

Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones



10/ Currículo, evaluación y formación en lectura y escritura

Cecilia Muse (editora)
Fabián Negrelli (prologuista)



Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones



Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones

10/ Currículo, evaluación y formación en lectura y escritura

Cecilia Muse (editora)

Fabián Negrelli (prologuista)

Equipo de publicación
Julieta Amaya Gugliucci
Virginia Ossana
Eliana Gigena

Maquetación
Julieta Amaya Gugliucci

Diseño de colección y portada
Lorena Díaz

Ilustración de portada
“De abandonos...”
Luis Guillermo Santillán

Currículo, evaluación y formación en lectura y escritura
10 / Vanesa Conditio... [et al.]; editado por Cecilia Muse;
prólogo de Fabián Negrelli. - 1a ed. - Córdoba: Editorial
de la UNC, 2015.

Libro digital, PDF - (Volúmenes Digitales Cátedra
UNESCO. Lectura y Escritura: continuidades, rupturas
y reconstrucciones / Muse, Cecilia; 10)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-707-043-9

1. Currículo. 2. Lectura. 3. Escritura. I. Conditio, Vanesa
II. Muse, Cecilia, ed. III. Negrelli, Fabián, prolog.
CDD 407.1



Este documento se encuentra depositado en el Repositorio Digital
Universitario de la Universidad Nacional de Córdoba.
<http://rdu.unc.edu.ar>



Atribución – No Comercial –
Sin Obra Derivada (by-nc-nd)

REFERATOS

Andreína Adelstein	Universidad Nacional de General Sarmiento	Argentina
Hilda Albano	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Bibiana Amado	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Liliana Anglada	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Silvia Barei	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Virginia Bertolotti	Universidad de la República	Uruguay
Cecilia Chiappero	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Gustavo Constantino	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Liliana Cubo de Severino	Universidad Nacional de Cuyo	Argentina
Gerardo del Rosal	Universidad Autónoma de Puebla	México
Darío Daniel Delicia Martínez	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Ángela Di Tullio	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Andrea Estrada	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Sandra Fadda	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Fernanda Freytes	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Marisol García	Universidad de Los Andes	Venezuela
Mabel Giammatteo	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Neide González	Universidad de San Pablo	Brasil
Norma González de Zambrano	Instituto Pedagógico de Caracas	Venezuela
Clide Gremiger	Universidad de Río Cuarto	Argentina
María Noel Guidali	CODICEN	Uruguay
Yolanda Hipperdinger	Universidad Nacional del Sur	Argentina
Miguel Koleff	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Susana Liruso	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Silvana Marchiaro	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Patricia Meehan	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Nora Muñoz	Universidad Nacional de la Patagonia Austral	Argentina
Mónica Musci	Universidad Nacional de la Patagonia Austral	Argentina
Elvira Narvaja de Arnoux	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Susana Nothstein	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Juan Antonio Núñez Cortés	Universidad Autónoma de Madrid	España
Soraya Ochoviet	Consejo de Educación Primaria	Uruguay
Susana Ortega de Hocevar	Universidad Nacional de Cuyo	Argentina
Constanza Padilla	Universidad Nacional de Tucumán	Argentina
Giovanni Parodi	Universidad Católica de Valparaíso	Chile
Cecilia Pérez	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Juan José Rodríguez	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Olga Santiago	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Sergio Serrón	Instituto Pedagógico de Caracas	Venezuela
Liliana Tozzi	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Marisol Velázquez	Universidad Católica de Valparaíso	Chile
Magdalena Viramonte de Ávalos	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Berta Zamudio	Universidad de Buenos Aires	Argentina

ÍNDICE

Palabras preliminares	7
<i>Cecilia Muse</i>	
Prólogo	8
<i>Fabián Negrelli</i>	
Las consignas en la escuela media: hacia una fundamentación y conceptualización de su carácter de herramientas mediadoras de la escritura	12
<i>Vanesa Condito</i>	
Universidad Nacional de Rosario. CONICET. Rosario - ARGENTINA	
Profesores y estudiantes ante las consignas de evaluación	20
<i>Claudia Rodríguez Reyes</i>	
Instituto de Profesores Artigas. Consejo de Formación en Educación. Montevideo - URUGUAY	
¿Falacias de aprendizaje en ingresantes universitarios?	28
<i>Enrico Lombardo</i>	
Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires - ARGENTINA	
Repertorio de géneros de evaluación en la formación docente	35
<i>Daniela Stagnaro y Damián Martínez</i>	
I.S.F.D. y T. N° 42. San Miguel - ARGENTINA	
Contenidos y objetivos: dis-continuidad en el área de lengua y literatura de los documentos jurisdiccionales (Santa Fe, 2012-2013)	45
<i>Micaela Lorenzotti* y Cintia Carrió**</i>	
*Universidad Nacional del Litoral. **Universidad Nacional del Litoral - CONICET. Santa Fe - ARGENTINA	
Representaciones sociales sobre la cultura clásica en la formación docente	55
<i>Olga Natalia Trevisán, Dora Gladis Villalba y Lucía Casal Viñote</i>	
Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. Chaco - ARGENTINA	
O ensino da escrita e sua avaliação: análise de uma experiência pedagógica	63
<i>Isabel Cristina Ferreira Texeira</i>	
Universidade Federal do Pampa. Bagé - BRASIL	
La matriz discursiva de la ciencia en la escuela media: el análisis de los presupuestos epistemológicos de las pruebas PISA	74
<i>Diego Alberto Beltrán</i>	
Universidad Nacional de Rosario. Rosario - ARGENTINA	

PALABRAS PRELIMINARES

La realización del VII Congreso Internacional de la *Cátedra UNESCO, para el mejoramiento, la calidad y la equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y la escritura*, en noviembre de 2013, en la Universidad Nacional de Córdoba (República Argentina), fue el semillero de la puesta en común y la actualización de muchas de las investigaciones y prácticas que la lectura y la escritura suscitan en quienes, día a día, trabajan en los distintos niveles educativos, en un territorio tan fértil y diverso, como pocos.

Así, otra vez, América Latina se reunió, desde las antípodas geográficas hasta las confluencias existenciales para transmitir, discutir, reflexionar y encontrarse en las preocupaciones por dos acciones tan sencillas como profundas, tan cotidianas como liberadoras, dos actos fundamentales de la vida de cualquier ser humano que le permiten comprender el mundo, abrazar lo inabarcable y reconocerse como parte de la especie en la superioridad de la palabra.

Cada uno de los once volúmenes que conforman esta *Serie Digital* significa la suma de numerosos esfuerzos, individuales y colectivos, desde las producciones particulares de cada uno de los autores sobre las diversas temáticas concentradas en los ejes vertebradores, hasta las revisiones minuciosas de los árbitros académicos, nacionales e internacionales, y las palabras aglutinadoras de los prologuistas, todos compañeros de aulas y pasillos de la Casa de Estudios que nos alberga.

El propósito que sedimentó la idea de la publicación virtual de acceso libre ha sido la necesidad de mostrar, sin limitación ni restricciones, el quehacer teórico-práctico, la producción intelectual y los interrogantes de un valioso puñado de docentes e investigadores de la vasta América Latina, en dos lenguas romances, español y portugués, que una vez más se emparejan y comprenden mutuamente.

Con la publicación llegamos al final de un largo camino, donde se han compartido tareas, tiempos y preocupaciones. Agradecemos a todos los que han participado en las múltiples acciones que implica una colección como la que hoy sale a navegar la red, y Eduardo Galeano nos señala desde *El libro de los abrazos*, cómo cada uno de los posibles lectores puede servirse de estos textos, de acuerdo a lo que necesite:

En la casa de las palabras había una mesa de los colores. En grandes fuentes se ofrecían los colores y cada poeta se servía del color que le hacía falta: amarillo limón o amarillo sol, azul de mar o de humo, rojo lacre, rojo sangre, rojo vino... (1989: 11)

Solo queda esperar que los colores de la casa de las palabras acrecienten el deseo de aprender la paleta completa, para lograr matices que resignifiquen la multiplicación del conocimiento, a través de los dos actos fundantes: leer y escribir.

Cecilia Muse
Editora

PRÓLOGO

Bien es sabido que la lectura es la puerta de acceso a la cultura escrita y a todo lo que esta implica: socialización, adquisición de conocimientos, acceso a la información, etcétera. Tanto la lectura como la escritura se tornan instrumentos básicos de aprendizaje en todas las disciplinas. En este sentido, la adquisición de las habilidades de la lectura y de la escritura constituye la base para lograr el desarrollo de capacidades cognitivas superiores, tales como la reflexión y el pensamiento crítico.

Es a través del lenguaje que el estudiante podrá expresar sus propios criterios para argumentar el análisis derivado de la observación de las diferentes expresiones del hecho educativo. Es en este sentido que una de nuestras funciones como docentes será la de propiciar en nuestros alumnos un manejo adecuado tanto del lenguaje oral como del escrito para favorecer el desarrollo de un pensamiento propio e independiente que se materialice en acciones fuera del contexto áulico.

La necesidad de actualizar el currículo permanentemente con el fin de acercarnos a las exigencias de los nuevos escenarios sociales y culturales está fuera de discusión. En este sentido, es crucial la toma de decisiones acerca de qué se debe enseñar y qué se debe aprender en términos de competencias.

En este marco, la enseñanza de las habilidades de lectura y de escritura se torna una responsabilidad ineludible desde las distintas áreas curriculares y desde todos los niveles del sistema educativo. Así, la formación en lectura y escritura supone un cambio de paradigma en el que se favorezca un modelo centrado en el aprendizaje y no tanto, o solo en la enseñanza. Esto implica la revisión del currículo, de los sistemas de evaluación, de las metodologías implementadas, entre otros aspectos.

Para muchas instituciones, este cambio significará un cambio profundo; para otras, una oportunidad para reforzar y (re)impulsar sus prácticas pedagógicas. Sin lugar a duda, todo proceso de evaluación curricular adquiere sentido en tanto facilite la identificación de áreas, procesos y decisiones, que necesitan modificarse para mejorar la calidad de las prácticas pedagógicas. Ello será posible en la medida en que se avance, a partir de indicadores de rendimiento globales, hacia el conocimiento más específico y detallado del encadenamiento de situaciones e instancias de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que producen esos resultados.

En este sentido, la evaluación sistemática y correctamente orientada constituye una de las estrategias principales para la mejora de la calidad de la enseñanza. Los retos a los que se enfrenta la evaluación educativa en nuestros días deben servir de estímulo para la incorporación de metodologías variadas que den cuenta, desde sus diferentes aproximaciones, de la complejidad de la acción educativa, tanto de las instituciones como de sus profesionales.

Así entendida, la evaluación supone una forma específica de conocer y de relacionarse con la realidad, en este caso la realidad educativa, para tratar de favorecer en ella cambios optimizadores. Aproximarse al conocimiento y a la práctica evaluativa en el mundo de la educación supone hacerlo sobre una realidad que participa de las mismas incertidumbres, cambios y decisiones que se registran en la ciencia educativa, lo cual le confiere a la educación un carácter complejo en la medida que debe desenvolverse, en sus dimensiones teóricas y prácticas, en los terrenos poco firmes y llenos de vericuetos de la acción educativa y del cambio social.

Así las cosas, en el presente volumen tendremos la oportunidad de acceder a distintos artículos que tratan sobre la importancia de revisar nuestras prácticas pedagógicas en cuanto a los procesos de lectura y escritura en los distintos niveles educativos.

A continuación, realizamos una breve reseña de los distintos artículos que conforman el presente volumen:

Las consignas en la escuela media: hacia una fundamentación y conceptualización de su carácter de herramientas mediadoras de la escritura constituye el primer artículo de este volumen y pertenece a Vanesa Conditto. El objetivo central de este trabajo es provocar a la exploración y abrir el debate sobre los principales lineamientos teóricos y dimensiones que supone pensar las consignas de escritura desde su carácter de herramientas socioculturales mediadoras de la acción, tal como se puede considerar a partir de

la lectura interaccionista. Para cumplir este propósito, la autora se propone revisar algunos aspectos de la teoría de la acción mediada de Wertsch (1999), con el fin de formular el modo en que dicha teoría puede resultar beneficiosa para analizar, por un lado, las consignas de trabajo, y, por otro, la manera en que estas inciden en la escritura de los estudiantes; en otras palabras, se pretende analizar de qué modo las consignas de trabajo en calidad de *herramientas mediadoras* de las *acciones verbales* de los alumnos favorecen o no determinado tipo de producción escrita. Asimismo, la autora subraya la importancia de analizar y conocer de qué manera las consignas orientan a ciertos objetivos, y no a otros, y cómo estos se relacionan con una determinada idea de lo que significa la escritura.

En la misma línea que el trabajo anterior, el segundo artículo, de Claudia Rodríguez Reyes, titulado *Profesores y estudiantes ante las consignas de evaluación*, tiene por objetivo concienciar tanto a los docentes como a los estudiantes acerca del impacto del diseño y de la interpretación correcta de las consignas en los resultados de la evaluación. Más específicamente, la autora analiza los factores que intervienen tanto en el diseño como en la comprensión de consignas de evaluación en escritura por parte de profesores de Lengua española y de estudiantes de primer año de Educación Media en centros educativos pertenecientes a contextos de vulnerabilidad social en Montevideo, Uruguay. Con respecto a los docentes, el estudio apunta a analizar el diseño de consignas para la evaluación de producciones escritas y la importancia de los resultados de dichas producciones en las prácticas pedagógicas y en las evaluaciones. En lo que respecta a los alumnos, el análisis se centra en la comprensión de las consignas, teniendo en cuenta sus percepciones acerca de los objetivos de la evaluación. Desde el punto de vista metodológico, el diseño del estudio llevado a cabo evidencia una rigurosa y pertinente selección de los instrumentos utilizados tanto para la recolección como para el análisis de los datos recogidos. Coincidimos con la autora de este trabajo en que tanto el diseño como la comprensión de las consignas de evaluación contribuyen a disminuir la deserción estudiantil. Por lo tanto, consideramos que este estudio constituye un valioso aporte para lograr la optimización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En el tercer artículo, *¿Falacias de aprendizaje en ingresantes universitarios?*, el autor, Enrico Lombardo, presenta los resultados preliminares de un proyecto de investigación sobre el estudio de la habilidad argumentativa en la producción discursiva escrita académica. Los sujetos objeto de estudio fueron alumnos ingresantes universitarios del CBC de la UBA que cursaban la asignatura Psicología. Cabe destacar que los resultados obtenidos van en consonancia con la hipótesis del proyecto, en el sentido de que si bien los alumnos que ingresan a la universidad poseen habilidades para utilizar la argumentación en la producción discursiva escrita informal, esta habilidad disminuye o es inexistente cuando se trata de la producción discursiva escrita académica. Es menester resaltar que, desde el punto de vista metodológico, se evidencia un proceso sistemático y ordenado por parte del investigador; asimismo, la elección del método de investigación está en un todo de acuerdo con el problema y los objetivos de investigación planteados. Por otra parte, se puede apreciar una rigurosa selección y diseño de los instrumentos utilizados para la recolección de los datos. Finalmente, y en vistas a los resultados obtenidos, el autor incluye una serie de acciones metodológicas que se llevaron a cabo al interior de la asignatura objeto de análisis con el fin de contribuir al desarrollo, por parte de los alumnos, de competencias argumentativas académicas.

