



Consignas para escribir

Lourdes Pérez Garrido | Maestra. Profesora de Idioma Español. Coordinadora del área de Lengua del Instituto de Formación en Servicio del CEIP.

Silvia Valerio | Maestra. Profesora de Idioma Español. Referente del área de Lengua del Instituto de Formación en Servicio del CEIP. Profesora de Gramática en el CERP de Colonia.

¿Cuál es la intervención docente cuando se solicita a los alumnos una tarea escrita?; ¿se está enseñando a escribir?; ¿qué parte de la orden escrita apunta a la tarea solicitada, al producto de escritura?; ¿hay algún otro aspecto en la orden escrita, que apunte a la organización de los alumnos o a los procesos que se desea activar para que se cumplan al tratar de resolver la tarea? Para generar el aprendizaje en sus aulas, los docentes proponen diferentes formas de trabajo a través de consignas, que han sido analizadas en diversas investigaciones. ¿Por qué es necesario detenernos a pensar qué y cómo proponemos cuando proponemos escribir?

El verbo *consignar* deriva del latín “*consignāre*”, señalar completamente, dar una orden. De ahí derivó el sustantivo **consigna**, el que encontramos en el diccionario de la Real Academia Española, en su primera acepción:

1. f. En agrupaciones políticas, sindicales, o en colectivos organizados de otro género, directriz que se imparte a sus integrantes.¹

Como seres humanos que necesitamos organizarnos, nuestra vida está llena de consignas, en la calle, en el trabajo, cuando salimos a algún lugar a divertirnos o miramos la televisión.

La realización de tareas de enseñanza en la escuela también requiere de organizadores. Es necesario aclararle al alumno qué tiene que hacer, para qué lo tiene que hacer, qué esperamos de él. Es decir que en la situación de enunciación en la que se enmarca la propuesta de enseñanza, en el momento de plantear una tarea, los docentes nos convertimos en enunciadores. Dicho de otro modo, somos los responsables de la enunciación, nos dirigimos al enunciatario, al alumno, con una intención clara. El discurso pedagógico se concretiza en un texto al que llamamos **consigna**. Es un aspecto que proponemos profundizar para tener en cuenta a la hora de diseñar situaciones de enseñanza.

¹ El destacado en negrita es nuestro.

Es necesario que desde su rol de docente, el docente piense la elaboración de la consigna según el propósito que tenga al solicitar el trabajo, los objetivos que pretenda alcanzar, cuáles sean los aprendizajes que quiera potenciar, cuáles sean las herramientas con las que los alumnos cuentan y cuáles sean las propuestas que los puedan llegar a desafiar de acuerdo a su modo de pensar y comprender, en un mundo atravesado por las tecnologías de la información.

La consigna como promotora de aprendizajes

A través del planteo de las diferentes consignas de trabajo en el aula, el docente posibilita el desarrollo de actividades de aprendizaje en un determinado marco de trabajo, señalado por el contenido de la propuesta que adquiere significado en mayor o menor medida en la contextualización de la tarea, **y a la vez en la capacidad de involucrar al alumno** y de facilitar la construcción de su autonomía para resolverla. Evidentemente, el involucramiento del alumno se conseguirá a partir de lo que se le pida en la consigna, de lo significativo que resulte el desafío propuesto en ella.

No olvidemos que la función de la consigna pasa por orientar al alumno en la tarea que se le pide, y para que pueda desarrollarla es fundamental que se le brinden pistas que le ayuden a organizarse.

«Una consigna, entonces, debe ser auténtica, es decir, demandar una tarea que tenga sentido para el sujeto que la realizará y le permita aprender en una situación lo más cercana posible al “grado óptimo de incertidumbre”, aquel nivel que lo desafía, pero no lo paraliza.» (Anijovich, 2014:51)

Es importante destacar que si los estudiantes encuentran sentido a las propuestas, actúan con mayor autonomía y alcanzan mejores aprendizajes.

Consignas para la enseñanza de la lengua

En el Área del Conocimiento de Lenguas, las consignas estarán destinadas a que los alumnos utilicen, como usuarios, sus saberes sobre el sistema para producir, a partir de ellos, nuevos conocimientos mediados por instancias de metarreflexión. De esta manera, los alumnos pueden construir las regularidades de la lengua a partir de diferentes comportamientos que asumen y que se concretan en diversas intenciones discursivas.

