

Las consignas como textos de enseñanza que anuncian la experiencia en el aula. Apreciaciones sobre el caso de la Educación Física

The instructions as teaching texts that announce the experience in the classroom. Appreciations on the case of Physical Education

Marcela Oroño¹, Nancy Salvá², Mariana Sarni³

Resumen. Presentamos un ejercicio de reflexión colectiva que nos ha permitido indagar aspectos invisibilizados de la práctica docente. El desafío asumido implica un desplazamiento de los textos en los que habitualmente pensamos (planificación, tareas, materiales curriculares, etc.) para enfrentarnos a los enigmas de la praxis a través del análisis de las consignas que utilizamos los profesores, particularmente los profesores de educación física, entendidos como textos de enseñanza. Partimos de la convicción que las consignas (orales, gestuales, físicas o escritas) configuran las relaciones con el saber en la experiencia de formación escolar de los estudiantes. Desde esta perspectiva, nos propusimos revisar el juego de diálogos en torno al deporte basquetbol en una clase de educación física de 6to año y producir un conocimiento que haga visible algunas conexiones con concepciones disciplinares y didácticas que atraviesan la praxis.

1 Profesora de Educación Física (Instituto Superior de Educación Física). Especializada en Ciencias de la Educación, (Dpto. de Posgrados del ISEF). Magister en Didáctica de la Educación Superior (CLAEH). Especialista en Didáctica de la Educación Superior (CLAEH).

2 Doctora en Educación (Universidad Autónoma de Madrid, UAM, España), Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de la República. UdelaR, Uruguay), Diplomada en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. (Universidad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO. Argentina), Experta Universitario en Administración de la Educación (Universidad de Educación a Distancia, UNED. España) Posgraduada como Maestra Directora (Instituto Nacional de Docencia, INADO. CONAE. Uruguay), Maestra de Primer Grado (Institutos Normales de Montevideo, IINN. Uruguay).

3 Magister en Educación y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Católica del Uruguay) Profesora de Educación Física (ISEF) Posgraduada en Gestión de Centros Deportivos y Educativos (ISEF). Diplomada en Educación Superior (Universidad Veracruzana- México). Profesora adjunta de la Universidad de la República (Uruguay).

Palabras clave: práctica docente, enseñanza, consignas, relaciones con el saber

Abstract. We present an exercise in collective reflection that has allowed us to investigate invisible aspects of teaching practicum. The challenge assumed implies a displacement of the texts in which we usually think (planning, tasks, curricular materials, etc.) to face the mysteries of praxis through the analysis of the instructions that teachers use, particularly physical education teachers, understood as teaching texts. We start from the conviction that the instructions (oral, gestural, physical or written) configure the relationships with knowledge in the school training experience of students. From this perspective, we set out to review the game of dialogues around basketball in the 6th year of primary school and produce knowledge that makes visible some connections with disciplinary and didactic conceptions that go through praxis.

Keywords: teaching practice, teaching, instructions, relationships with knowledge

Introducción

“Si reconocemos que los estudiantes difieren en la manera como acceden al conocimiento en términos de intereses y estilos, nos deberemos preocupar por generar puertas de entrada diferentes para que inicien el proceso del conocimiento” (Litwin, 1996)

En este artículo invitamos a reflexionar a las consignas, uno de los elementos que forman parte de los desafíos actuales que presenta la enseñanza, elemento al que entendemos vinculado a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El análisis se realiza desde una perspectiva teórico-práctica en la que se entiende están implicadas para el caso de la Educación Física. El trabajo persigue dos propósitos centrales: por un lado, reflexionar sobre el valor o la función de las consignas en la habilitación de ciertos tipos de aprendizajes, esto, como un modo de abordar desafíos actuales de la enseñanza; por otro lado, el de habilitar, simultáneamente, el ejercicio de la discusión entre docentes profesionales que, en soledad o como parte de un colectivo, estén interesados en revisar la temática.