Repertorio de géneros de evaluación en la formación docente, de Daniela Stagnaro y Damián Martínez, constituye el cuarto artículo. En este trabajo, los autores se proponen estudiar y analizar el repertorio de géneros que configura la práctica de evaluación en el contexto de un Profesorado de Lengua y Literatura que se dicta en un ISFD de San Miguel, Argentina. Este estudio tiene como objetivo realizar aportes que permitan avanzar en la construcción de conocimiento sobre la formación docente y los géneros que demandan en el trayecto formativo. Se trata de una investigación de carácter cualitativo y exploratorio, en la cual se realiza un análisis cualitativo-cuantitativo de los datos obtenidos. Los autores presentan resultados preliminares que evidencian que, si bien la normativa de la institución establece que el género a través del cual se debe evaluar a los alumnos es el parcial individual, presencial y escrito, en la práctica, se utiliza un conjunto más amplio de géneros académicos, entre los cuales podemos mencionar el cuento, el esquema de contenidos, la guía de estudio, la monografía. En el cuerpo del artículo, los autores plantean una serie de inquietudes en torno a los géneros, tales como la variedad de denominaciones que reciben algunos géneros, y las diferentes funciones, características

y modalidades que existen sobre el género *trabajo práctico*. Los resultados presentados demuestran que en los primeros años de la cursada se observa una amplia variedad de géneros con un alto grado de generalidad; sin embargo, en los últimos años de la carrera, dicha variedad disminuye y se torna más específica. Finalmente, y como fruto del análisis de los datos recogidos, los autores realizan una serie de especulaciones, reflexiones y aportes conducentes a mejorar las prácticas pedagógicas, lo cual refleja un conocimiento acabado del contexto educativo en el cual se desempeñan.

En el quinto artículo, *Contenidos y objetivos: dis-continuidad en el área de Lengua y Literatura de los documentos jurisdiccionales (Santa Fe, 2012-2013)*, de Micaela Lorenzotti y Cintia Carrió, se realiza un análisis riguroso acerca del diálogo establecido entre las Orientaciones Curriculares del área de Lengua y Literatura (OCLyL), Jurisdicción Santa Fe, durante los ciclos lectivos 2012-2013, y los contenidos del Ciclo Básico de la Educación Secundaria, para presentar y describir la manera en que se formulan los *contenidos* (aquello que se enseña) y los *objetivos* que se persiguen al enseñar dichos contenidos. En este sentido, se plantean con claridad las razones por las cuales la manera en que se enuncian los contenidos que se piensan como prioritarios en los documentos citados anteriormente dificulta la comprensión del contenido mismo, tornando difusos los límites entre contenidos y actividades. Asimismo, las autoras hacen referencia al perfil docente requerido en los documentos citados anteriormente. Entre las conclusiones a las que arriban las autoras, debemos destacar el hecho de que en los documentos analizados se trata con mayor claridad y profundidad el *para qué enseñar* Lengua que el *qué enseñar* en Lengua. Por otra parte, si bien valoran la intención de incluir contenidos vinculados con las Tecnologías de la Comunicación y de la Información (TIC), no ignoran el hecho de que muchos profesionales carecen del dominio instrumental de las herramientas informáticas como instrumentos didácticos. Es por ello que insisten en la necesidad de brindar a los docentes la oportunidad de incorporar adecuadamente en su formación el uso de las TIC como una modalidad alternativa de enseñanza.

Inscripto en un proyecto de investigación macro, el sexto artículo, *Representaciones sociales sobre la cultura clásica en la formación docente*, de Olga Natalia Trevisán, Dora Gladis Villalva y Lucía Casal Viñote, nos presenta un riguroso estudio acerca de las representaciones sociales de los estudiantes sobre las lenguas y la cultura de Grecia y Roma. Para ello, las autoras toman en cuenta, principalmente, los aportes teóricos sobre representaciones sociales, realizados por Jodelet (1985) y Moscovici (1979). Los informantes son graduados y alumnos de nivel universitario y terciario. La metodología utilizada para recabar los datos se basa en la combinación de entrevistas y en la aplicación de pruebas asociativas como las que se usan en el método estadístico de la disponibilidad léxica. Los resultados se desprenden de haber analizado cuatro áreas de interés: (i) sensaciones de los alumnos frente al estudio de las lenguas griega y latina; (ii) sensaciones de los estudiantes frente al estudio de la cultura griega y latina; (iii) aspectos por los cuales el alumno considera importante el estudio de las lenguas griega y latina; (iv) aspectos por los cuales los estudiantes consideran importante el estudio de las culturas griega y latina. A partir de un pormenorizado análisis de los datos obtenidos, las autoras concluyen que los estudiantes realizan una valoración altamente positiva del estudio de las lenguas clásicas, ya que están convencidos de que apropiarse de este conocimiento les permite conocerse mejor tanto individual como colectivamente, apreciando y conservando su propio patrimonio y dándolo a conocer a otros pueblos e individuos. Por otra parte, dada la escasa presencia de la cultura clásica en el currículo a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, las autoras resaltan la necesidad de revisar los planes de estudios vigentes en las instituciones objeto de análisis en este trabajo.

El séptimo artículo, *O ensino da escrita e sua avaliação: análise de uma experiência pedagógica*, de Isabel Cristina Ferreira, presenta un estudio crítico de la producción escrita y de su evaluación, cuyo punto de partida es una experiencia didáctico-pedagógica (de la que participaron profesores en formación), desarrollada en talleres de producción textual dentro de un Programa de Formación Continua en el Área Letras. El análisis considera las actividades propuestas en tales talleres, así como aspectos relativos al modo en que la lengua portuguesa se insertó y revalorizó, en la historia, como disciplina escolar (Soares, 2004). En ese marco, se describe, particularmente, la evolución de la “enseñanza de la escritura” dentro de las actividades escolares (esto es, como “composición”, “redacción” o “proceso”) y, a la vez, se destacan ciertas concepciones de la evaluación de la escritura, la cual, siguiendo a Hoffmann (2010) y a Antunes (2006), debe entenderse en su función retrospectiva/

prospectiva y como un espacio de aprendizaje que suponga la activa participación del estudiante. La propuesta enfatiza, en resumen, la necesidad de pensar una enseñanza del portugués proyectada hacia otros espacios disciplinares y centrada en prácticas significativas, que articulen la escritura, la lectura y, asimismo, el análisis lingüístico. Además, se valora la evaluación como dispositivo regulador del proceso de aprendizaje como espacio para propiciar la reflexión sobre la escritura.

Cierra el presente volumen, el artículo *La matriz discursiva de la ciencia en la escuela media: el análisis de los presupuestos epistemológicos de la prueba PISA*, de Diego Alberto Beltrán, quien realiza un aporte interesante acerca del paradigma científico que guía la elaboración del sistema de evaluación y medición de las pruebas PISA. A través del marco teórico propuesto (Heidegger, 1992; Koyré, 1998; Gould, 2007; Gadamer, 1998; Foucault, 2007 y 2012; entre otros), el autor trata de echar luz sobre las conceptualizaciones “conocimiento de la ciencia” y “conocimiento acerca de la propia ciencia”, tratando de dilucidar hasta qué punto dichos conceptos son sinónimos. Dicho análisis arroja datos muy interesantes en relación a las anticipaciones que guían la indagación realizada por el autor.

La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura constituyen, por un lado, dos prácticas sociales y culturales, y, por otro, dos habilidades o destrezas que nos permiten descubrirnos como lectores y escritores, como profesionales, como seres humanos. De esta manera, no cabe duda de que nuestro rol como formadores es brindar a nuestros alumnos las herramientas necesarias para que puedan descubrir su propio potencial como lectores y escritores autónomos y críticos.

En este sentido, es indispensable valorar de manera objetiva y sistemática los logros y debilidades del plan curricular vigente en cada institución. A través de la lectura de los distintos trabajos, podemos concluir que la evaluación curricular constituye un aspecto central en las prácticas educativas, en tanto facilita la optimización de cada uno de los elementos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, al proporcionar la información necesaria que permite establecer las bases confiables y válidas para modificar o mantener dichos elementos.

No querría cerrar este prólogo sin agradecer a los autores de los diferentes artículos que conforman el presente volumen por los valiosos aportes realizados en el campo de la formación, tanto de docentes como de alumnos, en lectura y escritura. Resta, entonces, invitar al lector a que comience a disfrutar la lectura de los distintos trabajos...

Fabián Negrelli

Fabián Negrelli es profesor superior de Lengua y Literatura Inglesa (Facultad de Lenguas, UNC). Es, además, especialista y magíster en Docencia Universitaria (UTN). Asimismo, obtuvo el título de magíster en Inglés con Orientación en Lingüística Aplicada (Facultad de Lenguas, UNC). Actualmente, se desempeña como profesor titular regular de *Práctica Gramatical del Inglés*, *Gramática Inglesa I*, y *Lectocomprensión en Lengua Extranjera IV (Inglés)* en la Facultad de Lenguas, UNC. Es director de proyectos de investigación avalados por SECyT UNC, en los cuales investiga sobre evaluación y calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

LAS CONSIGNAS EN LA ESCUELA MEDIA: HACIA UNA FUNDAMENTACIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN DE SU CARÁCTER DE HERRAMIENTAS MEDIADORAS DE LA ESCRITURA

Vanesa Condito

vacondito@hotmail.com

Universidad Nacional de Rosario

CONICET

Rosario – ARGENTINA

Resumen

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “Andamiaje docente y construcción de la lectura y la escritura en distintos niveles educativos” (CIUNR-SCyT, UNR) y se inscribe como parte de nuestro proyecto de tesis doctoral, ambos bajo la dirección de la Dra. María del Rosario Fernández. En el presente escrito nos proponemos problematizar los principales lineamientos teóricos y dimensiones que supone pensar a las consignas de escritura desde su carácter de herramientas socioculturales mediadoras de la acción, tal como se puede considerar a partir de la lectura interaccionista. Para ello, revisaremos centralmente determinados aspectos de la teoría de la acción mediada de Wertsch (1999) a los fines de proponer el modo en que esta puede constituirse como un valioso aporte para analizar las consignas de trabajo y la manera en que inciden en la escritura de los estudiantes.

Palabras clave: consignas - escritura - herramientas socioculturales mediadoras

Introducción y propuesta de trabajo

Este escrito se enmarca en el proyecto de investigación “Andamiaje docente y construcción de la lectura y la escritura en distintos niveles educativos” (CIUNR-SCyT, UNR) y se inscribe como parte de mi proyecto de tesis doctoral, ambos bajo la dirección de la Dra. María del Rosario Fernández.

Partimos de la consideración de que en las instituciones escolares la escritura siempre ha constituido un núcleo de incuestionable valor, ya sea en su carácter de destreza o habilidad a adquirir -en los primeros niveles-, así como por su función de mediadora para la adquisición de los conocimientos curriculares propuestos en todos los niveles y áreas. Tal es así que, como bien sostienen numerosos autores que han estudiado el tema, siempre que se habla de la cultura escrita (Bourdieu, 1985) se hace ineludible la alianza, desde sus orígenes hasta la actualidad, con las instituciones educativas encargadas de constituirla como un bien y un valor.

Es decir, es insoslayable que la escritura atraviesa la escolaridad en todos sus niveles y áreas de conocimiento; tanto así que cabe pensar que las altas tasas de repitencia y deserción escolar -más allá de las causas macrosociales que exceden al ámbito estrictamente escolar- están estrechamente vinculadas con las dificultades que atraviesan los alumnos (y docentes) respecto de la escritura y lectura. En este sentido, Ferreiro (2011) enfatiza que:

Toda institución escolar está centrada de tal manera en la posibilidad de moverse con textos escritos que no resulta extraño que la escuela no sepa qué hacer con un chico de segundo de primaria que no

puede leer autónomamente ¿Cómo puede seguir las instrucciones de un manual, copiar lo que le pusieron en el pizarrón, leer las preguntas que se le hacen? (2011: 23).

Por tanto, donde hay escuela hay escritura; se trata de una ecuación que tiene sus bases en la misma génesis del sistema educativo y que amerita que nos detengamos a indagar acerca de esa relación entre dos polos que, aparentemente, parecen ser consustanciales.

Es en la escuela donde los niños de todo el mundo aprenden a leer y a escribir hoy en día. Estos aprendizajes básicos están tan profundamente ligados a experiencias escolares de la infancia que resulta difícil separar la entrada a la cultura escrita de los contextos que les dan valor y sentido en las sociedades contemporáneas (Chartier, 2004: 15).

Precisamente, en estas palabras se deja entrever la manera en que nos interesa pensar a la escritura y, específicamente, a la escritura en la escuela: no como una tecnología de codificación, ni tampoco en virtud de las metodologías utilizadas para su enseñanza; sino antes bien lo que nos convoca es problematizar cómo a partir de ciertas prácticas dentro del contexto escolar vinculadas con la escritura -en particular: las prácticas entendidas en su mediación por las consignas- se le 'invierte' y 'propone' al sujeto determinado sentido y valor respecto del objeto escritura. Lo que nos convoca es, entonces, problematizar cómo a partir de ciertas prácticas escriturarias escolares promovidas por la mediación de las consignas de trabajo, se le 'propone' al sujeto determinado sentido y valor respecto del objeto escritura.

Por consiguiente, en esta investigación nuestro objetivo es estudiar la manera en que las consignas transmiten -en carácter de significaciones sociohistóricas (Leontiev, 1982)- todo un conjunto de representaciones sobre lo que es el escribir que median las escrituras de los alumnos. Por otro lado, nos interesa establecer una vinculación entre las representaciones sobre la escritura de las distintas matrices de consignas relevadas y conceptualizadas (universo de estudio), y la dimensión enunciativa (Bronckart, 2004; 2006) de los escritos de los alumnos producidos como respuesta (universo de contraste), a los fines de comenzar a problematizar su incidencia en la conciencia retórica (Arnoux, 1996) de los estudiantes.

Ahora bien, en el marco acotado de este trabajo, nos proponemos problematizar los principales lineamientos teóricos y dimensiones que supone pensar a las consignas bajo esta perspectiva, a saber, la de su carácter de herramientas socioculturales mediadoras de la acción, tal como se puede considerar desde la lectura interaccionista. Para ello, revisaremos centralmente determinados aspectos de la teoría de la acción mediada de Wertsch (1999) a los fines de formular el modo en que esta puede constituirse como un valioso aporte para analizar las consignas de trabajo y la manera en que inciden en la escritura de los estudiantes.

Lineamientos generales de la propuesta interaccionista sociocultural de Wertsch (1999)

El autor se inscribe en la psicología sociocultural que retoma las bases de las propuestas teóricas de Vygotski (1932, 1934), Luria (1979), Leontiev (1982), Bajtín (1982) y Voloshinov (1929), por un lado, y de Burke (1966), por otro. Sostiene que aunque existan diferencias importantes entre todos estos autores, en un nivel general, su interés primordial es describir o interpretar la acción, en tanto opuesta a fenómenos como la conducta, la estructura psíquica o las actitudes (propio de otras líneas en psicología). Para Wertsch (1999), todos parten del fuerte cuestionamiento del supuesto de que el individuo actúa 'ex-nihilo':

Para mi objetivo, la idea esencial es que los esfuerzos analíticos que buscan dar cuenta de la acción humana centrándose en el agente individual están severamente limitados sino descaminados. Una de las tareas del análisis sociocultural consiste, entonces, en encontrar la forma de evitar las trampas y los peligros ocultos en semejante reduccionismo individualista. Tomar la acción mediada como unidad de análisis proporciona un medio para hacer precisamente eso (46).

Ahora bien, esta propuesta de Wertsch nos parece sumamente valiosa dado que consideramos que desde el momento en que nos proponemos estudiar consignas, representaciones históricas sobre la escritura y su incidencia en textos producidos por estudiantes en el contexto escolar, resulta oportuno y necesario un enfoque que se centre en la consideración de la manera en que las herramientas culturales operan como mediadoras de toda actividad humana, y que trascienda, ciertamente, la polarización entre lo individual y lo social. Como sostiene el autor: "la tarea de un enfoque sociocultural consiste en explicar y

exponer las relaciones entre la acción humana y los contextos culturales, institucionales e históricos en los que esta acción tiene lugar” (Wertsch, 1999: 48).

