una sola orden, aunque ésta requiere la aplicación de una habilidad de alta exigencia cognitiva.

En definitiva, las consignas de los exámenes examinados de mayor peso y valoración para el docente promueven procesos y operaciones cognitivas complejas, auspiciosas, a decir de Vázquez (2007), por su potencial impacto en el aprendizaje. Asimismo, las dificultades encontradas prevalecen en aquellas respuestas que requieren un procesamiento complejo de la información, ya sea porque implica la ejecución combinada de operaciones cognitivas o la aplicación de una habilidad de alto orden. En síntesis, las demandas académicas están orientadas a promover procesos cognitivos de variada complejidad, a su vez, en las producciones de los estudiantes se detectan mayores dificultades en la ejecución de operaciones cognitivas vinculadas a la profundización y el refinamiento del conocimiento.

Recebido em: Janeiro de 2014

Aceito em: Março de 2014

REFERENCIAS

ALVARADO, M. y CORTES, M. **La escritura en la universidad. Repetir o transformar.** Publicaciones de la Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Ciencias Sociales N° 43, 1999, pp. 1-3.



BARBOSA, M. **La formulación de consignas para exámenes parciales: Un enfoque lingüístico y psicolingüístico.** Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. UADER. 2010.

GIRELLI, M.; DIMA, G.; REYNOSO SAVIO, M.; BAUMANN, L. Habilidades de pensamiento crítico y superior desarrolladas por un grupo de alumnos de carreras de Física universitaria. Resultados de entrevistas realizadas a sus docentes. **Revista Latinoamericana de Física Educativa**, v. 4, n. 1. Pp. 194 – 199, 2010.

JORBA, J. La comunicación y las habilidades cognitivas lingüísticas. En J. Jorba, I. Gómez y A. Prat, (eds.) **Hablar y escribir para aprender.** Madrid: Síntesis, 2000.

MARQUEZ, J. **Panorama de los programas de habilidades de pensamiento.** Ponencia presentada en el Congreso de Psicoterapia y Desarrollo Infantil. Puebla: UDLA. 1998.

MELGAR, S. **Aprender a pensar: Las bases para la alfabetización avanzada.** Buenos Aires: Papers Editores, 2005.

MIRAS, M.; SOLE, I. y CASTELLS, N. **Niveaux de difficulté des tâches d'évaluation de la composition et de la compréhension écrites.** Comunicación presentada en el XXVII^{ème} Symposium de la 1^o Association de Psychologie Scientifique de Langue Française (APSLF). Nantes, Francia. Pp. 14 – 16, 2000.

MONTOYA PEREZ, L. Propuesta de un proceso educativo de habilidades del pensamiento como estrategias de aprendizaje de las organizaciones. **Revista: Contaduría y Administración**, n. 214, 2004. Recuperado el 12 de septiembre de 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39521404>.

NICKERSON, R.; PERKINS, D. y SMITH, E. **Enseñar a pensar: aspectos de la aptitud intelectual.** Barcelona: Paidós, 1990.

OLAGUE, D.; VILLANUEVA, R. y TORRES, M. **Las habilidades Mentales y sus implicaciones en la aptitud académica de los futuros profesores de matemática.** Ponencia expuesta en Congreso Internacional de “Ciencias de la Educación”, pp. 127-132, 2013. Recuperado el 10 de septiembre de 2013, de www.uco.mx/docencia/memoriadigitalcomp.pdf

PARGA, M. **Pensamiento de orden superior en diseño: aporte del enfoque cognitivo a los procesos de formación de competencias para diseñar.** Ponencia expuesta en el II Encuentro Latinoamericano “Diseño”, 2007. Recuperado el 20 de julio de 2013, de http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_auuspicios_publicaciones/actas_diseño/articulos_pdf/A4002.pdf

RIESTRA, D. Lectura y escritura en la universidad: Las consignas de las tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. **RIILL Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas**, n.15, pp. 54-68, 2002.

ROLDAN, C. El lugar de las consignas en espacios formativos. En M. Astudillo, C. Roldan, y C. Astudillo (Coords.), **Formando (nos): Discutiendo Modelos y Estrategias.** Cuadernos de Prácticas Educativas, n. 3, pp.23-31, 2009. Recuperado el 27 de julio de 2013, de <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pract-educativas/pdf>

VAZQUEZ, A. **Consignas de escritura: Entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes.** Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria, año 2, n. 7, 2007. Recuperado el 21 de agosto de 2013, de www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/vazquez-set07.pdf