En este sentido apostamos por una postura ética que rescate, para la enseñanza, el compromiso con la experiencia educativa de niños, niñas

y jóvenes, que no es otra cosa que asumir responsablemente la tarea profesional docente; en otras palabras, nos interesa destacar el sentido que vincula la experiencia con la subjetividad, o sea, con la íntima transformación que produce en los sujetos involucrados:

(...) hacer una experiencia con algo, significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de “hacer” una experiencia, no significa que nosotros la hagamos acaecer...hacer una experiencia quiere decir: dejarnos abandonar en lo propio, por lo que nos interpela (...) Nosotros podemos así ser transformados por la experiencia... (Heidegger, citado en Larrosa, 2003: 98).

El autor nos lleva a pensar que la experiencia es lo que nos pasa, pero, en la realidad actual escuchamos y vemos informaciones, el mundo pasa ante nuestros ojos y nosotros permanecemos exteriores, ajenos e impasibles. Somos destinatarios de una sobreabundancia de estímulos que nos enmudecen y nos refugiarnos en vivencias individuales y privadas sin necesidad de lo colectivo lo que nos convierte en una especie de público que mira el mundo desde el exterior.

Aquí es cuando nos preguntamos ¿qué les pasa a los estudiantes en las aulas?, ¿estarán como espectadores ajenos, atrapados en un discurso académico del que no participan? Estos interrogantes nos desafían a recuperar la experiencia como una forma de relación con el conocimiento. Se trata de una relación singular para la construcción de un saber práctico de carácter artesanal que implica la interacción con otros, y en este sentido, se distancia de la concepción iluminista del conocimiento. Por tanto, es relevante señalar la vigencia del pensamiento del pedagogo brasileño Paulo Freire (1974) quien argumenta que, una educación liberadora, exige repensar las relaciones entre sujeto cognoscente y objeto de conocimiento, entre aquello que está afuera de nosotros y de lo que nos podemos apropiar y nuestra propia subjetividad.

Y, es esa relación entre conocimiento y subjetividad la que podría pensarse en términos de experiencia, porque resulta comunicable y adquiere un carácter colectivo, y a la vez, histórico y político. Desde esta perspectiva, es posible que la experiencia educativa se convierta en praxis transformadora. Ahora bien, no es suficiente mantenernos en el plano de la reflexión teórica sobre las prácticas educativas, es necesario incursionar en los escenarios de las prácticas reales, prácticas situadas que pueden ser pensadas desde la

rememoración que permite captar la experiencia como praxis, alejándonos de prácticas repetitivas que no representan la educación que queremos para nuestros estudiantes.

Vamos a acordar que el mundo de la práctica nos enfrenta a la incertidumbre porque la experiencia educativa auténtica no es predecible en su totalidad. Sólo podemos anticipar algunas posibilidades que, claramente la hacen tentativa. Por eso, debemos tener dispuestas diversas alternativas de acción para nuestros estudiantes, que harán o no posible su experiencia transformadora. La experiencia no la vemos en las planificaciones, sino en la acción que, en nuestro caso, resulta de la transcripción de lo que sucede en la clase, de una narrativa que, en clave de consigna, emerge de la práctica, y es llevada a un texto que nos permite analizar la interacción cultural a través del diálogo de los sujetos participantes. Es allí, donde en la praxis se produce conocimiento que supera las barreras del espacio/tiempo de la clase y puede ser comunicado.

Ese mundo de interacciones sociales que caracteriza las prácticas de enseñanza, es un ámbito dinámico, atravesado de contradicciones y conflictos inesperados, ante los que los docentes hemos de tomar decisiones singularmente justas. Por cierto, exigen un pensamiento práctico que permita interpretar esas situaciones de interacción, analizar los problemas, juzgarlos y tomar decisiones diferentes como clave de la intervención docente en casos singulares. Estamos haciendo alusión a lo que llamamos consignas en el discurso de los profesores, que provoca, en particular, ciertas formas de acción en los estudiantes, y a partir de allí habilita cierta construcción, incluso transformación del conocimiento en clave de praxis.

Acerca de las consignas y su función en la construcción de saberes

Mediante sus prácticas de enseñanza, los docentes se encargan de generar puertas de ingreso al conocimiento para sus alumnos. En ocasiones la rutina diaria del trabajo ocupa a los docentes en tareas administrativas y organizativas que, aunque, no son menos importantes, relegan la preocupación por las maneras de presentar el saber (configuraciones didácticas) que posibilitan el ingreso al conocimiento por parte de quien aprende. En este sentido, merecen particular atención la elaboración de las consignas como texto de enseñanza.