Asimismo, cabe destacar, cuando en este marco se habla de acciones, siempre se las piensa en su calidad de acciones mediadas. Esto es fundamental para comprender esta perspectiva teórica, puesto que si toda acción humana es una acción mediada por algún tipo de herramienta sociocultural, las fronteras entre lo que podría denominarse ‘sujeto individual’ y la cultura se desdibujan. Al mismo tiempo -y lo que es más importante en relación con nuestra investigación- desde el mismo concepto de acción mediada se le está otorgando un lugar primordial a los procesos de enseñanza y específicamente al trabajo de andamiaje (Bruner, 1988) que puede realizar el docente a los fines de favorecer el desarrollo de determinada capacidad en los estudiantes.

De este modo, este enfoque nos permite justamente pensar a los textos de los estudiantes como *acciones mediadas* y a las consignas como *herramientas mediadoras* de la acción, que en cuanto tales tienen una existencia material e histórico-cultural, puesto que soportan significaciones y representaciones (Leontiev, 1981) que siempre preceden a su instrumentalización en cada caso particular en que se las formule. Por consiguiente, este marco nos habilita para pensar y problematizar de qué manera se establece una relación entre determinada acción a partir del instrumento mediador específico que se le provee al agente para su realización; o más precisamente, en relación con nuestra investigación: de qué manera las consignas de trabajo en calidad de herramientas mediadoras de las acciones verbales de los alumnos favorecen o no determinado tipo de escritura.

A partir de estas consideraciones generales, a continuación revisaremos una serie de propiedades particulares con que Wertsch caracteriza a los conceptos de acción mediada y herramienta cultural, y retomamos los lineamientos centrales pertinentes para nuestra investigación.

El agente y los modos de mediación: una tensión irreductible

En primer lugar, para Wertsch la esencia del estudio del agente y las herramientas culturales en la acción mediada consiste en el análisis de su interacción, y no pensar a ambas instancias como dos polos que preexisten como entidades inmutables. Es decir, lo que caracteriza a toda acción mediada es la tensión irreductible entre agente y herramienta cultural de mediación: “uno de los resultados de centrarse en la tensión irreductible que existe entre el agente y los modos de mediación es que las fronteras entre estos dos elementos empieza a borrarse” (Wertsch, 1999: 52).

Es decir, en lugar de pensar que un sujeto de manera aislada e individualmente concebido es el responsable de la acción, el autor propone concebirlo como un *agente* en tanto se define como ‘el individuo que opera con modos de mediación’. Así, tampoco el concepto de acción puede pensarse aisladamente desde este punto de vista: siempre que hay acción es porque hay una relación dialéctica entre un agente y un determinado modo de mediación.

Sin embargo, es interesante destacar que el autor se encarga de afirmar que metodológicamente es posible centrarse en alguno de ambos polos constitutivos de la acción, a los fines de pensarlo como variable:

Cualquier intento de entender esta forma de acción mediada en mayor profundidad a menudo exigirá que perspectivas especializadas que se concentren en uno de los elementos de manera aislada, para examinar cómo varía el aporte, o la combinación, de los dos elementos (Wertsch, 1999: 54).

Por consiguiente, si uno de nuestros objetivos de investigación es estudiar los textos de los alumnos en tanto Unidad de Análisis (UA) -y a éstos los concebimos desde su carácter de acciones mediadas-, es legítimo pensar a los distintos tipos de consignas -desde su consideración como herramientas mediadoras- como Variables de estudio (V).

No obstante, con esto no estamos diciendo que los agentes implicados en la acción no cumplen un rol importantísimo en las acciones mediadas, ni que el valor e incidencia que tienen las herramientas culturales mediadoras es de tipo mecánico o lineal. De hecho, si bien reconocemos que para estudiar cualquier tipo de acción mediada lo ideal sería realizar un estudio que tuviera en cuenta tanto a los sujetos como a las herramientas mediadoras en su interacción mutua, aquí dejamos de lado el estudio de los sujetos (sólo nos interesa el nivel de escolaridad como una de las variables de cruce) y nos centraremos en las consignas como herramientas mediadoras y su relación con los resultados empíricos de las acciones verbales de los alumnos producidos como consecuencia de dicha mediación, es decir, los textos.

Consideramos pertinente este recorte, en primer lugar, por la necesidad inherente a toda investigación de delimitar el objeto (Samaja, 1993) y, en segundo lugar, porque nuestra investigación se asienta en el área del conocimiento de la lingüística aplicada, específicamente en la didáctica de la lengua/escritura, y no en el área de la psicología; razón por la cual nuestros objetos de estudio -consignas orales y escritas, y textos- son fundamentalmente objetos lingüísticos-discursivos

Los múltiples objetivos de la acción

Otra característica fundamental que posee toda acción humana -además de ser mediada y, por tanto, constituirse sobre la tensión entre agente y herramienta sociocultural-, es la de estar orientada por múltiples propósitos u objetivos, los cuales muchas veces se encuentran en conflicto entre sí: “Esto significa que, en la mayoría de los casos no se podrá interpretar adecuadamente la acción mediada si se da por sentado que esta se organiza en torno a un objetivo único e identificable” (Wertsch, 1999: 61).

Esta asunción respecto de las acciones humanas -que ya se anunciaba en Leontiev (1982)- nos resulta reveladora para problematizar el hecho de que cuando analizamos los textos de los alumnos, en tanto productos semióticos de sus acciones verbales mediadas por las consignas, lejos estarán de responder a un único objetivo (que sería el que propone la consigna). Es decir, muchas de las posibles heterogeneidades que encontremos en los escritos de los estudiantes pueden obedecer a objetivos que cada uno de los sujetos implicados se represente respecto de la tarea llevada a cabo (que bien puede ir desde aprobar una materia, comprender un tema, hasta tener la libertad para salir el fin de semana), más allá del objetivo que propone la herramienta mediadora de la consigna.

Sin embargo, dado que, como adelantamos, los agentes en tanto que sujetos no son objeto de esta investigación, el eje en que nos centraremos a este respecto es de qué manera las consignas orientan a ciertos objetivos y no a otros, y cómo estos se relacionan con determinada idea (históricamente configurada) de lo que es la escritura.

Por otra parte, este posicionamiento respecto de los múltiples objetivos en tensión que atraviesan toda acción mediada también nos resulta interesante si lo pensamos a la luz de lo que sucede en los docentes, en tanto proveedores de determinadas herramientas culturales (en nuestro caso: consignas). Es decir, así como cuando el alumno realiza un trabajo de escritura mediado por una consigna, dicha acción está atravesada por varios objetivos -más allá de su resolución-; cuando el docente propone una consigna en calidad de mediación de las actividades de escritura, muchas veces el objetivo único no es sólo de tipo didáctico, y esto también debe ser tenido en consideración en una investigación de esta índole: “en el ámbito sociocultural en el que operan, los docentes son responsables de los objetivos simultáneos de mantener el orden institucional y estimular el aprendizaje de los alumnos” (Wertsch, 1999: 195).

La acción mediada y un cambio de eje: de las *competencias* hacia las *herramientas mediadoras*

Otro aspecto que nos interesa retomar de Wertsch (1999) es la asunción de que la acción mediada siempre está históricamente situada y tiene, por tanto, un pasado y una orientación: “Los agentes, las herramientas culturales y la tensión irreductible entre ellos siempre tienen un pasado peculiar y siempre están en proceso de cambio. Este conjunto de características es lo que lleva a Vygotski a emplear el método genético” (64).

Esto se vincula estrechamente con el hecho de que para esta perspectiva el desarrollo humano se da a partir de la participación del sujeto en distintas acciones mediadas, y de ahí el rol fundamental que Vygotski (1932) siempre le atribuyó al aprendizaje en relación con el desarrollo: no hay desarrollo sin la intervención de un ‘otro’ -llámese un adulto, docente, padre, o herramienta cultural-.

Es decir, para la lectura propuesta por el interaccionismo social o psicología sociocultural, es impensable la idea de una mente que se desarrolla en soledad sin la intervención de la cultura, sus medios y agentes. Del mismo modo, desde aquí no cabe pensar demasiado en la idea de ‘inteligencias’, ‘competencias’ o ‘habilidades’ para realizar determinadas acciones ‘en abstracto’. En otras palabras: lo que se desataca es la viabilidad de determinada herramienta para llevar a cabo una acción, y de ahí la importancia que aquí le atribuimos a las consignas en las actividades de escritura. Dice Wertsch (1999) al respecto:

Naturalmente, esto no atenúa en modo alguno la idea de que pueda haber diferencias importantes entre individuos -o incluso entre grupos de individuos- en cuanto a las habilidades que poseen para

usar ciertas herramientas culturales; pero sugiere que, en vez de llegar a la conclusión de que tales diferencias reflejan atributos inherentes a los individuos más allá de cualquier contexto de acción mediada, la clave podría radicar en la experiencia particular de estos agentes con un conjunto específico de herramientas culturales (69).

Consideramos que tener en cuenta esta idea es central tanto para fundamentar el lugar crucial que le atribuimos a las consignas a la hora de comprender los procesos de escritura de los alumnos, así como para no redundar en reduccionistas taxonomías de los sujetos implicados, en función de ‘quién sabe o no sabe escribir’, tan usual en nuestras aulas, e incluso en determinadas líneas cognitivistas de investigación¹, que parten de la famosa distinción ‘escritor experto / escritor novato’ y se centran en las diferencias que presentan los sujetos en los procesos de producción y comprensión (atendiendo, por ejemplo, al tipo y cantidad de inferencias realizadas), en menoscabo del tipo de andamiaje (Bruner, 1988) que en cada caso provee el docente.

Ahora bien, sin desestimar este tipo de enfoques - que ciertamente han obtenido fructíferos resultados en lo que atañe al área de la psicología cognitiva - lo que aquí nos interesa enfatizar es la importancia que reviste también atender a la manera en que mediante determinados dispositivos didácticos se puede favorecer o no una escritura concebida en términos de actividad (lo cual, como vimos², tiene su correlato en la dimensión enunciativa de los textos). Es decir, más allá de que no desconocemos la importancia que puede tener el desarrollo cognitivo de un sujeto cuando realiza un trabajo de escritura, lo que proponemos es un cambio de eje a la hora de analizar las dificultades de los estudiantes en dichos procesos, y por tanto, centrarnos en lo que los docentes podemos o no realizar desde nuestro rol de proveedores de herramientas culturales (aquí, específicamente nos referimos a las consignas) para el desarrollo de determinadas acciones (en este caso, verbales).

Dicho de otro modo, y en palabras de Wertsch, se trata de centrarnos en “cómo los individuos enfrentan y dominan un conjunto existente de herramientas culturales” (1999: 70), puesto que en definitiva:

La tensión irreductible existente entre la herramienta cultural y el agente que define a la acción mediada significa que cuando se considera cómo mejorar o cambiar un curso de desarrollo, la clave puede estar en cambiar la herramienta cultural en vez de mejorar las habilidades para utilizar esa herramienta (1999: 69).

Los modos de mediación restringen y, al mismo tiempo, posibilitan la acción

En esta instancia, a Wertsch lo que le interesa destacar es que, pese a que la mayoría de los estudios interaccionistas sobre la acción mediada consideran a las herramientas culturales desde el punto de vista de cómo favorecen o facilitan la acción, también es importante tener en cuenta la manera en cómo la restringen o limitan, y encuadran la percepción de los sujetos implicados. Afirma Wertsch:

No hay duda de que semejante enfoque sobre cómo los modos de mediación posibilitan la acción es importante cuando se trata de entender la acción y las transformaciones que sufre; pero, si nos concentramos exclusivamente en los tipos de poder que las herramientas culturales proporcionan, sólo obtendremos una imagen parcial y pasaremos por alto una característica opuesta, aunque igualmente inherente, de los modos de mediación: que restringen o limitan las formas de acción que emprendemos (1999: 71).

Así, mientras que la línea formulada por Vygotski se centra en las potencialidades positivas de las herramientas de mediación, Burke se encontraría, según Wertsch, en la línea opuesta, la que enfatiza el modo en que las mediaciones suponen un ‘marco’ (en tanto que límite) para el pensamiento y la acción humana. A este respecto, piénsese, por ejemplo, cómo analizan ambos a la herramienta-lenguaje: mientras que Vygotski focaliza en el modo en que habilita el pensamiento abstracto en el niño, Burke lo define a partir del concepto de ‘pantallas terminológicas’.

Ahora bien, más allá de las polémicas posibles entre ambos posicionamientos, lo que de aquí nos proponemos considerar es que, cuando analizamos las consignas como modos de mediación de las

¹ Véase, por ejemplo: Hayes y Flower (1996).

² Véase, Condito (2012 b).

escrituras de los estudiantes, es preciso tener en cuenta tanto su valor organizador como su carácter limitante.

Es decir, si partimos de la idea de que una consigna -como toda herramienta cultural- vehiculiza determinadas significaciones históricas (de las cuales en nuestro caso nos centramos en las que atañen a la escritura) es de esperar que, dependiendo del tipo de representaciones, puede operar en una dirección o en otra, vale decir, como potenciadora de una escritura en términos de acción productora de sentido, o bien como un mero registro o reproducción de contenido –lo cual, como pudimos observar en investigaciones anteriores³, es una característica dominante en las consignas en la escuela media–.

Los modos de mediación suelen producirse por razones ajenas a la facilitación de la acción mediada

Por otra parte, Wertsch analiza una serie de ejemplos en la historia de determinadas herramientas culturales (por ejemplo, el aluminio y la fibra de vidrio, utilizados para la garrocha del deporte olímpico), y arriba a la conclusión de que la mayoría de las herramientas culturales que empleamos, no fueron diseñadas para los propósitos a los que se adscriben. Por el contrario, muchas veces surgen como respuesta a motivaciones que nada tienen que ver con el favorecimiento de la realización de acciones mediadas para las cuales se las utilizan.

Esto es interesante y, si lo trasponemos a nuestro caso de las consignas de escritura como dispositivos de mediación, se vincula con lo planteado por Chartier (2004) cuando sostiene que en ocasiones las prácticas escriturarias instituidas por las consignas no parecen estar orientadas por una finalidad didáctica sino organizativa. Es decir, si observamos las condiciones de trabajo específicas de la mayoría de las escuelas medias de nuestro país y las ponemos en vinculación con muchas de las consignas de escritura propuestas por los docentes, podríamos pensar que muchas veces estas están vinculadas no tanto con un determinado valor de mediador cultural de la acción de escritura, sino antes bien con un intento de ordenar el espacio áulico y de establecer unas mínimas pautas de trabajo dadas las complejas condiciones con que se cuenta.

Por otra parte, pero en estrecha relación con lo antedicho, Wertsch (1999) señala que:

En muchos casos, las herramientas culturales concretas usadas han sido tomadas de contextos socioculturales bastante diferentes. En cierto sentido, entonces, ‘usamos mal’ las herramientas, y esto puede traer como consecuencia que nuestra acción esté configurada de formas que no resultan útiles o que son incluso contrarias a las intenciones y supuestos explícitos de los agentes sobre el diseño de las herramientas que emplean (108).