Como se dijo antes, toda actividad de enseñanza está organizada a través de una consigna; por lo tanto, cuando planificamos instancias de enseñanza de la escritura, de la lectura o de la oralidad, cobra un papel fundamental el papel de esa consigna.

Muchas veces, el planteo de la consigna viene acompañado de variadas preguntas de los alumnos y puede suceder que a medida que las vamos respondiendo, la consigna se vaya transformando, y en ocasiones se puede llegar a una consigna diferente de la planteada, que dista mucho del propósito del trabajo y, por ende, del objetivo de aprendizaje.

En esa situación es necesario tomar distancia y analizar nuestra propuesta, ese “pretexto” organizador que demandó todos esos cuestionamientos, expresión tal vez de una situación en la que no se promueve la autonomía; es decir que no se ha promovido la necesidad de leer para comprender lo que se pide, sino que los adultos acompañantes terminamos explicando y leyendo para el aprendiz, porque es más fácil “preguntar” que pensar o analizar los elementos que se brindan.

También podría ser que esa consigna tuviera muchos vacíos que se necesitan llenar o aclarar para comenzar la actividad. Pero ¿cuáles son? ¿Se definió la tarea? ¿Se dijo en qué marco se trabaja? ¿Se aclaró el tema? ¿Se brindaron soportes? ¿Se explicitó el objetivo?

A partir de este planteo es muy importante que el docente considere todos estos aspectos desde el aprendizaje de la lengua que pretende promover y, a la vez, la importancia de la necesidad de que la consigna se presente por escrito. Para ello será necesario que habilite a que el alumno vuelva a ella todas las veces que lo necesite para responder las dudas que se le



presentan, y también porque todos los tiempos de los alumnos no son iguales. Desde allí importa que se brinden pistas que permitan la vuelta a la consigna, porque es una forma de generar autonomías.

En las producciones escritas, muchas veces nos encontramos con textos que distan mucho de lo que se pretendía o que se resolvieron con lo mínimo posible. Uno de los aspectos a analizar en esa situación es la consigna, para ver si fue generadora o limitante en la tarea.

El momento de formular propuestas para que los alumnos escriban es un momento que debe ser privilegiado dentro de las distintas etapas de planificación de la enseñanza de la escritura.

Consignas para escribir

Partimos de reconocer el valor de la consigna para crear situaciones que permitan transformar el decir del alumno, que sea capaz de organizar la tarea. En este sentido hay consignas que sí lo hacen y otras que se podrían mejorar.

Los problemas recurrentes relevados por los maestros acerca de la dificultad que presentan los alumnos en el Área del Conocimiento de Lenguas, tienen que ver con la producción de textos escritos y con la comprensión de las consignas.

Si delimitamos algunos aspectos para que nuestras consignas sean promotoras de textos es necesario pensar en un lenguaje sencillo, claro, adecuado a la edad del niño y que, a la vez que genere preguntas, dé soportes para buscar respuestas en la propia consigna o en los lugares y en la forma que habilite.

Si seguimos el planteo que sugiere Frugoni (2006:24), la consigna debe contar con un desafío o un obstáculo que hay que sortear; generalmente, ese obstáculo está relacionado con el objetivo del aprendizaje. Para que este aspecto no paralice es necesario ofrecer también soportes, explicitar aspectos que ya hayan sido trabajados y que se constituyan en facilitadores desde donde se pueda comenzar a organizar; un soporte anclado en los conocimientos lingüísticos que el alumno posee.

El equilibrio entre los obstáculos y los facilitadores lingüísticos permitirá la realización de la tarea, y orientará la reflexión posterior en la que se generen espacios relacionados con la enseñanza de la escritura.

Desde el paradigma pragmático, los facilitadores que se pueden brindar están relacionados con la posibilidad de recrear en la consigna, los elementos propios de cualquier **situación de enunciación**.