Las consignas vehiculizan la postura ideológica de quien enseña y evidencian, en términos prácticos y concretos, la posibilidad de reflexión y transformación de la enseñanza y del aprendizaje. Así, la elaboración de las consignas podrá permitir el encuentro de los que aprenden con el conocimiento a partir de acercamientos sucesivos y variados al saber. Para que ello ocurra debe partirse de una concepción de enseñanza asociada al aprendizaje y a la evaluación. La enseñanza se constituirá de este modo en una actividad cultural e histórica, significativa tanto para quien aprende como para quien enseña; la evaluación por su parte, sería una práctica a engarzar en la construcción de ambos procesos, un programa de trabajo que permite al enseñante mejorar sus consignas y al aprendiz, reconocer rectificar y ratificar a partir de sus errores; hablamos, como lo hacen de evaluar para aprender⁴.

Reflexionar sobre el valor de las consignas en relación a la construcción del conocimiento coloca a la enseñanza como centro de la tarea docente y a la evaluación como prácticas que habrá de estar imbricada a efectos de favorecer dicho proceso.

Por otra parte, como mencionábamos anteriormente, las consignas hacen visible el marco teórico, ideológico y político de quien enseña. Parece importante pensar cuál es la finalidad de la consigna, qué aprendizaje o qué conocimiento se busca que circule, antes de redactarlas dándole sentido a la enseñanza.

A propósito, varios autores han analizado desde diferentes perspectivas las consignas en relación al aprendizaje y las tareas cognitivas de quien aprende. Por ejemplo, Anijovich y González (2015), Gentiletti (2012); Sanjurjo y Rodríguez (2009); Vázquez, Jakob, Rosales y Pelizza (2006); Riestra, (2009); García (2010); Anijovich, Malbergier y Sigal (2004); Mancovsky (2011); Vázquez (2007); Atorresi (2005); Camelo (2010). Todos ellos acuerdan en que las consignas establecen diálogo entre la tarea que se pretende que realice el estudiante, el aprendizaje, la evaluación y la enseñanza.

4 Dejamos dicho aquí que, incluso reconociendo la función tradicional de control de resultados de la evaluación y su inevitable deslizamiento a la calificación solicitada por el sistema educativo (universitario o no universitario) para la aprobación o reprobación de los y las estudiantes, el punto de llegada de esa valoración sería diferente si su sentido pasase de evaluar para controlar a evaluar para aprender. Avanzamos además en pensar una evaluación para la praxis, en el entendido de que esta práctica valora conocimientos, pero, sobre todo, construye o resiste al control social del sujeto y del campo de conocimiento que se desliza cada vez que se valora un objeto de evaluación por uno o varios sujetos (para ampliar, revisar Sarni y Corbo, 2020)

La enseñanza es entendida en este marco como una actividad intencional y práctica que evidencia una postura política, ideológica, social, cultural y lingüística, no solo del centro educativo sino, y particularmente, de quien enseña. Se la concibe además como, un proceso recursivo de construcción y transformación colectiva, propuesta por los docentes quienes suman desde el aprender a los estudiantes.

En el caso de la educación física podemos pensar las consignas como dispositivo para el aprendizaje y construcción epistemológica de la educación física como campo en disputa.

Siguiendo a Riestra (2009, p 178) entendemos por consigna:

“...textos orales y escritos producidos en la interacción socio-discursiva de todos los niveles de enseñanza, cuya coherencia, desde la planificación de las secuencias didácticas, es considerada y analizada como el propio texto (acción de lenguaje) de enseñanza y su posible efecto sobre los alumnos en la realización de las actividades de leer y escribir. Se trata del texto que media la tarea en la coherencia de su realización, el texto que organiza las acciones mentales en los aprendientes”

En toda práctica de enseñanza, al momento de llevar adelante su tarea, el docente pone en juego sus sentidos respecto de la experiencia, las consignas, el conocimiento y con ello, cierto orden social (el que, en mayor o menor medida, con mayor o menor intención, reproduce y/o transforma). Se evidencia de esta forma el carácter político de la enseñanza, materializado en la elaboración de las consignas, las que se proponen consciente o inconscientemente.