Esto se puede relacionar, en lo que nos concierne, con el hecho de que en numerosas ocasiones el docente (por diversos motivos, entre ellos, las complejas condiciones de trabajo en que se encuentra), no elabora conscientemente sus consignas en función del grupo de alumnos con los que trabaja y en virtud de los objetivos didácticos que se propone, sino que directamente las extrae de manuales escolares, orientados a todos y a ningún sujeto en particular, o bien, simplemente repite esquemas tradicionales de consignas esquemáticas que transmiten una idea de escritura (y del lenguaje en general) en términos representacionistas, en menoscabo de su valor accional y significante.

La apropiación y la resistencia de las herramientas culturales

Finalmente, Wertsch plantea que si bien la psicología sociocultural intenta evitar lo que él denomina ‘reduccionismo metodológico’, uno de los riesgos que corre es, precisamente, caer en un ‘reduccionismo social’. Es decir, en terminología de Burke, centrarse exclusivamente en la ‘escena’ y no prestar atención al ‘agente’. Es por ello que Wertsch en un intento por trascender ambas limitaciones, se centra en la acción mediada y la tensión irreductible que ella involucra entre el agente y las herramientas socioculturales de mediación.

De este modo, y considerando esta tensión de la que habla el autor, hay que tener en cuenta que la relación de los agentes con las herramientas culturales no siempre es de dócil apropiación y dominio, sino que también hay resistencia:

³ Véase, Condito (2012a).

Las herramientas culturales no siempre son facilitadoras de la acción mediada, y los agentes no siempre las aceptan y emplean. Antes bien, la posición de un agente respecto de un modo de mediación se puede caracterizar por la resistencia o incluso el rechazo total (Wertsch, 1999: 244).

En lo que concierne a nuestro objeto de investigación, este planteo nos resulta de interés puesto que hemos podido observar que en muchos casos ante determinada consigna que supone una idea sobre la escritura más compleja que la del mero registro de datos o representación de un contenido, los alumnos directamente no realizan ningún tipo de acción, y dejan un espacio en blanco en sus tareas o evaluaciones.

Es decir, ante ciertas herramientas mediadoras complejas -que intentan ‘salir de lo más común’ en el marco de los espacios curriculares-, muchos estudiantes rechazan la posibilidad de apropiación y, por lo contrario, no realizan la actividad de escritura propuesta (mientras que ante una consigna-cuestionario simple, responden fácilmente).

Conclusiones

Como precisamos en un inicio, el propósito general que orienta nuestra investigación consiste en indagar la manera en que las consignas transmiten -en carácter de significaciones sociohistóricas (Leontiev, 1982)- todo un conjunto de representaciones sobre la escritura que median las producciones textuales de los alumnos en la escuela media. En efecto, si bien partimos del hecho de que cada vez es más evidente que la escritura en el contexto de las actividades formativas se constituye como un problema y una gran dificultad para los estudiantes, lo que aquí nos interesa no es tanto centrarnos en el análisis y detección de dichos problemas en sí (en considerarlos aisladamente y caracterizarlos en términos lingüísticos), sino antes bien problematizar su vinculación con las herramientas culturales con las que se vinculan, es decir, con las consignas de trabajo que les dan origen.

Consideramos, entonces, que la propuesta interaccionista y la lectura de la psicología sociocultural de Wertsch (1999) (con todos los antecedentes ya mencionados) es un punto de partida teórico pertinente a los fines de realizar este cambio de perspectiva para la consideración del problema de la escritura. Vale decir, si entendemos los textos como acciones verbales mediadas y las consignas como una de las principales herramientas de mediación, es evidente que el estudio de las consignas deviene un foco de interés fundamental a la hora de intentar entender las dificultades de escritura en el aula.

Por consiguiente, queremos señalar que, a partir de las reflexiones esbozadas en este trabajo, nos interesa enfatizar el rol que debemos necesariamente asumir como docentes a la hora de proveer el andamiaje para favorecer el desarrollo de las capacidades escriturarias de los estudiantes; andamiaje que, en buena medida, comienza por una elaboración consciente y adecuada de las consignas de trabajo.

Bibliografía

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos* [1985]. Madrid: Akal.
- Bronckart, J-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos*. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.
- . (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos aires: Miño y Dávila.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- . (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, A-M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica* [Trad. de Diana Luz Sánchez]. México: FCE.
- Condito, V. (2012 a.). Representaciones sobre la escritura en las consignas de trabajo en la escuela media. Una primera lectura. Ponencia presentada en el XII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Homenaje a Berta Vidal de Battini, 28, 29 y 30 de Marzo de 2012, Potrero de los Funes (San Luis) [Publicación en formato de libro electrónico en prensa].
- . (2012 b.). Representaciones sobre la escritura en las consignas y su incidencia en la dimensión enunciativa de textos producidos por estudiantes universitarios. En Riestra (Comp.). *Actas de Terceras Jornadas Internacionales de investigación y práctica en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*. San Carlos de Bariloche: Ediciones GEISE, 1086-1101.

- Ferreiro, E. (2011). *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres* [1999]. México: FCE.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo en *Textos en context 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación internacional Lectura y Vida.
- Leontiev, A. (1982.) *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.
- Luria, A. (1984). *Conciencia y lenguaje* [1979]. Madrid: Visor.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Samaja, J. (1993). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Voloshinov, V (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje* [1929]. Buenos Aires: Ed. Godot.
- Vygotski, L. - Leontiev, A. - Luria, A. (1986). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- Vygotski, L. (2006). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* [1932]. Barcelona: Crítica.
- . (2007). *Pensamiento y habla* [1934]. Buenos Aires: Colihue.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Vanesa Conditto es profesora y licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Rosario, becaria interna de posgrado de CONICET y doctoranda en Humanidades con mención en Lingüística. Se desempeña como docente de Lingüística en la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de Rosario) e integra el Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica (Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario).

PROFESORES Y ESTUDIANTES ANTE LAS CONSIGNAS DE EVALUACIÓN

Claudia Rodríguez Reyes

clarorey@gmail.com

Instituto de Profesores Artigas

Consejo de Formación en Educación

Montevideo - URUGUAY

Resumen

Este trabajo pertenece al lineamiento temático del Congreso denominado Currículo, evaluación y formación en lectura y escritura.

Así nos proponemos presentar hallazgos obtenidos en una investigación cuyo objeto de estudio fueron los factores que intervienen en el diseño y en la comprensión de consignas de evaluación en escritura por parte de profesores de Lengua (I. Español) y de estudiantes de 1° año de educación media en centros educativos pertenecientes a contextos de vulnerabilidad social en Montevideo, Uruguay.

En relación con los profesores, se centró en el diseño de consignas para la evaluación de producciones escritas (uso del discurso instruccional, relación con el currículo) y el impacto de los resultados de las evaluaciones en posteriores prácticas pedagógicas y evaluativas (uso de los insumos que de las evaluaciones emergen) atendiendo a aspectos relacionados con la reflexión y metacognición docente.

En relación con los estudiantes, se focalizó en la comprensión de las consignas (capacidades o competencias sociodiscursivas) considerando sus percepciones acerca de las propuestas de evaluación presentadas por los profesores.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación recogió información en cuatro primeros años en liceos de similares características de un mismo turno de la capital uruguaya.

Se trabajó con documentos (escritos, pruebas, consignas de trabajos áulicos y tareas domiciliarias), entrevistas semiestructuradas a profesores (concepciones y usos de la evaluación) y estudiantes (comprensión de consignas y percepciones).

Se realizó un análisis particularizado de cada caso y uno de carácter transversal.

Los aportes de este trabajo trascendieron la descripción y promovieron reflexiones para el mejoramiento del diseño de consignas y de la evaluación de producciones escritas ampliando nuestro conocimiento sobre la comprensión y percepción de estas por parte de los estudiantes.

Palabras clave: diseño de consignas - comprensión y producción escrita - uso de la evaluación

Objeto de estudio, supuesto y contexto de la investigación

Podemos visualizar nuestro objeto de estudio a través del siguiente gráfico:



Consideramos como factores a los elementos que intervienen tanto en la producción como en la transformación de una situación, elementos que inciden en el resultado de los hechos observados. En nuestro trabajo estos elementos o factores no serán de observación directa, ya que estarán mediados por concepciones y competencias que involucran a los profesores y a los estudiantes.

Las concepciones de los primeros serán observadas a través del uso del llamado discurso instruccional en el diseño de las consignas.

Por otra parte, la comprensión de las consignas se relaciona con las competencias comunicativas, incluyendo las lingüístico-pragmáticas, que se evidencian en las percepciones que de ellas tienen los estudiantes.

Siendo así, partimos del siguiente supuesto: en el primer año de ingreso a la educación media pública en contextos de vulnerabilidad social se produce un desencuentro entre el discurso instruccional docente expresado en las consignas y el manejo de los códigos y competencias de los estudiantes.

Las prácticas pedagógicas mediadas por el discurso docente y el planteamiento de consignas de evaluación definen un estilo de comunicación que en muchos casos es percibido como excluyente por las poblaciones de contextos vulnerables.

Precisamente, el trabajo de campo se realizó en liceos de Montevideo ubicados en los considerados contextos de vulnerabilidad social.

Adscribimos a la noción que se retoma hacia finales de la década del 90 en economía social a partir de marco - activos- vulnerabilidad, tal como lo consigna Filgueira (2001):

En su concepción inicial, el nuevo marco estuvo orientado por el interés en demostrar las potencialidades de un abordaje acerca de los recursos que pueden movilizar los hogares o los individuos, sin circunscribirlo a la noción de capital en términos exclusivamente económicos o monetarios (2).

En ese sentido, las competencias lingüístico-pragmáticas que forman parte de las competencias comunicativas serán consideradas como activos que se movilizan en cada contexto.

Enfatizamos en el concepto de competencia comunicativa, que se amplía más allá del desarrollo de habilidades lingüístico- pragmáticas, se entiende aquí como la capacidad de comunicarse en una lengua y la posibilidad de interactuar eficazmente en ella.

Esto implica necesariamente un conocimiento mínimo de las pautas de pensamiento, sentimiento y comportamiento sobreentendidas y compartidas por todos los hablantes nativos de la lengua que involucra en diversos contextos no sólo sociales sino etarios marcas de identidad específica que se observan por ejemplo en las hablas juveniles.

Objetivos de la investigación

La investigación se propuso los siguientes objetivos considerando los diferentes agentes participantes:

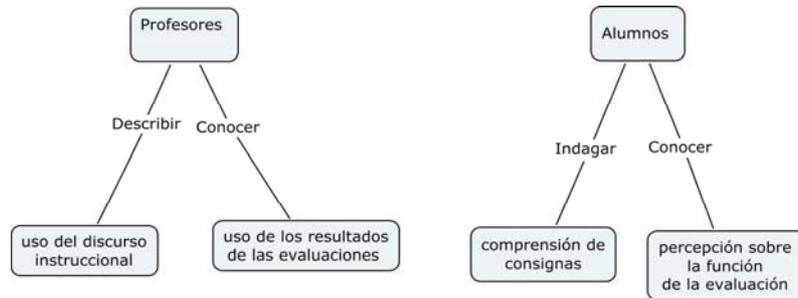
En relación con los profesores:

- ❖ Describir el uso del discurso instruccional que utilizan los profesores al elaborar consignas de evaluación
- ❖ Conocer el impacto que producen los resultados de las producciones de los alumnos en las prácticas pedagógicas y de evaluación que desarrollan los docentes

En relación con los estudiantes:

- ❖ Indagar acerca de la comprensión de las consignas
- ❖ Conocer la percepción acerca de los objetivos de la evaluación

La presente investigación se centró en dos ejes fundamentales representados por los profesores y los estudiantes de acuerdo al siguiente esquema:



Marco conceptual

Con respecto a las consignas consideramos que representan un espacio sociodiscursivo que se realiza a través del llamado discurso instruccional, que definimos a partir de Silvestri (1995): “...La opción por el adjetivo ‘instruccional’ se basa en la función de esta clase de textos: supone una función de aprendizaje y la existencia de un emisor instructor y de un receptor que es instruido por él” (15).

En la obra, el autor (1995) afirma que “El discurso instruccional dirige un procedimiento en el que se organizan una serie de acciones que el receptor cumple sucesivamente para adquirir la habilidad en la que se lo está instruyendo” (18).

Llegados a este punto nos preguntamos acerca del manejo de este tipo de discurso, y qué concepciones acerca de la función de las consignas y de la evaluación subyace en los profesores al momento de elaborarlas.

Entenderemos la noción de concepciones de acuerdo Daponte (1994: 2) quien cita a Thompson (1992: 130) que las define como “una estructura mental general, abarcando creencias, los significados, conceptos, las proposiciones, reglas, las imágenes mentales, preferencias y gustos” de los individuos.

Nos referimos a la intención, al uso y a la preponderancia que los docentes le imprimen a las consignas de evaluación en relación con las dos funciones que sintetiza Ravela (2000):

La formativa (evaluación para el aprendizaje) cuyo foco principal está puesto en la reflexión sobre lo que se va aprendiendo, en la confrontación entre lo que se intenta y lo que se alcanza, en la búsqueda de nuevos caminos para avanzar hacia los conocimientos y desempeños que se busca lograr. La certificativa (evaluación del aprendizaje) cuyo foco principal es constatar el aprendizaje y certificarlo públicamente, es decir dar fe pública de cuáles son los conocimientos y desempeños logrados por cada estudiante (53)

La comprensión de las consignas por parte de los estudiantes se relaciona con sus competencias comunicativas, entiendo según Dell Hymes (1974) estas como:

...la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social las necesidades y motivaciones, y la acción que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias (77).

Por otra parte, el concepto de competencia comunicativa que manejó Hymes,¹ “la capacidad que adquiere un hablante nativo, que le permite saber cuándo hablar, cuándo callar, sobre qué hablar y con quién, dónde, cuándo y de qué modo hacerlo” se constituye en objetivo de la educación lingüística, más

¹Hymes, D. (1972) “Acerca de la competencia comunicativa”-Traducido por Juan Gómez Bernal -Revista forma y función N 9 págs 13-37 – Dpto. Lingüística .Univ.Nacional de Colombia- Santafé de Bogotá-

aún si comprendemos al desarrollo de la competencia cultural como un componente intrínseco de la competencia comunicativa.

En este sentido, diremos que el estudiante que ingresa a la educación media posee competencias comunicativas que ha adquirido en su medio social y trayectoria educativa previa que serán acrecentadas y puestas a prueba a través de acciones orientadas por un discurso instruccional de las consignas.

Tal como plantea Bernstein (1997), existen valores de código y contextos experimentales que evidencian:

...diversas fuentes de diferencias en las prácticas contextuales de los niños : 1- Reglas de reconocimiento inadecuadas y por tanto reglas de realización no apropiadas 2- Reglas de reconocimiento adecuadas pero inadecuación de las reglas de realización, tanto para crear el texto específico como en las relaciones sociales de la performance , o en ambos aspectos (66).

Estas diferencias son importantes a la hora de evaluar las producciones de los estudiantes ante los desafíos de las consignas propuestas que van más allá de los contenidos de aprendizaje (teniendo en cuenta que la propia lengua constituye el contenido).

La Teoría de los Códigos de Bernstein presenta la noción de código lingüístico con el valor de identidad social, de grupo, y ve en el que posee los estratos sociales más desfavorecidos (restringido) el principal limitante para poder orientarse hacia el orden de aprendizaje que exige el sistema formal de enseñanza, que promueve el llamado código elaborado. Se produce así una "colisión" entre estos códigos, acrecentados por el uso en las consignas del discurso instruccional que responde a la cultura escolar dominante.

