

UN CASO PARA REFLEXIONAR:
CÓMO PENSAR LAS CONSIGNAS ESCOLARES
EN LAS CLASES DE LENGUA Y LITERATURA DE
LA ESCUELA SECUNDARIA.



UN CASO PARA REFLEXIONAR: CÓMO PENSAR LAS CONSIGNAS ESCOLARES EN LAS CLASES DE LENGUA Y LITERATURA DE LA ESCUELA SECUNDARIA.

Luis Marcelo Ferrero
luismarceloferrero@hotmail.com

Resumen: El presente escrito constituye un trabajo de investigación y reflexión que estuvo enmarcado como producto de observaciones y práctica de Residencia, hace algunos años, en un 2° año del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria. Es un escrito que intenta reflexionar acerca de cómo son pensadas las consignas escolares en las clases de Lengua y Literatura. Se aborda desde la mirada de especialistas en relación con el tema e invita a seguir reflexionando no sólo desde el área de conocimiento nombrada, sino además desde otros campos.

Palabras clave:

Lengua y Literatura
Consignas Escolares
Escuela Secundaria
Educación
Formación
Reflexión
Investigación
Campo Específico
Comprensión
Enseñanza
Operación Mental

A MODO DE INICIO:

La capacidad de comprender una consigna no se hereda, sino que se enseña / aprende.

Dora Riestra.

Problematizar acerca de la dificultad en la comprensión de las consignas escolares en el espacio curricular de Lengua y Literatura de la escuela secundaria resulta un desafío. Un desafío, por un lado, al tratar de vencer esas dificultades dentro del ámbito educativo; un desafío, por otro lado, ya que afrontar esto implica, de algún modo, que se generen más interrogantes que respuestas. Sin embargo, es necesario reconocer que ciertas preguntas (aunque resulten incómodas y difíciles) son necesarias porque dan pie para reflexionar sobre dicha temática.

Lengua y Literatura es un área de conocimiento dentro de la escuela secundaria, lugar donde está inserta la problemática planteada. También, dicha disciplina “soporta”¹ el peso de las dificultades del deterioro de ciertas habilidades lingüísticas y de los problemas para producir y comprender textos, como si ella, Lengua y Literatura, fuera la única responsable de revertir estos inconvenientes.

Ahora bien: ¿desde dónde se orienta esta problemática?, ¿por qué surge la necesidad de investigar acerca de por qué existe dificultad en la comprensión de las consignas por parte de los alumnos?, ¿existe realmente un problema o son “supuestos” que circulan en las instituciones educativas? En primer lugar, surge de una necesidad personal debido a la formación específica (Profesorado de Lengua y Literatura). Asimismo, para profundizar sobre la temática porque mucho se dice de que “los alumnos no comprenden lo que leen”². Por eso, en segundo lugar, se plantearon hipótesis, las que abrieron el enunciado del problema de investigación, y, a partir de este, se habilitó un recorrido de preguntas y respuestas que van a dar lugar a procesos de reflexión y nuevos conocimientos.

La presente investigación se encuadra en los aportes de distintos especialistas que han hecho sus estudios sobre las consignas escolares; por nombrar, por ejemplo, a Dora Riestra, Stella Moro, Anijovich y González. También, para indagar sobre las posibles causas y los supuestos en relación con la comprensión de las consignas escolares por parte de los alumnos en el espacio curricular de Lengua y Literatura. Asimismo, la investigación se sirvió de la recolección de observaciones en una escuela secundaria circundante, precisamente, en 2º año del Ciclo Básico.

De esas observaciones participativas y práctica de residencia en ese curso, se

¹ El entrecorillado forma parte de la investigación que se lleva a cabo.

² El entrecorillado forma parte de la investigación que se lleva a cabo.

decidió tomar, como registro, las consignas escritas de un trabajo práctico. El trabajo de campo actuó además a modo de situación inicial porque permitió detectar la problemática y luego pensar en líneas de acción más generales, pero aplicables a situaciones particulares.