Riestra (2009, p.179) aporta al respecto:

“la consigna que organiza la acción que cada alumno internalizará, puede constituirse en instrumento o bien, puede conducir una acción reproductora y reduccionista, que no favorezca procesos de apropiación de habilidades y de saberes objetivados”

Es entonces que se vuelve interesante y relevante el estudio de las consignas, en tanto pueden vehicular una reproducción de la cultura hegemónica o la habilitación a la transformación cultural.

En cuanto al vínculo ineludible entre consigas, enseñanza y evaluación, (Vázquez, 2007, p. 7) señala que las primeras:

*“Orientan y organizan la actividad de los estudiantes.
Orientan el esfuerzo cognitivo y las estrategias de aprendizaje de los alumnos
Configuran las acciones mentales en los aprendices ya que en su formulación intentan regular, ordenar y dirigir las operaciones a realizar.
Restringen las opciones del escritor y pautan los resultados esperados.
Conforman un contrato que guía la producción y evaluación de los textos.
Proporcionan un marco de referencia compartido, encauzan el comentario y la corrección.”*

Queda de manifiesto tanto el sentido indisoluble de las prácticas mencionadas, como la relevancia de comprender la enseñanza como una práctica de carácter social. Es claro entonces que el docente comprometido en pro de un sujeto sensible a la sociedad, elaborará las consignas también sensibles a ese proyecto social.

En el caso particular de la educación física, las consignas en su mayoría se indican de forma oral⁵, interacción particular que, a criterio de Anijovich y González (2015), facilitan o inhiben las interrelaciones con la enseñanza y con la evaluación.

Las consignas en términos de preguntas deberían ser planificadas de manera consciente por parte de los docentes, dado que las buenas preguntas mejoran las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

Desde una perspectiva técnica de la enseñanza, podríamos decir que en escasas ocasiones se planifican las consignas, las que terminan respondiendo, en general, al “sentido común” y a la espontaneidad del momento para su elaboración.

En cuanto a su estructuración, manifiestan la tríada pregunta-respuesta-pregunta: inician por la pregunta inicial del docente, continúan con la respuesta del alumno y vuelven a comenzar con la (re)pregunta o retroalimentación del docente. Se trata de un proceso débil en cuanto a la calidad de la enseñanza, dada la escasa participación del alumno y del grupo como tal. Al respecto, Anijovich y González (2015, p. 79.) proponen:

“Por ejemplo, si las preguntas son formuladas y respondidas por los alumnos o por el docente, o si estos mismos actores participan en la

5 Podemos rastrear otro tipo de consignas en Gómez (2002)

retroalimentación. La modificación del ejemplo puede generar un intercambio de saberes capaz de enriquecer el conocimiento construido por el grupo y, al mismo tiempo, establece una cultura de la colaboración y una comunidad de aprendizaje en la clase. El resultado se verá altamente favorecido, si las preguntas promueven la contribución personal de los alumnos y habilitan a respuestas incorrectas.”

Desde una perspectiva de la enseñanza superadora de la técnica, hemos mencionado anteriormente la importancia de las consignas como evidencia de los propósitos y objetivos de la enseñanza, y las posibilidades que presentan respecto del aprendizaje de los estudiantes. Otro aspecto a tener en cuenta al momento de la elaboración de las consignas desde este mismo enfoque, es la dimensión del conocimiento que se pretende transmitir a los estudiantes.