De la misma forma interviene en este proceso la noción de percepción, en este caso la de los estudiantes en relación a la función de la evaluación, que consideramos según lo enunciado por Vargas Melgarejo (1994):

Uno de los aspectos que ha sido privilegiado en los estudios tanto psicológicos como filosóficos sobre percepción es el de la elaboración de juicios que se plantea como una de las características básicas de la percepción. La formulación de juicios ha sido tratada dentro de los procesos intelectuales conscientes, en un modelo lineal en donde el individuo es estimulado, tiene sensaciones y las intelectualiza formulando juicios u opiniones sobre ellas, circunscribiendo a la percepción en el ámbito de la mente consciente (48).

Con respecto a las consignas, durante la investigación se identificaron diferentes tipos, destacando aquellas que no sólo fueran comprendidas, sino que adquirieran un significado para el estudiante y que tuvieran la potencialidad de conducir a evaluaciones auténticas, tal como las define Wiggins (1998:30 citado por Ravela, (2000): “Una actividad auténtica se caracteriza por reproducir los modos en que las personas usan el conocimiento en situaciones reales”.

Para el docente estas actividades proveen de insumos:

A partir de esta variada información, el docente puede actuar más interactivamente con los niños efectuando devoluciones que permitan al alumno identificar personalmente cuáles son sus logros y sus falencias, así como pistas para avanzar en la superación de las últimas (Picaroni, 2009:16).

Por otra parte el uso de los insumos que emergen de las producciones de los alumnos nos remite a la reflexión metacognitiva del docente tal como lo afirma Sheppard (2006)

Los maestros que reflexionan sobre su práctica utilizan datos en forma sistemática para hacer juicios sobre aspectos específicos de las estrategias docentes que quizá estén obstaculizando el aprendizaje. Buscan explicaciones del éxito o el fracaso en el aprendizaje y se fijan especialmente en las decisiones de su enseñanza que pudiera ser la causa (29)

Preguntas de investigación específicas

- ❖ ¿Cómo utilizan el discurso instruccional en la elaboración de consignas los profesores de 1er año de Enseñanza Media de liceos públicos de contexto de vulnerabilidad social?
- ❖ ¿Qué uso hacen de los insumos de la evaluación los profesores para la mejora de las competencias comunicativas de los alumnos?

- ❖ ¿De qué manera inciden las competencias comunicativas de los estudiantes de 1° año de enseñanza media de liceos públicos de contexto de vulnerabilidad social en la comprensión de las tareas propuestas a través de las consignas de evaluación?
- ❖ ¿Qué percepción tienen los estudiantes del objetivo de la evaluación a través de las consignas que los profesores les plantean?

Instrumentos y justificación de su pertinencia para recabar la información necesaria

En relación con los profesores, se realizaron entrevistas semiestructuradas enfatizando en la temática las concepciones sobre evaluación y uso de los insumos que de las producciones de los estudiantes emergen.

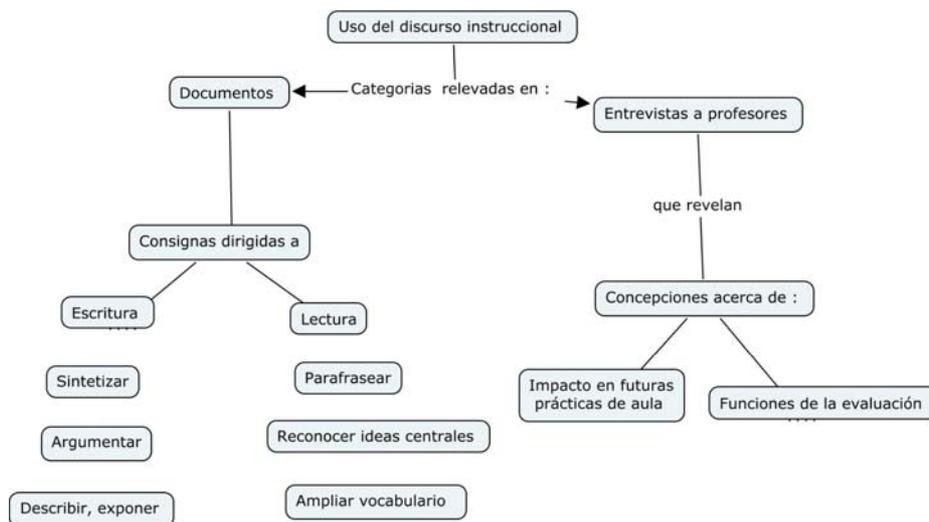
La entrevista es una herramienta de recolección de datos que consideramos adecuada por sus características de intimidad, flexibilidad y apertura (Hernández, Fernández y Baptista, 2010: 418), al ser semiestructurada pudimos guiar las preguntas hacia nuestro foco temático de atención y a la vez estar atentos para introducir nuevas preguntas si hubiesen sido necesarias y oportunas.

Por otra parte, se analizaron diversos documentos: consignas de evaluación a través de propuestas tales como escritos, pruebas, tareas de clase, etc.

A los estudiantes se les aplicaron entrevistas semiestructuradas centrando la atención en la comprensión del discurso de las consignas y en la percepción acerca del objeto de la evaluación de las consignas planteadas.

Esbozo de los hallazgos relevados

Se analizaron insumos provenientes de: documentos (escritos, tareas domiciliarias, consignas de trabajo en clase) y de entrevistas a profesores que fueron analizados de acuerdo con el siguiente esquema:



- ❖ En relación con los documentos, el discurso instruccional se analizó a través de consignas orales y escritas referidas a competencias de lectura y escritura, relevándose dos categorías: las imperativas y las instruccionales (Silvestri, 1995, op. cit), en palabras de los docentes:

- “Realice un resumen del cuento ‘Perico’ de Morosoli”
- “Explique cuál es el tema del cuento, ¿quién es el protagonista?”
- “Leer la siguiente noticia. Imaginar que sos testigo de los hechos”
- “Explicar lo sucedido al policía. Argumentar a favor o en contra del hombre acusado”

En entrevistas con profesores:

- ❖ En relación con las concepciones acerca de la evaluación, estas fueron relevadas a través de las siguientes palabras de los entrevistados:

“Trato de que entiendan lo que se espera de ellos y que repitan lo que se explica en clase”. “Mis consignas las pienso de acuerdo con los objetivos de cada unidad”.

❖ En relación con la función de las consignas se identificaron mayormente criterios certificadores:

“Las consignas son para saber si aprendieron”, aunque también los criterios formativos se registraron. “Cuando elaboro las consignas pienso ¿qué hago con esto? Una cosa son los objetivos de la unidad y cómo lo dimos en clase y otra lo que ellos pueden hacer con lo que dimos, por eso trabajamos en reescritura para que mejoren sus tareas”.

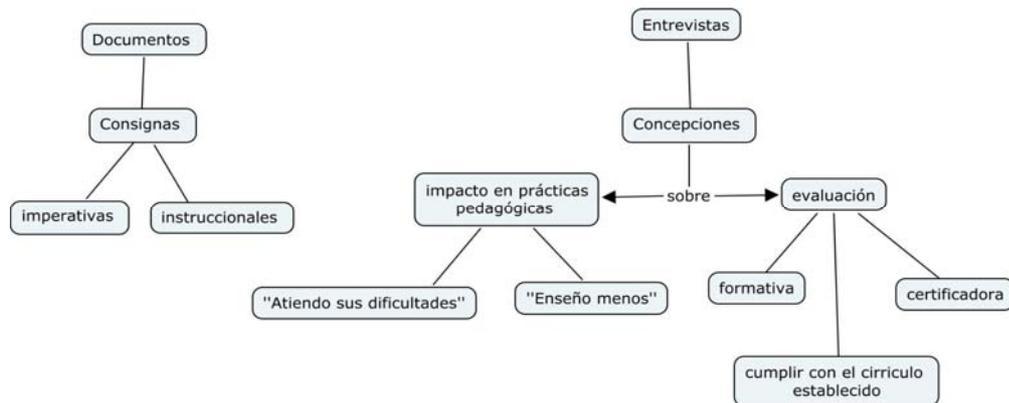
“Las consignas son muy abiertas, yo sólo les pongo tareas de producción, para que practiquen escritura, creo que eso es lo que puedo evaluar: la mejora de la escritura”

❖ El impacto en las prácticas de aula y del diseño de futuras consignas de evaluación:

“Si les va mal es porque no entienden, no tienen hábitos lectura, no les interesa escribir bien, es un problema que traen de primaria, yo tengo un contenido para enseñar pero cada día enseño menos”.

“Trato de adecuarme a las dificultades que presentan variando el tipo de actividades y las consignas para que todos puedan hacer algo”.

De acuerdo con lo relevado identificamos las siguientes categorías:



En relación con los estudiantes, se relevaron insumos de entrevistas semiestructuradas que dieron cuenta de:

❖ Comprensión de las consignas:

“No sé qué quiere que haga, quiere que escriba como ella, no da”.

“Yo me pregunto ¿qué hago con esto? No entiendo qué quiere que haga, ni cómo hacerlo, ni para qué”.

“Entiendo cuando me lo dice, pero cuando las manda de deberes no”.

“Hay veces que se zarpa, pide como diez cosas para hacer, yo no sé por dónde empezar”.

❖ Percepción del objeto de la evaluación:

“Quiere saber si yo sé, yo sé pero no puedo hablar y escribir así como en los libros”.

“Tengo baja la materia porque ella no me entiende, yo hablo así y todos me entienden a mí”.

“No está conforme con mis escritos, me pide que resuma las noticias, yo se las digo a mi hermana, ella entiende, pero la profe no”

A partir de estos testimonios reconocemos:



Breves reflexiones a modo de cierre y apertura

En relación con el eje profesores, los hallazgos principales nos hacen reflexionar acerca de la importancia que los profesores le dan al cumplimiento del programa, las cuestiones fundamentadas en las pautas de inspección a través de objetivos, contenidos de la asignatura, etc.

Este aspecto nos muestra la preocupación por el cumplimiento del deber del docente, en ocasiones desplazando la atención de las prácticas contextualizadas, en otras poniendo especial atención en ellas.

Esta situación está mediada por las concepciones acerca de la evaluación que forman, en la que intervienen aspectos de su subjetividad e incluso de su biografía como alumno.

La metacognición docente se expresa a través de dos categorías muy dispersas: adaptación a las particularidades del medio o cumplimiento del currículo.

El análisis de las consignas evidencia el uso del discurso instruccional que manifiesta un poderoso tejido en el cual diversos hilos se tensionan: distribución del poder, principios de control, competencias culturales, producción simbólica.

Los estudiantes, en relación con la comprensión de consignas, expresan la distancia entre su variedad lingüística y el uso de la lengua estándar de los profesores en el uso del discurso instruccional, las dificultades de la comprensión de las consignas escritas, y de lo que consideran extensas instrucciones. Su percepción sobre la evaluación es muy drástica y es vivida como violencia simbólica².

De todas formas la naturaleza de la evaluación presenta un punto común en ambos ejes de estudio: es la pregunta ¿qué hago con esto? Los profesores sufren la tensión entre el cumplimiento del currículo y la realidad contextual que viven en las aulas y los estudiantes, la tensión entre su forma de hablar, de ser, de comunicarse en su medio y lo que la educación lingüística espera de ellos.

Teniendo en cuenta que, en ocasiones, el desencuentro sociodiscursivo que se manifiesta en las clases causa la desmotivación e incluso el abandono y/o rezago de los estudiantes que ingresan a la enseñanza media provenientes de contextos de vulnerabilidad social, los aportes de la investigación apuntan precisamente a minimizar estos efectos procurando identificar el diseño de consignas “exitosas”, en la medida en que promueven competencias comunicativas que habilitan a la continuación de estudios formales y por ende fomentan inclusión educativa.

Los aportes van más allá de una descripción; intentan promover una reflexión respecto de los factores que influyen en los profesores a la hora de elaborar las consignas, la comprensión que de ellas hacen los estudiantes y el uso de la evaluación de las producciones.

Por otra parte, tendremos en cuenta que las diferentes formas de construir significados y de interacción con el universo simbólico determinan nuestra forma de percibir, pensar, sentir, aprender, y que producen subjetividad.

No olvidemos que la investigación se llevó a cabo en contextos de vulnerabilidad social, donde el proceso de exclusión no deja a los sujetos en el vacío, sino que se multiplica, pues los lazos de exclusión aumentan al quedar el sujeto desafiado del resto de los grupos sociales, y de esta forma crea un sistema identitario con otros ‘que hablan y viven’ como él.

² Bourdieu, Pierre. (1977). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia, Barcelona

Esto posibilita una serie de códigos de conducta y lingüísticos que constituyen una auténtica subcultura. Como afirma el Psic. Víctor Giorgi, es necesario reconstruir este tejido social a partir de propuestas innovadoras, colaborativas donde se apueste a una auténtica valoración recíproca del otro, partiendo del respeto a la diversidad también lingüística.³

El conflicto que se genera entre los orígenes del alumno y lo impuesto por la escuela, a lo cual no tiene posibilidad de elección, origina un pasaje con sufrimiento psíquico y afectivo. Es que la subjetividad que modela las formas de interpretación del mundo, las formas de concebir el tiempo y la articulación entre el “yo” y el “nosotros”, son parte en el aprendizaje y de la Educación.

Bibliografía

- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ediciones Morata.
- Da Ponte, J. (1994). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en la formación de maestros. (Documento WWW)
Recuperado en: www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-sp/Las%20creencias.doc
- Filgueira, C. (2001). Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social. Aproximaciones conceptuales recientes. *Seminario internacional las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América latina y el Caribe*. Santiago de Chile. CEPAL. CIESU.
Recuperado en: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/8283/cfilgueira.pdf>
- Hernández Sampieri R, Fernández Collado C y Baptista L. (2010). *Metodología de la investigación*. Mexico: McGraw Hill.
- Hymes, D. (1974). Hacia etnografías de la comunicación. En *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. (67-80) México: Ediciones de la UNAM.
- Picaroni, B. (2009). La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres. *PREAL. Grupo de Trabajo sobre estándares y evaluación*. Boletín N°12. [Revista virtual].
Recuperado en: <http://m.preal.org/detalle.asp?det=1514>
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de Educación Primaria en América Latina-. *PREAL. Grupo de Trabajo sobre estándares y evaluación*. [Revista virtual] Recuperado en: www.ucu.edu.uy/Portals/0/Publico/.../Paginas2_pedroravela.pdf
- Silvestri, A. (1995). *Discurso instruccional*. Buenos Aires: Ediciones Enciclopedia Semiológica de la UBA.
- Sheppard, L (2006) La evaluación en el aula. *Educational Measurement*. [Revista virtual] (623-646).
Recuperado en: www.tec.ac.cr/sitios/docencia/ceda/.../aprendizaje_en_el_aula.pdf
- Vargas Melgarejo, L (1994). Sobre el concepto de percepción. En *Alteridades*. 4 (8), 47-53. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. México.

Claudia Rodríguez Reyes es profesora de Literatura egresada del Instituto de Profesores Artigas de Montevideo, Uruguay, donde ejerce la docencia como profesora efectiva de didáctica. Sede de trabajo Consejo de Formación en Educación. Diplomada en Evaluación del Desempeño Docente y maestranda en Evaluación de los Sistemas Educativos por la Universidad Católica del Uruguay.

³ Giorgi, Víctor. (2003) “La perspectiva ética ante las transformaciones sociales y culturales en Latinoamérica. Anales del Congreso de ALAR.

¿FALACIAS DE APRENDIZAJE EN INGRESANTES UNIVERSITARIOS?