La formulación o elaboración de una consigna escolar (escrita), ya se trate de Lengua y Literatura o de los otros espacios curriculares, tiene un rol importante en el proceso de aprendizaje de los alumnos porque orienta el recorrido que debe realizarse para construir el conocimiento. Por eso, surgen algunos interrogantes: ¿qué es una consigna?, ¿a qué tipología textual pertenece?, ¿por qué los alumnos de la escuela secundaria no pueden resolver satisfactoriamente las consignas escritas de Lengua y Literatura?, ¿será que existe una dificultad para los alumnos con relación a cómo son formuladas por parte de los docentes? o, más bien, ¿los alumnos desconocen ciertos conocimientos de su propia lengua que son fundamentales para la comprensión de las consignas?

Estos interrogantes son los que habilitaron el presente trabajo investigativo y se constituyeron en ejes poderosos que orientaron a la reflexión y que nunca deberían dejarse de lado por parte de la práctica cotidiana que llevan a cabo los docentes.

En la escuela secundaria, en el espacio curricular de Lengua y Literatura, circula una supuesta idea por parte de los docentes: que los alumnos no comprenden las consignas.

A partir de este supuesto inicial, se considera que la dificultad está dada en que los alumnos de la escuela secundaria, en el área de Lengua y Literatura, no comprenden satisfactoriamente las consignas que son dadas por los docentes; por eso, un primer paso será investigar qué se entiende por una consigna. Luego, pensar si esa dificultad radica en que los alumnos realmente no comprenden por diferentes motivos y, finalmente, seguir indagando en cuanto a cómo son formuladas por los profesores, es decir, si esa problemática se debe a que los

adolescentes tienen escasez en el vocabulario o tal vez el docente como un guía del aprendizaje no tenga en cuenta ciertos aspectos que se encuentran en la redacción de las consignas y esto conlleve a que los alumnos no las interpreten.

En este punto, la investigación encuentra un recorte: se decide por comenzar a definir qué se entiende por una consigna. Así, Dora Riestra analiza las consignas escolares como texto³ y acciones mentales. Nos dice que “las consignas escolares como texto, pueden tratarse de orales y escritas, se producen desde la interacción socio discursiva entre el docente y el alumno en todos los niveles de la enseñanza y que implican la minuciosa planificación del docente. Las consignas como texto son acciones del lenguaje” (RIESTRA: 2008, p.10).

Por su parte, Stella Moro, también desde un punto de vista textual, señala que “las consignas presentan un carácter instruccional e implican un emisor (docente – autor de un manual) que propone la realización de una actividad (operativa en niveles diversos, intelectual, práctico y experimental) a un destinatario (estudiante) con un objetivo preestablecido” (MORO: 2007, p. 35).

Siguiendo con lo expuesto, Anijovich y González dicen que “la consigna como tal tiene un papel fundamental porque orienta el recorrido que se debe realizar para construir el conocimiento. Producir una consigna nos demanda un trabajo cognitivo y que requiere pensar en cómo se la formula, el tipo de operación mental que el alumno tendrá que realizar” (ANIJOVICH y GONZÁLEZ: 2010, p.36).

³ De Beaugrande y Dressler (1981) consideran el texto como el resultado de un proceso comunicativo que no puede prescindir ni de los aspectos más estrictamente lingüísticos ni de los aspectos relativos al contexto de producción. Dicho proceso comunicativo está encaminado a comprender las actitudes de quien lo produce y de quien lo recibe, así como el marco comunicativo. El texto se define como una unidad comunicativa que satisface siete criterios de textualidad: a) cohesión, b) coherencia, c) intencionalidad, d) aceptabilidad, e) informatividad, f) situacionalidad, g) intertextualidad

Tras los distintos aportes de los especialistas en el tema, se considera que los autores coinciden en algo: concuerdan en destacar la consigna como un texto instructivo⁴ que orienta el proceso de realizar una tarea, promoviendo prácticas de aprendizaje. Entonces, teniendo en cuenta el epígrafe que dio comienzo a esta investigación, la consigna “no se hereda”⁵: forma parte de un proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los interrogantes se hacen presentes: ¿por qué, al considerar la consigna como operación mental y una acción del lenguaje, existe dificultad para su comprensión?; ¿a qué se debe tal dificultad?