- ▶ **Tema:** es importante que se haya trabajado el tema porque le dará un vocabulario al alumno que pueda incluir en su producción y, a la vez, un recorte del tema o un determinado aspecto lo ayudará a centrarse en la temática.
- ▶ **Finalidad:** qué busca con ese texto en la situación real o creíble en la que lo va a producir.
- ▶ **Intención discursiva u organización textual:** la más adecuada al tema y a la finalidad que se persigue.
- ▶ **Contextualización:** otros datos que puedan aclarar el punto de partida.
- ▶ **Enunciario:** para quién va a escribir. Es importante que no sea siempre el docente el destinatario real de su producción, porque al reconocer que comparten la situación de producción da por hecho que conoce muchas cosas que no es necesario poner sobre el papel.
- ▶ **Enunciador:** él como el “yo” que escribe, desde qué rol lo tiene que hacer. La consideración de este aspecto y la posibilidad de variarlo ayudarán a construir la realidad del riesgo que conlleva en sí mismo todo texto.

Cuando estos aspectos no están presentes, el niño los va “formulando” de acuerdo a su experiencia, a la relación que se construyó con el docente y a otras interpretaciones que muchas veces lo alejan del interés u objetivo del docente al plantear la tarea.

Al decir de Dolz Mestre *et al.* (2013:52), es importante que la consigna concrete en palabras, la elección que hace el docente de una tarea que permita superar la dificultad detectada en el grupo; la elección de un soporte adecuado para resolver la tarea, variando en lo posible la modalidad en la que se puede abordar (en forma individual, en duplas, en pequeños grupos), y con herramientas o aspectos lingüísticos que ayuden a organizar la planificación del trabajo y la textualización.

Es decir que si le pedimos al alumno que escriba, como parte del proceso de escribir tenemos que asegurar, desde el punto de partida en el que se enmarca la consigna, que tiene elementos para poder hacerlo, o brindárselos explicitados en modalidades o instrumentos que estén a su alcance.

Y si nos situamos en ese proceso podríamos desagregar el análisis que deberíamos provocar en nuestros alumnos, total o al menos parcialmente, en forma explícita desde la enseñanza de la escritura, o de forma implícita como usuario de la lengua, y en este caso valorar la importancia de las instancias de metarreflexión.

Cuando planifica

Generar la posibilidad de que el alumno pueda representarse de alguna manera el producto que quiere lograr.

Desde la pragmática:

¿Para quién voy a escribir?, condiciona la elección del vocabulario y del grado de formalidad.

¿Cuál es el objetivo de hacerlo?, orienta a la elección del género discursivo y de la estructura del texto.

¿Desde qué rol debo hacerlo?, la importancia del compromiso en la tarea, de asumir la toma de decisiones.

Desde la semántica:

¿Cuál es el tema?, orienta en la selección del tipo de texto, pero también en la recuperación de la temática de acuerdo a lo trabajado en clase, al recorrido realizado, a la capacidad de conceptualizar y recuperar el vocabulario manejado.

¿Cómo puedo organizar las ideas?, seleccionar, ordenar, incluir dibujos, gráficos u otros paratextos que sirvan de apoyo.

Cuando textualiza

Es fundamental que el alumno recurra a aspectos lingüísticos formales que puede reconocer a partir del análisis de otros textos.

En el marco del género discursivo seleccionado, ¿qué recursos tengo para ordenar el texto?, lleva a la selección de conectores, de verbos u otro tipo de organizadores.

¿Mantengo espacios formales de escritura?, busca crear la importancia de aspectos formales necesarios para que otros comprendan el texto.

¿Relaciono las ideas?, aspectos que tienen que ver con el uso de la puntuación como delimitadora de ideas y constructora de relaciones.



Cuando revisa

Si el alumno tiene claro en qué contexto escribe y cuál es el objetivo de la escritura, la vuelta al texto, resistida generalmente por los alumnos, puede adquirir otro compromiso.

¿Cómo están las ideas? ¿Hay contradicciones o ideas incompletas? ¿Usé el vocabulario adecuado?

¿Cómo está la ortografía?, ¿en cuáles palabras puedo tener dudas?, ¿cómo puedo resolverlo?

Para pensar en mis propuestas...