Enrico Lombardo

enricolombardo87@gmail.com

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires
Ciudad Autónoma de Buenos Aires – ARGENTINA

Resumen

En este trabajo se presentan los primeros análisis de los resultados de la evaluación del estado actual de habilidades argumentativas escritas en ingresantes universitarios del CBC de la UBA, realizada a comienzos de 2013 en el marco del proyecto de investigación UBACyT 2010-2014: “Estudio de la habilidad argumentativa en la producción discursiva escrita académica”. La hipótesis es que los ingresantes a la universidad presentan habilidades para utilizar la argumentación en la producción discursiva escrita informal, mientras que la experticia para utilizar la argumentación disminuye o bien no aparece en la producción discursiva escrita académica. Se evaluaron 49 protocolos: 30 corresponden al modelo académico del instrumento y 19 textualizaciones al informal, con dos consignas de escritura cada uno. El plan de categorías se basó en la propuesta de enfoque pragmadialéctico de la argumentación, y se organizó en tres dominios: 1) Evaluación general de la escritura (subcategorías: adecuación, coherencia y cohesión). 2) Revisión analítica del proceso de discusión crítica (subcategorías: confrontación, discusión argumentativa). 3) Solidez de la argumentación (subcategorías: consistencia global lógica y pragmática, consistencia de los argumentos individuales –aceptabilidad, validez y esquema argumentativo–, reglas de discusión argumentativa). Los resultados apoyarían la hipótesis del proyecto. Se detectan más dificultades para la manifestación de las habilidades argumentativas escritas académicas, lo cual podría deberse a falacias de aprendizaje. La comprensión de las mismas fue de mucha utilidad para el diseño del dispositivo pedagógico-didáctico que implementaremos en el segundo cuatrimestre de 2013 en la asignatura Psicología del CBC de UBA.

Palabras clave: habilidad argumentativa – escritura académica - ingresantes universitarios - falacias del aprendizaje

Introducción

El grado de competencia textual para la comprensión y producción escrita con el cual deberían ingresar los estudiantes a la universidad es un tema de amplio debate en función de las carencias en el dominio del lenguaje escrito que evidencian. Dado que estas competencias de orden superior son un soporte fundamental para el desarrollo efectivo de un pensamiento autónomo, crítico y reflexivo como el que exige el pensamiento científico, la investigación en esta área se vuelve un tema prioritario en vistas a las demandas de la sociedad actual (Pozo y Pérez Echeverría, 2009). Esto ha permitido iniciar una revisión del modo en que se enseña y evalúa la producción de textos escritos en el aula universitaria (Carlino, 2005b), como también el objetivo que persiguen los docentes con esa práctica (Piacente y Tittarelli, 2003). Si bien se cuenta con abundante producción teórico-empírica, son pocos aún los trabajos que lleven a la aplicación los conocimientos teóricamente definidos para revertir las falencias identificadas (Padilla et al, 2011; Arrieta, Batista, Meza Cepeda y Meza Corona, 2006; Carlino, 2005 a y b; Piacente y Tittarelli, 2003).

Resulta relevante considerar las investigaciones que hacen referencia a la relación entre contexto y desarrollo argumentativo; estas brindan nuevas formas de pensar el diseño de las estrategias de

intervención instruccional para la producción de textos académicos y el desarrollo de habilidades argumentativas. En particular, se hace necesaria la práctica y uso en contextos de instrucción específicos como los que corresponden al ámbito académico. Carlino (2005b) señala que “... la escritura académica que se exige a los alumnos en la universidad [...] no se enseña porque probablemente se supone que es una habilidad general que se ha aprendido en niveles educativos anteriores y es transferible a nuevas situaciones” (183). Asimismo, otros investigadores señalan la creencia dominante respecto de que con la comprensión de los textos fuente debería ser suficiente para estar en condiciones de escribir acerca de su contenido, no tomándose en cuenta que, además del dominio del conocimiento disciplinar, se requiere un trabajo didáctico especial que actúe posibilitando procesos cognitivos de planificación del texto escrito, ya que esto no se desencadena espontáneamente en los alumnos. Respecto al dominio de habilidades para la producción de textos de géneros discursivos típicos del ámbito universitario, trabajos recientes insisten sobre este déficit en la enseñanza de géneros específicos de cada disciplina, y señalan el presupuesto que existe en el aula universitaria de que el aprendizaje de conceptos no requiere el dominio de habilidades discursivas escritas académicas (Vazquez, Jacob, Pelizza, Rosales, 2005, 2007, 2008). Finalmente, se suele entender a la escritura como “un medio universal de registro y transmisión del saber, pero no como un instrumento epistémico que potencialmente contribuye a conformar el conocimiento” (Carlino, 2005b:183) o bien se habla de:

...dos concepciones acerca de la escritura: una en la que es considerada como un medio de registro de información y soporte para el estudio de los alumnos y de control y evaluación para los docentes y otra en la que, sin desconocer lo anterior, es concebida también como herramienta para la promoción de aprendizajes significativos y profundos. (Vázquez et al., 2007: 477).

La habilidad argumentativa escrita se aborda desde el marco conceptual de la escuela histórico-cultural. La escritura es entendida (Vygotski, 1995) como una función psicológica superior rudimentaria al servicio de otras funciones como la memoria, y en tanto mediadora, produce cambios en el desarrollo de las funciones y en sus interrelaciones. El lenguaje escrito es entendido como una función psicológica superior avanzada (Wertsch, 1995) y por lo tanto una producción sofisticada que emerge en contextos de instrucción sistemática especializados como la universidad. La producción discursiva escrita argumentativa es una habilidad que crece y se desarrolla en contextos específicos y formando parte activa de la comunidad letrada, literaria y científica. Scribner y Cole (1981), que realizaron una investigación con la población Vai en África, afirman que los efectos cognitivos que provienen de la enseñanza no derivan de aprender a leer y escribir como técnicas, sino de la participación en el discurso educativo. Para la educación esta conclusión dirige la atención hacia el papel vital de la conversación (y la escritura) como el discurso práctico de la enseñanza y principal instrumento para la enculturación y socialización. En la misma dirección, Olson (1997) concluye acerca de la importancia de hablar (y escribir) acerca del texto; esta es la clase de discurso donde puede hablarse repetidamente acerca del conocimiento adquirido a partir de los textos, usando un juego de metalenguaje adquirido en relación con un sistema de signos que se utiliza para interpretar y ampliar la comprensión. Como señala Corson (2000), esta es la forma en que hablamos a nuestra manera dentro de los sistemas de significados académicos y llegamos a convertirnos en participantes activos dentro de ellos. La intención de enfatizar estas líneas de investigación y teoría se debe a las consecuencias que se desprenden de ellas para la elaboración de cualquier proyecto instruccional académico: lo relevante es considerar que para llegar a dominar las formas superiores del pensamiento y la escritura académica es necesario que los estudiantes participen activamente de las prácticas discursivas académicas. Entonces, como sostiene Padilla (2003) “para replantear la didáctica referida al proceso de escritura es necesario trabajar tanto con productos escritos como con procesos discursivos en las prácticas reales, en situaciones significativas y con metas comunicativas concretas” (285).

En el proyecto de investigación UBACyT 2011-2014: “Estudio de la habilidad argumentativa en la producción discursiva escrita académica”, dirigido por la Dra. Colombo y la Lic. Curone, se considera que la competencia textual para la comprensión y producción escrita argumentativa, habilidad que se consolida en la adolescencia tardía no emerge espontáneamente, sino que debe ser aprendida en contextos específicos en los cuales se demande dicha habilidad. El proyecto investiga la habilidad argumentativa en la producción discursiva escrita académica de ingresantes universitarios, CBC de UBA, asignatura Psicología. Los primeros objetivos son: 1) evaluar el nivel de desarrollo actual (lo que son capaces los alumnos de hacer por sí solos en función de sus conocimientos interiorizados, (Vigotsky, 1991, 1995) de las habilidades argumentativas para la producción discursiva escrita de los ingresantes universitarios del

CBC de UBA. 2) Evaluar las diferencias de habilidades argumentativas en el contexto informal y académico en la producción discursiva escrita. La primera hipótesis del proyecto es: Los ingresantes a la universidad presentan habilidades para utilizar la argumentación en la producción discursiva escrita informal, mientras que la experticia para utilizar la argumentación disminuye o bien no aparece en la producción discursiva escrita académica. Definición de las variables:

Habilidad argumentativa: es un medio para resolver diferencias de opinión (van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans, 2006). Esta variable se estudia en términos procesuales (van Eemeren et al., 2006) y se cuantifican los datos correspondientes, para cada dimensión, con valores 0 a 3 en cuatro momentos del proceso.

Producción discursiva escrita argumentativa: es un modo de organizar el discurso escrito que pretende conseguir la adhesión de un auditorio a la tesis u opinión que sostiene el autor (adaptación de la definición de van Eemeren et al, 2006, para la producción escrita). Se discriminan dos condiciones: informal: texto de opinión, y académico: texto académico. Una argumentación académica implica: “el uso riguroso del saber ajeno, la articulación entre el saber ajeno y el propio, y la articulación entre teoría y empiria, respetando la alta densidad terminológica y complejidad conceptual de cada disciplina” (Padilla, Douglas, Lopez, 2010: 965). En cambio, una argumentación es informal o cotidiana si se da en contextos informales sin la rigurosidad polifónica y conceptual que demanda un contexto académico.

En este trabajo se presentan los primeros análisis de los resultados de la evaluación del estado actual de habilidades argumentativas escritas en ingresantes universitarios, es decir, el nivel previo a la implementación de una secuencia didáctica para promover dichas habilidades. El objetivo es identificar y describir las dificultades que aparecen en la producción discursiva argumentativa escrita académica de los ingresantes universitarios.

Metodología

Se trabajó con una muestra intencional de alumnos ingresantes al CBC de la UBA que cursaban la asignatura Psicología en el primer cuatrimestre 2013. Los estudiantes que participaran debían reunir las siguientes condiciones: edad entre 18 y 21 años, no ser recursante y no haber cursado Semiología. Se realizó un estudio correlacional entre habilidad argumentativa y tipo textual escrito argumentativo informal/académico. Procedimiento: en la segunda semana del primer cuatrimestre 2013 se administró una prueba en la que se solicitó a los alumnos que produjeran textos donde expresaran puntos de vista a favor y en contra respecto de la posición adoptada por el autor de un artículo de opinión y otro académico. Se solicitó la firma del consentimiento para la realización de la misma. Material utilizado: el protocolo diseñado consta de una primera parte en la cual se solicitan las variables nominales: edad, año de finalización de la escuela secundario, mes y año de ingreso al CBC de la UBA, carrera elegida. A continuación se presenta un texto escrito, de opinión, para una parte de la muestra y académico de ciencias naturales para la otra parte de la muestra (los protocolos son diferentes en función del tipo de texto utilizado). Los textos fueron igualados en cantidad de palabras (204 y 210 palabras respectivamente). Seguidamente se realiza una pregunta de control de comprensión del punto de vista del autor que debe marcar con una X. Posteriormente se pide: “Expresá tu posición respecto a lo enunciado por [el autor, según cada caso], dando las razones que consideres pertinentes para defender tu punto de vista”. Aparece a continuación un espacio libre para que el alumno responda. Finalmente se solicita que adopte un punto de vista opuesto al que tomó anteriormente: “Si las razones que diste fueron a favor, ahora te pido que escribas las razones en contra. Si las razones fueron en contra, ahora te pido que des las razones a favor”. Se elaboró un plan de categorías para analizar las argumentaciones de los alumnos, basándose en la perspectiva pragmatológica de la argumentación (van Emmeren et al, 2006). El plan de categorías consta de tres dominios:

1) Evaluación general de la escritura: considera las siguientes propiedades básicas de textualización (Sánchez, 2011): a) la adecuación, b) la coherencia y c) la cohesión.

2) Revisión analítica del proceso de discusión crítica: se centra en la confrontación, o sea, en cuál es la diferencia de opinión que debe resolverse, la presentación del punto de vista, qué punto de vista es atacado y cuál es el punto de vista defendido.

3) Control de calidad o revisión evaluativa: la solidez de la argumentación tiene en cuenta: a) la consistencia global: i) lógica y ii) pragmática; b) la consistencia de los argumentos únicos individuales: i) si el enunciado argumentativo es aceptable, ii) si el razonamiento es válido y iii) si el esquema argumentativo es apropiado. En este dominio también se analiza si se siguen las reglas de discusión crítica para resolver

exitosamente una diferencia. Cada forma de impedir el desarrollo de la discusión argumentativa constituye una violación de las reglas, es decir, una falacia (Van Eemeren et al, 2006). La fiabilidad de las categorías utilizadas se basa en triangulación de fuentes para el dominio de escritura y en la evaluación realizada por un comité de expertos externo compuesto por tres profesores de la asignatura Introducción al Pensamiento Científico del CBC de UBA para las categorías sobre argumentación.

Se evaluaron 49 protocolos: 30 corresponden al modelo formal o académico del instrumento y 19 al informal, con dos consignas de escritura cada uno. El total de producciones escritas fue N: 93, de los cuales 37 corresponden a textos producidos a partir del texto de opinión, y 56 a texto académico.

Resultados

Respecto de la pregunta de control introducida para evaluar la comprensión del punto de vista del autor del texto a partir del cual se toma posición en la confrontación: para el caso del texto de opinión, todos los alumnos marcaron la opción correcta que identificaba la postura del autor (19/19); para el caso del texto académico, solamente marcó la opción correcta el 43% de los alumnos (13/30). Los 93 textos fueron evaluados en función de la presencia/ausencia de propiedades básicas de textualización, y los textos que evidenciaron presencia de las mismas fueron evaluados en función de presencia/ausencia de argumentación. Sólo en el 20% del total de los textos hubo producción argumentativa (19/93). Sin embargo, la distribución no fue homogénea dado que las producciones escritas argumentativas a partir del texto de opinión fueron muy superiores respecto de las que partieron del texto académico. La producción discursiva escrita argumentativa a partir de texto informal fue de casi un 48% (18/37). Sobre la producción argumentativa a partir del texto académico, sólo se pudo aceptar una argumentación (1/56) para el primer pedido, casi un 2%.

En principio, los resultados apoyarían la hipótesis del proyecto. En este trabajo se estudian en profundidad algunos ejemplos de textualizaciones académicas con el objetivo de identificar algunas particularidades de las dificultades que presentaron los alumnos para desplegar competencias argumentativas. La inquietud planteada se originó a partir de las diferencias entre los resultados obtenidos del análisis de las textualizaciones informales por un lado y académicas por el otro y a partir de los interrogantes acerca de la continuidad y/o discontinuidad de las modalidades de razonamiento informal y su transferencia al contexto académico y cuáles serían las estrategias adecuadas que se deberían implementar para la promoción de habilidades en este dominio. La comprensión de las dificultades fue de mucha utilidad para el diseño del dispositivo pedagógico-didáctico implementado en el segundo cuatrimestre de 2013 en la asignatura Psicología del CBC de UBA.

A continuación, se estudian algunos protocolos que muestran las dificultades en la producción argumentativa escrita a partir del texto académico. Es necesario saber que el autor del texto fuente asume un punto de vista que puede definirse como sigue: “un electrón es hipotético, tanto como lo es una estrella”.

Ejemplo 1 (Protocolo 1)

Pregunta de control de comprensión del punto de vista del autor: respuesta incorrecta (“el autor manifiesta que un electrón no es hipotético”).

Producción escrita: “*[el autor] afirma que un electrón existe y es tan real como una estrella, por más que no coincido con el concepto de sus formas, son diferentes pero existen*”.

El estudiante no comprende el texto, no confronta con el autor ni argumenta una posición propia; en cambio, expone el punto de vista de aquél, y apenas se distancia de la voz del autor (“por más que no coincido con...”). Es decir que no responde a la consigna, el texto es inadecuado al contexto académico ya que no consigue el propósito comunicativo que la consigna propone.