Es sabido y escuchado, en las escuelas secundarias, por parte de los docentes, que los alumnos no comprenden las consignas y, asimismo del otro lado, las voces que se alzan diciendo: “Profe, no entendí la tarea”, “No sé qué hay que hacer”, y las respuestas son: “¿No se entendió la consigna?”, “Volvé a leer y a revisar lo que se pide”. Comentarios que circulan a diario; comentarios que ponen de manifiesto esas dificultades del estudiante para reconocer qué es lo que se tiene que hacer ante la indicación establecida como consigna.

Entonces surge nuevamente la necesidad de interrogación: ¿qué se entiende por comprensión? y ¿qué “suponen” los docentes cuando manifiestan que los alumnos no comprenden las consignas?

El siguiente paso será problematizar esos comentarios; en otras palabras, dar cabida a la problemática que se presenta.

4 Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez, en *La escuela y los textos*, señalan que los textos instructivos o instruccionales dan orientaciones precisas para realizar las actividades más diversas, como jugar, preparar una comida, cuidar plantas y animales, usar un aparato electrónico. Todos estos textos comparten la *función apelativa* en la medida en que prescriben acciones y emplean la *trama descriptiva* para representar el proceso que debe seguirse en la tarea emprendida.

5 El entrecorillado está tomado del epígrafe.

I- EMPEZAMOS POR DESANUDAR LO ATADO: LA DIFICULTAD EN LA COMPRESIÓN DE LAS CONSIGNAS ESCOLARES.

Seguimos escalando para pensar y repensar aquellos interrogantes que se plantearon más arriba. De esta manera, la investigación sigue su curso y, en este caso, arribamos a qué se entiende por comprensión para luego pensar en los supuestos que apuntamos en líneas más arriba acerca de por qué no se comprenden las consignas escolares en el espacio de Lengua y Literatura.

Según Gombert, “comprender un texto es un proceso de construcción del significado. Hay que trabajar para que ocurra, poner en relación conocimientos previos, conocimientos lingüísticos, conocimientos acerca de los esquemas textuales y de las particularidades de la inserción de los discursos en la comunidad para poder tener una idea del sentido de lo que se lee”. (GOMBERT: 1990, p. 89).

Siguiendo con lo anterior, estamos en condiciones de afirmar que comprender es poder pensar y actuar flexiblemente lo que uno sabe. Respecto de esto, Dora Riestra nos dice: “realizar de manera flexible un tema, explicarlo, justificarlo, de manera que vaya más allá del conocimiento” (RIESTRA: 2008, p. 70). Esto implica, según la autora, que hay que entender el concepto como sinónimo de aprendizaje ante una actividad en que está en continua transformación y en la que se incorpora nueva información.

La comprensión de las consignas escolares es un objetivo que la mayoría de los docentes se proponen lograr con cada actividad dentro del aula. La autora plantea un análisis hacia las consignas como texto, por un lado, y acciones mentales, por otro. Decimos, con ella, que las consignas como texto, ya se traten de textos orales y escritos, se elaboran en la interacción socio-discursiva entre el docente y el aprendiz y que requieren pormenorizada planificación del docente. En resumidas palabras, pensar las consignas como texto es pensarlas como una acción del lenguaje.

Lo anterior nos obliga a presentar la categoría de enunciación que, según Emilie Benveniste, “es el proceso a través del cual un sujeto se hace presente en un texto, así ese texto se convierte en enunciado configurándose la posición enunciativa y destinatario” (KERBRAT – ORECCHIONI: S/D, p.10).

Según lo formulado por Benveniste y llevándolo al contexto áulico, cuando un docente plantea y enuncia una consigna de trabajo, no sólo se posiciona su recorte y subjetividad, sino que también subyace la imagen que tiene de sus alumnos.