Se identifica en esta perspectiva de la enseñanza el sentido asumido por Carr y Kemmis (1988) respecto de las concepciones, como aquellas ideas subyacentes, del orden de lo teórico, pero que sostienen y dan sentido a las prácticas, bajo el entendido de teoría y práctica como unidad indisociable. A partir de lo anterior, es ineludible volver a pensar las prácticas de enseñanza como las configuraciones particulares que despliegan los docentes para favorecer los procesos de construcción del conocimiento, cuestión que realizan a partir de los supuestos básicos subyacentes a sus prácticas, el sentido que le da al campo disciplinar (en este caso al de la Educación Física), las relaciones que establece entre teoría y práctica, el abordaje de los contenidos y su estilo particular respecto del contrato didáctico, además de las intervenciones del estudiantado. En definitiva, al recorte singular que establece para su enseñanza. A partir de todos estos aspectos el docente realiza una *construcción metodológica* (Edestein, 1996, pp81-82) particular; la autora señala que esta:

“Se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción, por lo tanto, de carácter singular; que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Como expresión de su carácter singular cobra relevancia, asimismo, reconocer que la construcción metodológica se conforma en el marco de situaciones o ámbitos también particulares. Es decir, se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural)”

Las consignas evidencian la construcción metodológica realizada. En la medida de la relevancia de los supuestos en juego a la hora de dicha construcción, el diseño y la planificación de las consignas en forma consciente se vuelve de fundamental importancia. Las consignas pueden habilitar un saber o solo la práctica de ciertas actividades, sin la necesaria circulación de saberes para la construcción de la educación física como campo de saber legítimo.

Un ejemplo para reflexionar: las consignas en una clase escolar de Educación Física

A continuación, y a riesgo de asumir una mirada reduccionista de una realidad de por sí compleja de la práctica de enseñanza, presentamos un análisis de las consignas dadas por un docente de educación física en una clase de una escuela pública uruguaya, que seleccionó al básquetbol como su objeto de saber. Creemos esta forma de análisis un modo adecuado de iluminar los aspectos discutidos en el apartado anterior.

En primer lugar, la figura 1 analiza las consignas empleadas por el docente. Para el caso de esta clase, y según Gómez (2002), mayoritariamente emplea las orales, estructuradas en su mayoría como preguntas–círculos oscuros-, alternando en un caso con gestuales-motrices –círculo claro-; a cada consigna le suceden respuestas –cuadrados- generadas a partir de aquellas por el grupo de estudiantes

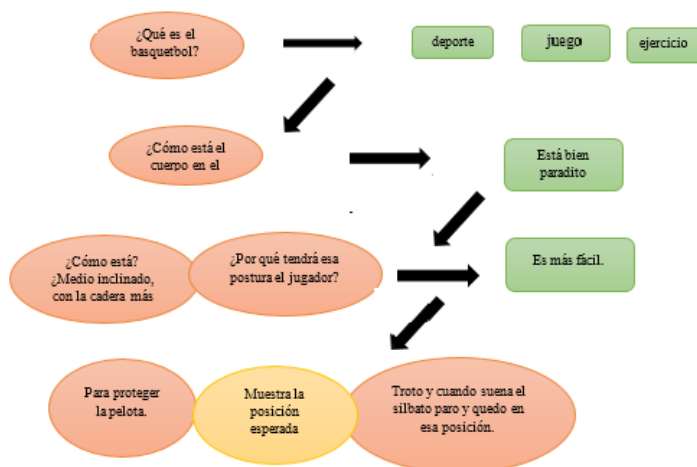


Figura 1: encadenamiento de consignas docentes y de respuestas estudiantiles relevadas en una clase

Este encadenamiento de consignas y de respuestas del estudiantado elaborado para poder poner en texto un objeto de enseñanza (básquetbol), describe un sistema de enseñanza que, articulado en un hilo, configuran una didáctica en particular.

A la síntesis de la secuencia completa de la figura, sumamos su descripción e interpretan – cuadro 1 columnas 1 y 2- de lo que va sucediendo en la clase, lo que va configurando la enseñanza de la educación física en la clase.