Ejemplo 2 (Protocolo 5)

Pregunta de control de comprensión del punto de vista del autor: respuesta correcta (“el autor manifiesta que un electrón es hipotético”).

Producción escrita: “*Yo no vi ningún electrón dado que no tengo un contador Geiger, pero sin embargo sin tener una placa fotográfica puedo ver las estrellas con el solo hecho de mirar el cielo de noche. De todas maneras lo que enuncia [el autor] me parece que está muy bien justificado*”.

En este caso, el estudiante entiende que el electrón no es observable directamente, mientras que una estrella sí. Dadas las dificultades de dominio conceptual disciplinar, el estudiante apela a la experiencia personal para constituirse en autoridad. Sin embargo, no hay confrontación ni argumentación.

Ejemplo 3 (Protocolo 15)

Pregunta de control de comprensión del punto de vista del autor: respuesta incorrecta (“el autor manifiesta que un electrón no es hipotético”).

Producción escrita: *“Respecto al enunciado considero que el punto de vista es válido ya que no podemos saber con certeza si lo que vemos es así o no. Se etiqueta con el nombre de ‘estrella’ o ‘electrón’ a supuestos de cosas que se consideran reales o se consideran como son, aún sin conocerlos exactamente”.*

En este caso, se observa una contradicción entre la respuesta a la pregunta de control de comprensión y la posición asumida por el estudiante, ya que equivocó el punto de vista del autor pero está de acuerdo en que se denomina hipotético al electrón en tanto se trata de un concepto o constructo teórico. Esta contradicción evidencia dificultades para efectuar un razonamiento lógico.

Ejemplo 4 (Protocolo 22)

Pregunta de control de comprensión del punto de vista del autor: respuesta correcta (“el autor manifiesta que un electrón es hipotético”).

Producción escrita: *“En primer lugar no puedo dar mi punto de vista sobre este tema ya que no tengo el suficiente conocimiento sobre el mismo. En 2do lugar nunca me puse a pensar en como estaban compuestas las estrellas porque nunca me interesó, aunque sí lo tuve que estudiar; cuando veo las estrellas sólo disfruto de las emociones que me generan en ese momento y punto”.*

Este texto presenta una argumentación de los motivos por los cuales el estudiante no puede responder a la consigna: sostiene que la falta de conocimientos previos específicos de la disciplina le impide establecer una confrontación con el autor, asumir una posición propia y dar razones para defenderla. De esta manera, la inadecuación al contexto disciplinar quedaría justificada. Sin embargo, la inadecuación al contexto académico de producción discursiva es insalvable.

Ejemplo 5 (Protocolo 35)

Pregunta de control de comprensión del punto de vista del autor: respuesta correcta (“el autor manifiesta que un electrón es hipotético”).

Producción escrita: *“Respecto al enunciado de [el autor]; creo que tiene razón porque no lo podemos ver por su diminuto tamaño, pero sí se puede comprobar su existencia y sabemos que está presente, por lo tanto no es justo considerarlo como hipotético”.*

En este caso, nuevamente queda en evidencia la falta de conocimiento específico de la disciplina. El estudiante sostiene estar de acuerdo con el autor: el electrón es hipotético. Las razones que esgrime son:

- argumento 1: “se puede comprobar su existencia”;
- argumento 2: “sabemos que está presente” (falacia de argumento “ad populum”).

Sin embargo, la conclusión reza: “no es justo considerarlo como hipotético”, es decir, el estudiante produce un juicio de valor acerca de la injusticia de considerar un electrón como hipotético, lo cual es contrario a su punto de vista. De este modo, no queda clara su posición; el marcador discursivo que conecta los argumentos con la conclusión es un conector de consecuencia, por lo tanto se trata de una contradicción lógica. La argumentación es tan confusa que incluso afecta al entendimiento de la confrontación y la toma de posición.

Único protocolo que presenta argumentación (Protocolo 3)

Pregunta de control de comprensión del punto de vista del autor: respuesta correcta (“el autor manifiesta que un electrón es hipotético”).

Producción escrita: *“Mi posición es que es hipotético, ya que no se pudo observar de manera concreta lo que es un electrón en sí”.*

En este caso, se trata de un argumento único y causal; se considera que el estudiante responde a la consigna, aunque la argumentación es breve y débil.

Las dificultades halladas que presentan los estudiantes para la producción discursiva escrita argumentativa académica son similares a las descritas por Ferreyra, Martínez, Billi y Vivas (2010) y

pueden entenderse como falacias de aprendizaje siguiendo a Silvestri (2001): dificultades relacionadas con operaciones discursivas y cognitivas que deben realizarse para redactar una argumentación adecuada. No se trata de falacias deliberadas, ya que éstas requieren un mayor dominio argumentativo. En primer lugar, más de la mitad de los estudiantes no comprenden el planteo del autor del texto académico, a diferencia del caso de texto informal; además, en varios casos se deduce que desconocen el significado del concepto “hipotético”, ya que refieren a la noción de “existencia” del electrón o creen que es lo contrario de “observable”. De esto se desprenden dos dificultades: la falta de comprensión del punto de vista del autor y la falta de dominio conceptual del conocimiento disciplinar. En apenas tres casos, los estudiantes por lo menos advierten su falta de conocimiento específico para justificar su incapacidad para sostener un punto de vista. En segundo lugar, hay contradicciones lógicas en los textos, que se manifiesta porque los estudiantes dicen una cosa y a continuación sostienen lo contrario. Esto evidencia dificultades en el razonamiento formal de los estudiantes. En tercer lugar, los estudiantes no consiguen establecer una confrontación de puntos de vista: no asumen una posición propia respecto del planteo del autor, del cual en algunos casos apenas consiguen distanciarse, sino que exponen con sus palabras lo que comprenden acerca de la tesis desarrollada en el texto fuente. De modo que en estos casos el tipo textual se asemeja más a un texto expositivo explicativo que a uno argumentativo. En algunos casos, la función argumentativa del texto se lleva a cabo por medio de aserciones que exponen la opinión del estudiante. Se genera así una falacia que consiste en la evasión de la carga de la prueba o violación de la segunda regla de discusión argumentativa, la cual consiste en que una parte que presenta un punto de vista está obligada a defenderlo si la otra parte se lo solicita. De esta manera, no responden a la consigna, no argumentan y, por lo tanto, el texto no es adecuado a la situación comunicativa. De aquí se desprende la dificultad que acarrea la complejidad enunciativa del género argumentativo y la complejidad representacional de la situación comunicativa en el contexto académico. Por último, hay problemas relacionados con la capacidad de producción de textos coherentes y con la adquisición de competencias discursivas en general.

A partir de estos hallazgos, y considerando que la diferencia entre un texto académico y uno informal reside básicamente en la rigurosidad polifónica y conceptual que exige el contexto del primero (Padilla et al., 2010), se desprende que las diferencias entre los resultados de las textualizaciones en las modalidades académica e informal se explicarían fundamentalmente por la complejidad representacional de la situación comunicativa en el contexto académico y por la falta de conocimiento específico. La falta de dominio conceptual del conocimiento disciplinar dificultaría el despliegue de habilidades argumentativas porque los estudiantes no tienen qué decir.

Conclusiones

El análisis de los resultados concuerda con otros estudios realizados (Carlino, 2005a y b; Ferreyra et al., 2010; Cassany, 2000, entre otros) y pone en evidencia que es necesario trabajar no sólo en la dirección de la evaluación del nivel de desarrollo actual de las habilidades argumentativas de los alumnos y de la identificación de sus dificultades, acerca de lo cual existe abundante bibliografía, sino principalmente orientar la investigación en la dirección de la investigación acción para avanzar en la búsqueda de formas de trabajo eficaces en los procesos de enseñanza y de aprendizaje adecuadas a los objetivos y contenidos disciplinares, para incidir directamente sobre las dificultades que presentan los estudiantes, y para no quedarse en la mera descripción de las mismas.

En este sentido, para promover la alfabetización académica y la instancia argumentativa en la universidad creemos necesario facilitar a los estudiantes el acceso a los géneros específicos disciplinares a través de su participación en el discurso académico en el interior de cada asignatura.

De acuerdo con estas ideas trabajamos con un dispositivo pedagógico-didáctico que pusiera en juego los procesos cognitivos y metacognitivos necesarios para la promoción de las habilidades argumentativas, tan necesarias para el desarrollo del pensamiento científico. El siguiente paso seguido por nuestro equipo de investigación fue la cumplimentación del objetivo tres del proyecto, consistente en la enseñanza de estrategias instrumentales para favorecer el desempeño para la producción discursiva escrita argumentativa académica. La metodología implementada formó parte del currículum de la asignatura y era un objetivo prioritario de la misma el desarrollo de competencias argumentativas académicas. Finalmente, para cumplir con el cuarto y último objetivo se procedió a evaluar la metodología instruccional aplicada, por medio del análisis de las producciones discursivas escritas argumentativas académicas que realizaron los sujetos al final del proceso instruccional. Se esperaba comprobar que los alumnos lograron desarrollar habilidades argumentativas en la producción discursiva escrita académica luego de la metodología aplicada.

Bibliografía

- Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: F.C.E.
- (2005b). Universidad: Reseña para una línea de investigación incipiente. En *Memorias de la Facultad de Psicología*. UBA. Tomo I, (181-183).
- Cassany, D. (2000). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Corson, D. (2000). Vocabulario y memoria colectiva. En Rosa, A. Bellelli, G. / Bakhurst, D. (Ed.). *Memoria colectiva e identidad nacional*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ferreira, P.; Martínez, Y.; Billi, M.; y Vivas, M. (2010) *La argumentación en el Nivel Superior*. Departamento de Investigación del Instituto Superior de Formación Docente n°127. San Nicolás. Provincia de Buenos Aires. Recuperado en http://www.investigaciones127.com.ar/docs/INFORME_FINAL.LA_ARGUMENTACION_EN_EL_NIVEL_SUPERIOR.pdf
- Olson, D. R. (1997). Talking about text and the culture of literacy. En B. Davies y D. Corson (Eds). *Oral Discourse and Education*, Dordrecht Kluwer Academic.
- Padilla, C. (2003). Metadiscursos y producción escrita en estudiantes universitarios. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*. I (1) 221-236.
- Padilla, C.; Douglas, S.; Lopez, E. (2010) La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios. Recuperado en: http://mendoza-conicet.gob.ar/institutos/incihusa/ul/csal12/Padilla_y_otros_139_CSAL12.pdf
- (2011) *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Córdoba: Comunic-Arte.
- Piacente, T. y Tittarelli, A. (2003) ¿Alfabetización Universitaria? En *Memorias de las X Jornadas de Investigación* (I), 290-292, Facultad de Psicología, UBA.
- Pozo, I y Pérez Echeverría, M. (2009). *Psicología del Aprendizaje Universitario: La formación en Competencias*. Madrid: Morata.
- Sánchez, S. (2011). *Volver a pensar los textos*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones CBC de UBA
- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Silvestri, A. (2001). Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje. En *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos*. 3, 29-48.
- van Eemeren, F. H.; Grootendorst, R. y Snoeck Henkemans, F. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Vázquez, A.; Rosales, P.; Jacob, I.; Pelizza, L y Astudillo, M. (2005). Enseñar y aprender a escribir en la universidad. En *Memorias de las XII Jornadas de Investigación* (I), 321-323, Facultad de Psicología. UBA.
- (2007). ¿Qué piensan los profesores universitarios sobre las tareas de escritura que demandan a los estudiantes? En *Memorias de las XIV Jornadas de Investigación* (I), 477-480, Facultad de Psicología. UBA
- (2008). Consignas de escritura en carreras de Ciencias Sociales: Homogeneidad y diferencia. En *Memorias de las XV Jornadas de Investigación* (I), 412-414. Facultad de Psicología. UBA.
- Vygotski, L. (1991). *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- (1995). *Obras Escogidas*. Tomo III. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Wertsch, J. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. España: Paidós.

Enrico Lombardo es licenciado en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Obtuvo una beca de investigación UBACyT Categoría Estímulo vinculado al Proyecto UBACyT: Estudio de la habilidad argumentativa en la producción discursiva escrita académica, bajo la dirección de la Dra. María Elena Colombo. Desarrolla su tarea en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA. Además es auxiliar de trabajos prácticos en la asignatura Psicología General Cát. II, Facultad de Psicología, UBA.

REPERTORIO DE GÉNEROS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Daniela Stagnaro

dstagnar@ungs.edu.ar

Damián Martínez

damianic@hotmail.com

I.S.F.D. y T. N° 42

San Miguel - ARGENTINA

Resumen

Cada esfera de la actividad humana posee formas de comunicación particulares que responden a propósitos específicos y que surgen en respuesta a las demandas del contexto sociocultural. Desde esta perspectiva, cada práctica social implica convenciones sociales e instituciones que determinan las formas de relación entre los participantes y el lenguaje que la constituye (Hyland, 2003). En el ámbito de la educación superior, una de las prácticas recurrentes de las instituciones educativas consiste en evaluar si el estudiante se ajusta a las exigencias institucionales a partir de juicios de aceptación y rechazo, de éxito y fracaso (Muriete, 2007). En este trabajo, desde un enfoque sociodiscursivo, entendemos el *género* como actividad social (Martin, 1993) y nos proponemos explorar el repertorio de géneros que configura la práctica de evaluación en el marco de una investigación que apunta a realizar aportes para avanzar en la construcción de conocimiento sobre la formación docente y los géneros que se demandan en el trayecto formativo. El estudio propuesto es de carácter cualitativo y exploratorio. Se releva información del componente evaluación de los proyectos anuales presentados por todas las cátedras de un profesorado de Lengua y Literatura para registrar los géneros que configuran esta práctica. Los resultados preliminares muestran que si bien la normativa institucional establece el parcial individual, presencial y escrito como el género mediante el cual evaluar formalmente a los estudiantes, esta práctica se desarrolla a través de un repertorio más amplio de géneros académicos.

Palabras clave: formación docente - evaluación - consignas

Introducción

Los institutos de formación docente cumplen un rol muy importante en el sistema educativo, por lo que el estudio de las prácticas que en ellos se desarrollan cobra especial relevancia. Volver la mirada sobre las prácticas de enseñanza para convertirlas en objeto de indagación científica puede contribuir al diálogo entre investigación y docencia y al mejoramiento de las prácticas tanto a nivel individual como institucional.

Aquí, presentamos los primeros resultados de una investigación llevada a cabo en un instituto superior de formación docente de la provincia de Buenos Aires en el marco de la convocatoria 2012 “Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas” del Instituto Nacional de Formación Docente. La investigación en curso focaliza la formación del profesor de lengua y literatura a partir de la exploración de las prácticas de evaluación y los géneros involucrados en esta práctica.

En el presente artículo comunicamos los resultados de la indagación del componente *Evaluación* de los proyectos de cátedra de las materias que conforman la estructura curricular de la carrera. Específicamente, relevamos el repertorio de géneros de evaluación mencionados por los docentes y analizamos su frecuencia y su distribución a lo largo de la carrera.

A continuación, presentamos sucintamente el marco teórico construido para la investigación y algunas precisiones conceptuales en torno a la evaluación en la formación en el nivel superior; luego, describimos la metodología empleada; posteriormente, presentamos los análisis cualitativos y cuantitativos que derivan en algunas reflexiones finales.

Enfoque teórico

Concebimos el lenguaje en relación con el desarrollo humano (Vigotsky, 1934, 1978; Wertsch, 1991), entendiendo que es una herramienta cultural simbólica que permite que el hombre actúe sobre el mundo y sobre los demás, al igual que los instrumentos materiales. Así, se trata de una herramienta internamente orientada que sirve a la realización de las operaciones mentales necesarias para la ejecución de una tarea, por tanto, su uso altera la propia naturaleza humana y reconfigura de un modo particular los procesos de pensamiento de los sujetos.