Anteriormente se hizo referencia a que las consignas escolares son también acciones mentales. Por consiguiente: ¿qué sentido adquiere una consigna como

acción mental? Se puede decir, y parafraseando a Dora Riestra, que la consigna escolar vista como una acción mental logra transformarse en un instrumento que puede conducir a una acción reproductora o reproduccionista que no favorezca procesos de apropiación de habilidades y saberes objetivados; en otras palabras, acciones mentales que suponen operaciones mecánicas. Y aquí surge nuevamente una duda: ¿qué relación se establece entre la capacidad intelectual de un alumno y el pedido de operaciones mecánicas?, ¿qué tipo de comprensión se pone en juego?

Ante los interrogantes, si la consigna escolar como texto tiene un significado, por consiguiente, contiene “pistas” para su comprensión, pero sólo el sujeto (alumno) puede darle sentido, y, éste surge en la interacción entre:

*una consigna (oral o escrita) a partir del léxico de una lengua dada, en este caso, el español.

*un sujeto (el alumno) que posee un cierto conocimiento, por un lado, de la lengua que usa el texto y, por otro, de conceptos específicos o no.

Entonces, siguiendo con lo expuesto, la comprensión de una consigna se logra cuando el sujeto puede poner en relación conocimientos almacenados en su memoria (con la forma de un esquema) ⁶.

Estos conocimientos son varios: conocimientos sociodiscursivos, conocimientos lingüísticos, conocimientos metalingüísticos y conocimientos conceptuales. Y nuevamente surge la necesidad de interrogación: ¿qué hace el alumno con estos conocimientos para comprender una consigna?

Los llena de significado y relaciona lo que dice allí con lo que ya sabe. Sigue buscando y se interroga qué está queriendo decir, por qué lo dice; es decir, pone en relación lo que la consigna dice con lo que en otra oportunidad aprendió.

Un alumno, un lector en este caso, de consignas escolares o consignas por hacer realiza muchas acciones en su mente. En este proceso de ir “desarmando” la consigna, juegan un papel preponderante los conocimientos previos.⁷ De algún modo, comprender una consigna es comprender el tema de ese texto instructivo.

Pero ¿qué sucede cuando no hay conocimientos previos para comprender esa acción que se está pidiendo que se realice? Esto nos invita a seguir preguntando: ¿hay un fracaso en la comprensión? Y ¿es aquí donde los docentes afirman que los alumnos no comprenden las consignas?

⁶ Un *esquema* es una estructura de datos que tenemos en la memoria. Como estructura, está organizada, no es un conjunto desordenado de informaciones. Se trata de elementos ordenados en la memoria y también de la información necesaria para usar esos datos. El esquema es flexible, ya que podrá modificarse rápidamente. No se trata de conceptos memorizados, sino de un verdadero conocimiento que puede ser usado en situaciones nuevas o no, que sirve para resolver problemas.

⁷ Con respecto a los *conocimientos previos*, César Coll (1990) señala que: “cuando el alumno se enfrenta a un contenido a aprender, lo hace siempre armando una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas” (COLL: 1994, p.50).

El último interrogante da pie para dejar en claro la siguiente idea: no comprender consignas no es sinónimo de que se desconoce sobre el tema, por eso, hay que brindarle al alumno todas las herramientas necesarias si no comprende lo que se está pidiendo que se haga; es invitarlo a que se informe, a que busque, a que reponga esa información que no tiene y que necesita para comprender; en cierto modo, desterrar la idea de que los alumnos no comprenden consignas y preguntarse, en todo caso, el porqué de la dificultad de comprenderlas. Respecto de lo anterior: “la consigna es una capacidad que necesita ser enseñada y trabajada con los estudiantes en la escuela” (RIESTRA: 2008, p. 85).

Así, de este modo, volvemos a la idea sobre el esquema mental del que se hizo referencia. Este no se construye de una vez: es preciso releer y revisar los conocimientos previos; por ende, leer y comprender suponen un trabajo.

Si leer es un trabajo y demanda esfuerzo, entonces decimos que no sólo leer es un proceso complejo: también lo es, por ende, comprender. En estos dos procesos, entran en juego un sujeto (un alumno) y un texto (consigna escolar), inmersos en una comunidad discursiva (escuela – docentes). Cada sujeto, cada lector, tiene características que le son propias y, por este motivo, no lee igual que otros lectores. Entonces, con lo expuesto en este apartado en esto de ir “piloteando” la comprensión de las consignas, se puede afirmar y remarcar que leer es un trabajo, que requiere de sujetos lectores que tienen que esforzarse para encontrar el sentido de aquello que se pide o construir un significado.