Cuadro 1: descripción e interpretación de la secuencia

Consigna del docente y respuesta de los niños	Descripción	Interpretación
Docente: ¿Qué es el básquetbol?	El docente parte de una pregunta que pretende recabar información sobre el contenido <i>básquetbol</i>	Estamos frente a una pregunta abierta, que pretende una respuesta a partir de los saberes previos de los estudiantes en relación a ese contenido. Si bien a priori podemos decir que la pregunta es adecuada, siempre dependerá de la forma en que el docente reciba y use las respuestas obtenidas a partir de ella. Según cómo responde el docente a las intervenciones de los estudiantes, se evidencia que interprete a una consigna como cerrada, en aquellos casos como el que se describe aquí, dado que parece a priori está pensando en una única posible respuesta correcta. Entonces es claro que la consigna no fue elaborada para perseguir algún tipo de aprendizaje en particular, sino para reproducir.
Niños: deporte, juego, ejercicio	A partir de la respuesta de los niños, se evidencia que hay distintas perspectivas de lo que es el básquetbol y por tanto cuando, se dice básquetbol, no todos hacen referencia a lo mismo.	Sería interesante por parte del docente permitir el diálogo en relación a las respuestas de los niños ¿Por qué es deporte? ¿Por qué es juego? ¿Por qué es ejercicio? Estas nuevas preguntas exigen a los niños justificar y explicar sus ideas en relación a lo que comprende, estableciendo un mayor nivel de articulación. A partir de ahí se habilita un abordaje del tema permitiendo, en este caso, la problematización del deporte en tanto saber.

Consigna del docente y respuesta de los niños	Descripción	Interpretación
Docente: ¿Cómo está el cuerpo en el basquetbol?	El docente en este caso sigue adelante con otra pregunta sin resolver las diferencias anteriores, realizando otra consigna, que refiere a una posición concreta que no representa la génesis del deporte en todo caso.	Es una evidencia de que la mediación de las consignas por sí solas no basta para la realización de una actividad por parte del alumno. ¿"Cómo está" en qué sentido?: ¿en cuanto a su posición?, ¿en relación a sus compañeros?, ¿en relación a los oponentes?, ¿en la cancha?
Niños: Está bien parado	La respuesta de los niños es categórica aparentemente, pero permite varias interpretaciones: "paradito" en el sentido de quieto en el lugar o "paradito" en el sentido de erguido	Es importante un acercamiento entre las expectativas de los profesores y las interpretaciones que los estudiantes realizan. Tomando las consignas como eje del aprendizaje, la comprensión de las mismas es una capacidad metodológica que requiere ser enseñada y aprendida.
Docente: ¿Cómo está? ¿Medio inclinado, con la cadera más atrás y más abajo?	Se manifiesta por parte del docente una re pregunta y su respuesta con el deber ser de la posición de jugador de básquetbol.	Con esta consigna se evidencia que el profesor espera la respuesta correcta (una única posible para él), dado que seguida de la pregunta (sin dar tiempo a una respuesta) él describe la posición que a su criterio es la adecuada (es decir su referente de la buena posición del cuerpo en el básquetbol). Podría generar en el docente una perspectiva "falsa" respecto del aprendizaje de sus alumnos. Es decir, si da la respuesta correcta, el alumno lo sabe, y se confirma la efectividad de su método de enseñanza. Esta situación no permite necesariamente la comprensión por parte del estudiante y por tanto la construcción del conocimiento (para el caso básquetbol).
Docente: ¿Por qué tendrá esa postura el jugador?	Esta consigna pretende justificar y encontrar sentidos a esa postura.	Hay un intento por parte del docente de darle sentido a los que enseña.
Niños: Es más fácil.	La respuesta de los niños deja ver su sentido a la utilidad de esa posición	El docente podría retomar el sentido asumido por los niños y generar un espacio de diálogo al respecto: ¿fácil para qué? ¿Para quién? ¿En qué situación?

Consigna del docente y respuesta de los niños	Descripción	Interpretación
Docente: Para proteger la pelota. Muestra la posición esperada	Aquí el docente justifica su para qué de esa posición.	Vuelve a dejar explícito su referente, su “deber ser” respecto, ahora, de la justificación. Queda encapsulada la enseñanza a su perspectiva sobre el objeto de enseñanza basquetbol, alejándose de la construcción de los sentidos por parte de los niños, así como de la reflexión necesaria, sobre el para qué de la enseñanza del basquetbol en la escuela y, a partir de allí, que se enseña del basquetbol en la escuela. Asumiendo que al hablar del basquetbol en la escuela, éste es un recorte de un objeto que ingresa construido y con ciertos rasgos de neutralidad a la escuela, si es el deporte de la escuela, es el deporte que la escuela construye, con sus rasgos sociopolíticos particulares.
Docente: Trote y cuando suena el silbato paro y quedo en esa posición.	Esta última consigna reafirma la postura técnica del docente.	Queda aquí en claro su postura frente a la enseñanza en la escuela, la participación de los niños y sobre todo en la validez de su método de enseñanza prefijado de antemano como un mecanismo universal que trasciende al contexto, a los niños y a la propia problematización de la educación física. Es decir el método es eficaz