Una propuesta de reflexión sobre nuestras prácticas con relación a la enseñanza de la escritura podría hacer foco en tomar diferentes consignas que hemos propuesto en el año, y analizarlas para identificar los principales elementos que se le dieron al alumno, cuáles fueron soportes y cuáles produjeron interferencias, o no estuvieron planteados. Y entonces reconocer cómo resolvió estos aspectos el autor del texto.

Algunas de las ideas que Dolz Mestre *et al.* (2013:42) proponen, parten del análisis de la consigna, muy ligado a las características de la intervención para la enseñanza de la escritura:

- ▶ ¿Cuál es la tarea propuesta por el docente?
- ▶ ¿Se trata de una producción completa o parcial, de un primer intento o de una producción revisada y corregida?
- ▶ ¿En qué proyecto de escritura o de aprendizaje escolar se ha ubicado el alumno?
- ▶ ¿Cuáles son las actividades que se realizaron antes?
- ▶ ¿Cuál es la forma de trabajo propuesta (individual, colectiva, en grupos pequeños, etc.)?
- ▶ ¿Cuáles son las herramientas de apoyo para el trabajo?
- ▶ ¿En qué consisten las intervenciones del docente?
- ▶ ¿Cómo ayuda el docente en la regulación de los aprendizajes?

Para seguir pensando...

Si sintetizamos, podríamos decir que desde el planteo de la consigna, el docente orientado en la enseñanza de la lengua ya está creando, habilitando o dando pistas para indicar hacia dónde se orientará el espacio de metarreflexión sobre la lengua escrita, sobre el acto de escribir. En este espacio, el docente habilita la construcción y el reconocimiento de las estrategias empleadas para resolver la tarea, para escribir, así como la identificación de características de la lengua que usamos intuitivamente.

Ocupa un lugar importante, el reconocimiento de los elementos implicados en la situación de enunciación y recreados en la consigna, que permite al alumno darle mayor significatividad a la actividad que se le propuso. Esto implica necesariamente pensar las consignas no en forma aislada, sino como parte de un dispositivo para enseñar lengua, es decir, como parte de una secuencia didáctica o de un proyecto.

Si de enseñar a escribir hablamos, ese proyecto o esa secuencia se planificarán desde las dificultades concretas del grupo con relación a la escritura. Por eso es necesario dejar de depositar la dificultad en la comprensión de las consignas, y posicionarnos desde el rol de enseñante en la eficacia de los enunciados que conforman la consigna pensada desde los diferentes aspectos analizados, con el objetivo de ir creando autonomía en el alumno.

Y una forma de generar esto es la propuesta de «*consignas que resulten verdaderos desafíos cognitivos en tanto den lugar a un proceso de construcción de saberes y del imaginario personal a través de la escritura, convocando la creatividad y la ampliación de la enciclopedia de los alumnos*» (Finocchio, 2009:115).

Si la escritura de nuestros alumnos es un problema porque no es lo esperado, es un problema del que somos parte desde este mandato que socialmente se le confiere a la escuela. Y si somos parte del problema, también **somos parte** de la solución. 

Bibliografía de referencia

- ANIJOVICH, Rebeca (2014): "El diseño de la enseñanza en aulas heterogéneas" (Cap. 2) en R. Anijovich: *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*, pp. 39-58. Buenos Aires: Ed. Paidós. Colección Voces de la Educación. En línea: <https://escuelaprimarialh.files.wordpress.com/2015/05/anijovich-el-disec3b1o-de-la-ensec3b1anza-en-aulas-heterogeneas.pdf>
- DESINANO, Norma; AVENDAÑO, Fernando (2006): *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje. Enseñar Ciencias del Lenguaje*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- DOLZ MESTRE, Joaquim; GAGNON, Roxane; MOSQUERA ROA, Santiago; SÁNCHEZ ABCHI, Verónica (2013): *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Ed. Graó.
- FINOCCHIO, Ana María (2009): *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- FRUGONI, Sergio (2006): *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- PÉREZ GARRIDO, Lourdes (Proyecto) et al. (2016): *Enseñar a escribir. Intervención docente. Secuencias*. Montevideo: Camus ediciones. Colección Didáctica.