II- UN CASO PARA SEGUIR DESANUDANDO Y REPENSANDO LAS CONSIGNAS ESCOLARES.

En este apartado, se expondrán los registros de observaciones de clases que se realizaron en una escuela secundaria circundante a nuestra ciudad; precisamente, en un 2º año del ciclo básico del sistema educativo.

Se considera que los registros analizados constituyen un material de análisis y reflexión muy poderoso que no se orienta hacia una instancia de crítica sin sentido que busque culpables e inocentes. Se busca pensar y repensar acerca de lo que venimos investigando. Puede decirse que ahora teoría y práctica se ensamblarán: se aplicará lo abordado hasta el momento sólo de manera teórica, en la práctica misma, en experiencias concretas y cotidianas.

Si la construcción de las consignas escritas supone un lugar de enunciación, entonces estas son elaboradas por alguien; en este caso, por un docente. A continuación, se transcribe un trabajo práctico de la unidad llamada “narrativa” que un educador brindó a los alumnos de 2º año:

Trabajo práctico:

1. Seleccionar cuatro textos narrativos y justificar a partir de las categorías trabajadas a lo largo de las clases.
2. Escribir y resumir el tema del relato. Interpretación.
3. Retomar el esquema de planificación y pensar la función del texto seleccionado.
4. Analizar los elementos paratextuales.
5. Cada integrante seleccionará un fragmento explicando las razones de dicha elección.

Se aclara, en primer término, que las consignas que elaboró el docente no son propuestas copiadas de algún libro de texto que circulan por las escuelas secundarias, sino que fueron elaboradas por ese educador. En segundo término, otro punto para remarcar es que no se especificó el tiempo de duración. Se observó que fueron resueltas en tres encuentros sin haber alguna socialización o puesta en común; y aquí surgen otros interrogantes: ¿existe, en las escuelas, un tiempo de reflexión que se le da al alumno para comprender una consigna?, ¿para qué alumnos se piensan las consignas?, ¿damos a todos las mismas consignas?, ¿se piensa en la emisión de estas, es decir, en forma individual o en forma grupal?, ¿qué ocurre cuando un alumno desconoce el vocabulario? y ¿tienen el mismo valor tanto para los docentes como para los alumnos?

Los interrogantes que se plantearon (en forma anticipada) llevan a que se transcriba una dificultad planteada por un estudiante: “¿una poesía también es un texto narrativo?” (consigna nº 1). Se sabe, por la observación, que las consignas expuestas fueron realizadas grupalmente y es aquí donde empezamos por “desanudar”, a “repensar” por qué conllevan a un cierto grado de dificultad a partir de la pregunta que hizo el estudiante.

¿Qué se entiende por conocer acerca del lenguaje o conocer saberes lingüísticos? Gombert nos dice que: “los conocimientos del lenguaje o lingüísticos es saber un lenguaje, es decir, si el texto está en francés o en alemán es posible que me resulte más difícil de leer que si estuviera escrito en español” (GOMBERT, 1990, 27).

Teniendo en cuenta lo anterior y la pregunta realizada por el alumno, los interrogantes se hacen presentes: ¿el problema de la comprensión de las consignas está en un escaso conocimiento del propio lenguaje?, ¿el alumno en cuestión (que puede representar a muchos otros) a pesar de que es un hablante del español, sabía lo que es un texto narrativo, tras confundirlo con un texto poético?, ¿qué nivel de conocimiento de su lenguaje tiene ese alumno?, ¿para qué niveles de conocimiento del lenguaje se realizan las consignas?, ¿qué podemos hacer frente al desconocimiento del español desde nuestro lugar como guías?

Esto nos da la pauta de que las dificultades que se presentan en la comprensión de las consignas se deba a

que algunas palabras de nuestra lengua resulten incomprensibles, por lo que, para comprender, será necesaria la búsqueda en un diccionario, por ejemplo, o, si no es suficiente, la consulta con un especialista; en este caso, con ese docente que está enseñando.