Queda de manifiesto, a partir del ejemplo, todo lo que provoca en el estudiante, consciente o inconscientemente la postura tomada por quien enseña respecto a lo que dice (y no dice) cuando pone en práctica las consignas en su clase, así como el lugar asumido por quien enseña respecto de quien aprende, aún en ocasiones considerado aquel sujeto “vacío” al que hay que llenar. Es importante poder superar esa mirada tradicional de la enseñanza y el aprendizaje como un solo proceso y considerarlos como dos procesos en relación de dependencia ontológica, para poder en este caso, problematizar y a partir de allí construir un campo de la educación física legítimo para el sistema educativo. En palabras de Tonucci (2018):

“Los chicos tienen que llegar a la escuela con los bolsillos llenos, no vacíos, y sacar sus conocimientos para trabajarlos en el aula. (...) El trabajo empieza dando la palabra a los niños. Primero se mueve el niño; recién después el maestro. El maestro tiene que conocer lo que saben los niños antes de actuar, porque si se procede antes, seguro hace daño. (...) Si fueran escuchados, los niños podrían llevar a la escuela su propio pensamiento.

Lo normal es que un niño que tiene una inteligencia práctica, hábil con las manos y que puede desarmar un motor, para la escuela no vale nada. Vale sólo si sabe elaborar lógicamente datos. Esa clasificación no tiene sentido. Esa actitud selectiva, de que hay pocos lenguajes importantes y de que los demás no valen nada, conducen al niño al fracaso”.

De esta manera señalamos la importancia y el valor de comprender que las propuestas de enseñanza posibilitan (y no aseguran) el aprendizaje a partir de las decisiones tomadas por el docente, en este caso a partir de la elaboración de las consignas.

Referencias

- Anijovich, R. y González, C. (2015). *Evaluar para aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Enunciación*, 10, 4-14.
- Camelo, M. (2010). Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula. *Enunciación*, 15(2), 58-67. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3661410.pdf>.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Edestein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En A. Camilloni, C. Davini, M. Souto, y G. Edestein, *Corrientes didácticas contemporáneas* (págs. 75-90). Buenos Aires: Biblos .
- Freire, P. (1974). *La Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- García, E. (2010). *La pregunta como intervención cognitiva*. México: Limus.
- Gentiletti, M. G. (2012). *Constitución celebrativa de conocimientos integrados*. Rosario: Novedades Educativas.
- Gómez, J. (2002). *La Educación Física en el patio*. Buenos Aires: Stadium.
- Larrosa, J. (2003) Sobre la experiencia. *Revista Aloma*. (19), 87-112
Obtenida en: <http://hdl.handle.net/2445/96984>

- Litwin, E. (1996). El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En M. C. A. Camilloni, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-115). Buenos Aires: Paidós.
- Mancovsky, V. (2011). *La palabra del maestro*. Buenos Aires: Paidós.
- Riestra, D. (2009). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. *Enunciación*, 173-181. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3661664.pdf>
- Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2009). Volver a pensar la clase: las formas básicas de enseñar. Rosario: Homo Sapiens.
- Sarni Muñiz, M., y Corbo Bruno, J. (2020). La evaluación en educación física: más allá del control social. *Educación Física y Deporte*, 1(39)
- Tonucci, F. (28 de setiembre de 2018). *Zerosis*. Obtenido de <http://ei-Sarni-zeroiseis.blogspot.com/2013/11/conferencia-francesco-tonucci-en-madrid.html>
- Vázquez, A., Jakob, I., Pelizza, L. y Rosales, P. (2009). Enseñar y aprender en la universidad: saberes, concepciones y prácticas de escritura en contextos académicos. *Innovación Educativa*, 9(49), 19-35.
- Vázquez, A. (2007). Consignas de escritura. *Colección de Cuadernillos de actualización*, 4-15.