Se cree además que otra posibilidad puede ser la segmentación de la palabra; por ejemplo, si tomamos una de las consignas anteriores, la palabra “paratextual”⁸. En resumidas cuentas, comprender se trata de un proceso de lectura que requiere del lector un arduo trabajo con el lenguaje que habla todos los días.

Nos acercamos a lo que buscábamos: a develar acerca de por qué los alumnos no comprenden consignas. Se ofrece, en esta investigación, otro conocimiento del que hicimos referencia: los “conocimientos metalingüísticos”.⁹ En este conocimiento, “se trata de mirar cuidadosamente el lenguaje en algunos puntos oscuros o densos del texto” (GOMBERT).

A raíz de lo anterior, algunas palabras de nuestro español juegan un papel muy importante como especies de “centros de información” (Gombert). Así, un verbo, un infinitivo, un sustantivo o una preposición significan algo y no siempre significan de la misma manera. Por ejemplo, si la consigna n° 1 del trabajo práctico nos dice “seleccionar”, de ella deducimos palabras como “buscar”, “encontrar”, pero necesitamos de antemano encontrarle un sentido, buscar una relación que unifique lo que se está pidiendo hacer.

El camino de construir el significado de una consigna, entonces, supone que el lector encuentre relaciones de palabras entre ese breve texto. Se presume que comprender consignas escolares se refiere a que hay hechos que suceden antes o después de otros, que una acción puede ser presentada como la causa de otra o su consecuencia. Es importante, en este punto, el significado que adquieren los nexos; por ejemplo, “y”. Del registro de observación: “1- Seleccionar cuatro textos narrativos y justificar a partir de las categorías trabajadas a lo largo de las clases”; “2- Escribir y resumir el tema del relato”.

Los ejemplos anteriores sirven para dar cuenta de las relaciones que se establecen en esos pequeños textos: “justificar” es una consecuencia de una acción anterior: “seleccionar”.

Ante esto expuesto, tratamos de desanudar y pensar que no se trata de “recetas” que se puedan usar sin la reflexión. No es cuestión además de seguir pasos, sino de prestar atención al lenguaje y al uso que hacemos de él para encontrar un significado y que así sea posible la comprensión.

⁸ El entrecorillado forma parte del trabajo de investigación.

⁹ “Metacognición” es una palabra que refiere a la capacidad de los seres humanos de reflexionar acerca de sus propios conocimientos. “La metacognición engloba los conocimientos introspectivos sobre los estados cognitivos y sus operaciones, y las capacidades del individuo de controlar y de planificar sus propios procesos de pensamiento y sus producciones” (GOMBERT: 1990, p. 17).

III- FINALIZAR PARA DESANUDAR LO ATADO Y ENCONTRAR OTRO SENTIDO.

Para “desanudar lo atado”, se sigue, en esta investigación, con la intención de pensar y repensar eso que llamamos dificultad en la comprensión de las consignas escolares en el área de Lengua y Literatura. Una vez definido qué se entendió por consigna según los especialistas del tema y el corpus presentado (segundo punto de la investigación), los interrogantes se hacen presentes; interrogantes que ya nos hicimos, pero que vuelven a utilizarse para colocarlos en el centro de la acción: ¿sólo en el espacio de Lengua y Literatura se encuentran las dificultades de la comprensión?, ¿las elabora el docente o son extraídas de un libro de texto?, ¿con qué intención las trabaja?, ¿piensa en cómo están escritas para su transmisión?

Se decía, al comienzo de esta investigación, que las consignas tienen un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de los alumnos porque orientan el recorrido que debe realizarse para construir el conocimiento. Entonces, como dice Dora Riestra (en el epígrafe), “se enseñan y se aprenden”.

Por ende, cuando se planteaba el interrogante acerca de que si es solamente en Lengua y Literatura donde no comprenden consignas, se considera que esta problemática abarca a todos los docentes, corresponde a todos los niveles del sistema educativo y a todas las áreas disciplinares debido a que en todas hay situaciones de enseñanza y aprendizaje. De esto, se desprenden las voces que se alzan, por parte de los educadores, sobre ciertos cuestionamientos: cuando se encuentran con resultados que no responden a lo que se solicita. Y aquí aparece otro interrogante: si las consignas se enseñan y se aprenden, ¿el docente como un mediador o como guía tiene en cuenta el desarrollo potencial de los estudiantes?

Lo anterior da pie para que se piense en términos de lo que planteó Vygostki en cuanto a la Zona de Desarrollo Potencial (Z.D.P.). Esto es: “el espacio en que, gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente” (COOL: 1993, pp. 104 – 105). En otros términos, como docente debe conocerse la zona de desarrollo potencial de los alumnos, partir del nivel operacional de ellos para transitar la zona de desarrollo próximo y así dimensionar el nivel de comprensión que opera en los sujetos para garantizar el éxito de la respuesta esperada tras presentarse la consigna elaborada por el docente.

A propósito de lo anterior, Gvirtz y Plamidessi (1995) nos dicen “que la actividad de enseñanza se concibe como guía y sostén del aprendizaje y el docente como mediador entre los alumnos y determinados saberes”. Se considera, entonces, que la comprensión de las consignas o la comprensión lectora de las consignas es una capacidad para ser aprendida por los alumnos; es así que esto lleva a que se coincida con Anijovich y González (2010) cuando plantean que, para lograr la comprensión de una consigna, “esta debe ser clara y específica en lo que requiere que el alumno piense y realice”.

En relación con lo expuesto, se considera que redactar una consigna escrita (“para que sea clara y precisa, y se comprenda”) depende de un trabajo por parte del docente, es decir, qué operación mental (resumir – subrayar - definir – comparar – analizar) tendrá que desarrollar el alumno para apropiarse de un determinado conocimiento. Esto conduce a lo que Stela Moro (2006) plantea: que las consignas escolares constituyen un punto problemático en su formulación, lo que da, como respuesta, la falta de comprensión por parte de los estudiantes. Por eso, la autora cita a Dora Riestra en cuanto a lo que debe tener en cuenta un docente a la hora de elaborar una consigna escolar:

Plano lexical: depende del área de conocimiento y de la operación mental (analizar – comparar – explicar) que suele solicitarse en las consignas.

Plano morfosintáctico: es el más ignorado a la hora de formular una consigna.

Plano textual: depende de la coherencia semántica y de la cohesión gramatical (como en cualquier otro texto). Es un factor desatendido en la formulación de las consignas.

Plano pragmático: este plano tiene que ver con el propósito, es decir, con lo que se propone quien formula la consigna; en otras palabras, si queremos que solamente el alumno redacte una respuesta, o conocimientos adquiridos

previamente o elaborar nuevos conocimientos.

A la luz de lo anterior, y sin entrar en ninguna crítica, sino para pensarse de manera reflexiva, se toma una consigna que se utilizó para el corpus de esta investigación para observar si se tuvo en cuenta cada uno de estos planos a la hora de pensar la consigna. “2.: Escribir y resumir el tema del relato”. Se observa, en primer término, que la operación mental (escribir) es muy amplia. Además, está acompañada de otra operación intelectual (resumir). En segundo lugar, desde el plano morfosintáctico, “escribir” puede dar lugar a confusiones o ambigüedades. Desde el plano textual, la formulación es confusa y amplia (escribir y resumir). Asimismo, ¿qué sentido adquiere el tema del relato y a qué relato hace referencia? Finalmente, en el cuarto plano (pragmático), no se identifica el objetivo; es decir, si se toma en cuenta la palabra clave (“escribir”), no se sabe si hay que contar o narrar.

Se observa, con lo expuesto, que existen muchas implicancias que no se tienen en cuenta a la hora de formular una consigna; que confeccionarlas requiere de un esfuerzo por parte de ese docente, que luego debe actuar como un mediador para que la comprensión suceda; que estos cuatro planos entran en juego cuando los alumnos se enfrentan a la tarea de comprenderlas y realizarlas.

“Se aprende cuando se comprende y se comprende cuando se reflexiona, y se reflexiona cuando se experimenta, y se experimenta cuando se duda, y se duda cuando hay preguntas, y hay preguntas cuando se interroga”.

Mirta Goldberg.

A lo largo de este escrito, de esta investigación, muchos interrogantes quedan por definir.

Se hizo un intento... se investigó... se construyó... se pensó y se repensó a partir de una problemática. Hubo interpelaciones: ¿lo investigado fue suficiente? De la misma manera, también se brindaron algunas guías significativas para la reflexión y se cree también que queda mucho por hacer, mucho por pensar y repensar con otros ya que la problemática, si bien estuvo orientada al espacio de Lengua y Literatura, también es una dificultad que encuentran los docentes de otras disciplinas.

Es una escritura que se puede convertir, ojalá se dé, en una reescritura porque se sabe que no está concluida.

Tal vez, se instaló un debate que abra nuevos interrogantes en esto de pensar la dificultad de las consignas escolares.

Es así que estas deben pensarse como dispositivos de aprendizaje en los que el rol del docente como mediador es de suma importancia. Este tipo de enunciado (la consigna escolar) como un texto instructivo según los autores trabajados, tiene como propósito que el alumno realice una acción, que pueda construir aprendizajes. Por supuesto que, desde la teoría vygoskiana, cada sujeto realizará operaciones y actividades mentales según su desarrollo de pensamiento y lenguaje.

Lograr el éxito de una respuesta satisfactoria, es decir, comprender una consigna, en este caso, en el espacio curricular de Lengua y Literatura, y también desde otras disciplinas, dependerá también de quién y de cómo las formula. El docente deberá enunciar con claridad y precisión la redacción de ese texto instructivo para que no sea ambiguo y no se transforme en una dificultad para el alumno.

Se dijo, a lo largo del trabajo, que es de mucha importancia que los alumnos conozcan qué operación mental deben llevar a cabo. Desconocer la palabra clave de una consigna ("seleccionar") por parte de los estudiantes de algún modo garantizará que no haya comprensión; y, si esto sucede, tal vez no haya aprendizaje.

Finalmente, volvemos al inicio de esta investigación con palabras de Dora Riestra: "la capacidad de comprender una consigna no se hereda, sino que se enseña y se aprende" (RIESTRA: 2004, p.35).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANIJOVICH, R. (2006): Las consignas de trabajo: criterios para su elaboración, Curso de materiales didácticos: selección y producción, FLACSO Argentina.
- BOTTA, M. (2002): Tesis, monografías e informes, Biblios, Bs. As.
- BRAILOVSLY, D. y MENCHÓN, A.: Estrategias de escritura: once propuestas didácticas, S/D.
- COLL, C. y otros (1994): El constructivismo en el aula, Colección biblioteca de aula, Barcelona.
- DE AVALOS VIRAMONTE, M. y otros: Comprensión lectora. Ediciones Colihue.
- DE BEAUGRANDE, R. y DRESSLER, W. (1997): Introducción a la lingüística del texto, Ariel S.A., Barcelona.
- GOMBERT, J. E. (1990): "Le développemant metalinguistique", París, Puf en: "Pilotear" la comprensión y la escritura del módulo 6 a cargo de Carina Palachi en Lectura y escritura de textos académicos para el ingreso, Ediciones UNL, Santa Fe, 2006.
- KAUFMAN, A. M. y RODRÍGUEZ, M. E.: La escuela y los textos, Aula XXI – Santillana, S/D.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C.: La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje, Edicial.
- LITWIN, E. (2008): El oficio de enseñar: condiciones y contextos, Paidós, Bs. As.
- MANNI, H. y otros (1998): Comprensión de textos, S/D.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA FE: Orientaciones para la presentación de proyectos e informes finales de investigación educativa, S/D.
- MORO, S.: Formular, leer, analizar consignas escolares, Universidad Nacional de Rosario, Mimeo.
- RANCIERE, J.: El maestro ignorante, Laertes, Barcelona, 2003.
- RIESTRA, D. (2008): Las consignas de la enseñanza de la Lengua: un análisis desde el interaccionismo socio –discursivo, Miño y Dávila, Bs. As.
- (2014): Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura, Noveduc, Ciudad autónoma de Bs. As.