Desde Bajtín ([1979] 1999), se asume que los discursos están determinados por los ámbitos en los que se producen. Así, la noción de lenguaje como actividad y de la lengua como herramienta de ese lenguaje ubica los textos como objetos materiales a los que cada esfera de la actividad humana le otorga algún sentido: la conciencia se construye en el lenguaje desde lo social hacia lo individual.

Desde esta perspectiva, el lenguaje verbal forma parte de la gran mayoría de las prácticas sociales y cumple un rol central en las prácticas educativas, ya que es a la vez medio y herramienta del conocimiento. En consecuencia, el estudio de los usos del lenguaje en el ámbito de la formación, de los géneros, resulta relevante para intentar, luego, transformaciones que contribuyan a mejorar las prácticas docentes.

La evaluación

La evaluación constituye una práctica social central del ámbito educativo y se manifiesta de diversas maneras en los distintos niveles del sistema. Por lo tanto, entendemos la evaluación como un concepto complejo con distintos sentidos, aunque su institucionalización la naturalice y simule un consenso respecto de sus objetivos, su utilización y sus funciones. Angulo Rasco (1995) señala que esta variedad de acepciones podría deberse más a cuestiones políticas que a cuestiones lingüísticas. Es así que, en el devenir histórico, los términos *evaluación*, *examen* y *prueba* llegaron a considerarse sinónimos.

En el marco de este trabajo, consideramos la evaluación desde la perspectiva clásica de Weiss (1972) como una recogida sistemática de información con la finalidad de tomar decisiones.

Metodología

Se tomó la totalidad de los proyectos de cátedra presentados por los docentes en el ciclo lectivo 2012 para construir un corte sincrónico de la carrera. Esto permitió conformar un corpus de 37 proyectos sobre un total de 39 materias que conforman la estructura curricular de la carrera. Dado que para la cobertura de los espacios curriculares en los institutos superiores de formación docente y técnica de la provincia de Buenos Aires, la Dirección General de Cultura y Educación establece mediante la Resolución 5886/03, la Disposición 30/05 y la Resolución 4043/09 que uno de los componentes a considerar en los proyectos de cátedra es el de *Evaluación* y que en este deben manifestarse las consideraciones, los modos y los criterios para evaluar, se focalizó el análisis en este componente que se explicita en el apartado 12° de los proyectos.

En este trabajo, nos centramos en la dimensión discursiva de los instrumentos de evaluación. Para ello, se diseñó una matriz en Excel para relevar el año de la carrera, los géneros de evaluación mencionados por los docentes en relación a la cursada de las materias, la especificación o definición de los mismos y el tipo de tarea (individual/grupal, presencial/domiciliaria, escrita/oral). Se llevó a cabo un análisis de tipo cualitativo-cuantitativo.

Análisis cualitativo

En términos generales, suele considerarse que la evaluación constituye una acción educativa que consiste en la recolección de información para estimar aptitudes, habilidades, capacidades, competencias, conocimientos, etc., que dependen de la concepción que asuma el docente. Para llevar a cabo dicha recolección de manera sistemática, se emplean diversos géneros.

El relevamiento de los géneros de evaluación mencionados en los proyectos de cátedra permite reconocer un repertorio de 37 de ellos que se detallan en la tabla 1 que figura a continuación:

1. Análisis de texto	15. Exposición oral	27. Ponencia
2. Autoevaluación	16. Guía de estudio	28. Práctica de clase o clase
3. Carpeta de prácticas	17. Informe	29. Producción escrita
4. Coloquio	18. Informe de lectura	30. Proyecto de prácticas docentes
5. Contraposición de autores y teorías	19. Informe de observación de clases	31. Proyecto transversal
6. Control de lectura	20. Introducción de monografía	32. Trabajo de investigación
7. Cuento	21. Investigación bibliográfica	33. Trabajo escrito
8. Cuestionario	22. Lectura comprensiva	34. Trabajo individual
9. Debates	23. Monografía o trabajo monográfico	35. Trabajo interdisciplinario
10. Defensa oral	24. Parcial	36. Trabajo oral
11. Discusión	25. Plan de clase	37. Trabajo práctico
12. Esquema de contenido	26. Plan de monografía	
13. Evaluación conjunta		
14. Evaluación diagnóstica o diagnóstico		

Tabla 1. Nombres que dan los docentes a los géneros de evaluación

Una primera aproximación al relevamiento permite advertir que los instrumentos mencionados por los docentes responden a tres órdenes: géneros discursivos, actividades de evaluación, e instrumentos que integran géneros y actividades.

Con respecto a los géneros, clasificamos dentro de esta categoría las denominaciones estándares que remiten a una clase textual con un nombre mencionado en la bibliografía sobre géneros: *cuento*, *esquema de contenido*, *guía de estudio*, *monografía*, *examen parcial*, *proyecto*, etcétera.

A su vez, estos géneros permiten al menos dos subclasificaciones. En primer lugar, puede establecerse una distinción entre géneros ficcionales y no ficcionales con una notoria prominencia del segundo grupo. El *cuento* es el único exponente ficcional registrado como instrumento de evaluación que se encuentra solo en el primer año de la carrera; mientras que los 36 géneros restantes corresponden al otro grupo. En segundo lugar, se puede proponer una subdivisión en dos grupos en función del ámbito de producción “real”: géneros académicos y géneros propios de la profesión docente. Para distinguir estas dos subcategorías apelamos al ámbito como criterio diferenciador. Por un lado, los géneros académicos son aquellos propios de la formación en el ámbito superior que se vinculan con propósitos pedagógicos, es decir, su meta es generar o verificar conocimiento en el estudiante. Desde esta perspectiva, como se trata de instrumentos de evaluación, el propósito podría estar vinculado tanto con la función epistémica como con la evaluación de los conocimientos del estudiante. No obstante, no es posible hacer generalizaciones al respecto, porque la concepción de evaluación y la función de los instrumentos no es idéntica para todos los docentes. En futuros trabajos mostraremos que las consignas de evaluación permiten ver que se proponen tareas de reproducción del conocimiento y tareas de producción o reelaboración de conocimiento (Scardamalia y Bereiter 1992).

Algunos ejemplos de los géneros académicos relevados son los siguientes: *informe*, *monografía*, *parcial*. Cabe aclarar que se registra un género que excede el ámbito de formación y que consideramos como género propio de la actividad científica o de investigación: la *ponencia*.

Por otro lado, consideramos como géneros de la profesión docente aquellas producciones que sirven al desarrollo de las tareas cotidianas del quehacer docente dentro de una institución educativa, para el caso de la formación que ofrece el ISFD en el que se dicta la carrera que analizamos, el ámbito de desempeño sería la escuela media o secundaria. Ejemplos de los géneros que ubicamos en esta categoría son el *plan de clase*, el *proyecto áulico*, la *clase*, el *proyecto transversal*.

Encontramos cuatro cuestiones interesantes de destacar en torno a los géneros. La primera de ellas es la variedad de denominaciones que reciben algunos géneros. Por ejemplo, hallamos que el *informe de lectura* recibe otros nombres, tales como, *investigación bibliográfica* o *trabajo práctico*; por su parte, la *monografía*

también es llamada *trabajo práctico*, *trabajo monográfico* o *monografía evaluativa*; y *diagnóstico* y *evaluación diagnóstica* también parecen tener la misma referencia instrumental. Cabría preguntarse en este punto si la falta de consenso solo atañe a los nombres o si también involucra las expectativas docentes, los procedimientos, las habilidades y los objetivos de estos géneros.

La segunda cuestión que nos interesa destacar es un interrogante acerca del *trabajo práctico*. Ciapuscio (2000: 238) plantea, por un lado, que *monografía* es una denominación general que se emplea en el ámbito académico (específicamente, ella estudia la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA) para referir a diferentes clases textuales y, por otro, que no existen lineamientos acerca de lo que es una *monografía* dentro de la universidad. Nuestro análisis evidencia que ocurre algo similar con el *trabajo práctico*. Al observar las definiciones o especificaciones acerca del trabajo práctico que aparecen en los proyectos de cátedra, se advierte una amplia variedad de interpretaciones, en este sentido, un trabajo práctico puede referir a tareas muy diversas de tipos muy diferentes: en términos de situación comunicativa, puede ser obligatorio u optativo, oral o escrito, individual o grupal, presencial o domiciliario. Por otro lado, las especificaciones que se realizan hacen referencia a diversos géneros, como si el trabajo práctico fuera una especie de formato o designara una instancia de evaluación en la que se puede requerir una amplia variedad de tareas muy diferentes, como ilustra la siguiente selección de ejemplos:

... trabajos prácticos en los que los alumnos deberán *articular el documental o video proyectado con los temas y bibliografía trabajada en clases*. En función del video seleccionado se abordarán diferentes temáticas adolescentes, que podrán abarcar, por ejemplo: el adolescente y su cuerpo, el adolescente y su familia, el adolescente y la sociedad, los fallidos en la adolescencia: trastornos de la alimentación, adicciones, violencia, adolescentes en conflicto (1°).

Trabajo práctico *grupal* aprobado con nota no inferior a 4 (cuatro) en las dos instancias (escrito y oral) sobre géneros literarios.

El trabajo práctico pedido a mitad del año consistirá en un *brevísimo informe de lectura* en el cual el estudiante comparará dos textos críticos que analicen el mismo texto literario. En su informe, de una extensión de una página, el estudiante deberá presentar tema, cuestión e hipótesis de los artículos críticos elegidos y desarrollar uno de los ejes temáticos tratados en ellos (2°).

... un trabajo práctico que consistirá en la presentación de una *propuesta de enseñanza* (2°).

El trabajo práctico pedido a mitad del año consistirá en una *monografía* que podrá ser reescrita una vez. Para presentarse al examen final este trabajo debe estar aprobado (3° año).

El trabajo práctico es, al mismo tiempo, *un trabajo de investigación* y *un trabajo crítico*, y se solicitará a principios del segundo cuatrimestre. El mismo tendrá la posibilidad de ser reescrito por parte de los alumnos, y será una instancia necesaria para acceder al examen final (4°).

Esta selección de ejemplos permite ver con claridad la amplia variedad de opciones que puede incluirse dentro de este formato (*análisis de caso*, *informe de lectura*, *propuesta de enseñanza*, *monografía*, *trabajo de investigación*) y las diversas funcionalidades de cada una de las variantes halladas. Esto pone en evidencia la falta de consenso entre los docentes acerca del *trabajo práctico* y la existencia de diversas representaciones sobre el mismo. Este tema requiere mayores profundizaciones que exceden los objetivos y alcances de este trabajo, por lo que simplemente dejaremos planteada esta observación que será retomada en futuros trabajos desde una perspectiva lingüística sobre los géneros.

La tercera cuestión que nos interesa destacar es que detectamos que los géneros que se mencionan como instrumentos de evaluación pueden referir a entidades completas o a partes o a distintas etapas. Por ejemplo, la *monografía* aparece como género completo del que se espera la elaboración de un producto que cumpla con la estructura completa del género, pero también en algunas materias se utiliza como instrumento de evaluación una parte del género, más concretamente, la *introducción de monografía*. Por último, registramos que en algunos proyectos de cátedra se proponen instrumentos de evaluación que contribuyen a observar el proceso, como por ejemplo, cuando se mencionan los planes de *monografía* que atienden a la primera etapa del proceso de escritura, o los borradores que sirven para observar la segunda etapa (puesta en texto) y como insumo para la tercera (revisión y reescritura).

El cuarto aspecto identificado en relación a los géneros que se mencionan como instrumentos de evaluación es el encadenamiento que se establece entre algunos de ellos. Por ejemplo, en relación con los géneros que definimos como propios de la profesión docente, en el marco de los espacios de las prácticas docentes, se observa una serie de géneros que se van articulando a lo largo de la cursada: *carpeta de prácticas*, *proyecto de prácticas docentes*, *plan de clase*, *práctica* o *clase*. También en relación con los géneros que clasificamos como académicos se observan estos encabalgamientos: *trabajo monográfico* con *coloquio*, o *proyecto transversal*,

presentación oral y defensa. Puede notarse aquí que los distintos géneros que se articulan demandan un contenido informativo similar pero el desafío radicaría en la adecuación a las diferentes situaciones retóricas que exigen la adaptación a los distintos componentes de la situación comunicativa, así, por ejemplo, el *plan de clase* y la *clase* tienen la misma información en términos de contenido, pero el plan responde al canal escrito, mientras la gestión de la clase al oral, con todo lo que este cambio conlleva (la interacción, la retroalimentación, etcétera.).

En lo atinente a las actividades de evaluación, entendidas como aquellas tareas que el docente planea solicitar a los estudiantes como parte de una instancia de evaluación, advertimos que para su designación no se emplean nombres de géneros estandarizados, sino formas más imprecisas que dan cuenta de una tarea que el estudiante debe realizar para ser evaluado y regularizar la materia. Estas tareas son individuales o grupales, orales o escritas. En esta categoría consideramos, por ejemplo, la *contraposición de autores y teorías*, cuya realización genérica, en realidad, sería el *informe bibliográfico o de lectura*, pero el docente prefiere nombrar la tarea antes que el género al mencionar los instrumentos de evaluación. También ubicamos en esta categoría la *investigación bibliográfica*, la *lectura comprensiva* y los distintos tipos de trabajos (*trabajo escrito*, *trabajo individual*, *trabajo interdisciplinario*). Los instrumentos de esta categoría podrían ubicarse en una escala que va de mayor a menor grado de especificidad, así, por ejemplo, la *contraposición de autores y teorías* permite generar una representación de la tarea a realizar solo con su lectura, mientras que *trabajo individual* o *escrito* posee un grado de generalidad tan amplio que permite categorizar como *trabajo escrito* tanto una *monografía* como un *informe* o lo que sea que se escriba o diga, es decir, se trata de denominaciones muy imprecisas que no permiten inferir el tipo de tareas discursivas y cognitivas que es necesario realizar para la aprobación de la asignatura.

En lo que se refiere a la última categoría que integra géneros y actividades, resulta la más completa, en tanto permite construir una representación de la tarea discursiva y de las actividades a realizar en relación con esa producción textual, como por ejemplo: *proyecto transversal* (diseño, presentación y defensa). En el ejemplo puede observarse que se explicita el género de la profesión docente a desarrollar (*proyecto transversal*) y las actividades que se llevan a cabo en relación con esa producción textual (diseño) y a partir de ella (presentación y defensa). Se advierte, además, cierta recursividad exigida por este instrumento de evaluación así planteado, dado que la tarea no se agota en la entrega de un producto final (*proyecto transversal*) para ser evaluado, sino que vuelve sobre el producto y lo retoma en la práctica oral que abre el producto al dialogismo.

En suma, el análisis de los géneros de evaluación mencionados en el componente *Evaluación* de los proyectos de cátedra da cuenta de una amplia variedad que compone un repertorio de 37 formas que utilizan los docentes que forman profesores de lengua y literatura para recoger datos para la evaluación. Un aspecto positivo que resalta el relevamiento es que estos géneros apuntan tanto a las tareas académicas como a las propias de la actividad docente. El aspecto negativo sobre el que sería necesario operar es la falta de consenso y reflexión acerca de los géneros empleados.

Análisis cuantitativo

Si observamos los géneros de evaluación a lo largo de la carrera, se advierte, en primera instancia, cierto predominio de los géneros académicos por sobre aquellos específicos de la profesión docente. El género más utilizado es el parcial individual, presencial y escrito. Registramos un porcentaje que asciende al 35,80% para este instrumento. Salvo en los espacios de la práctica docente, en todos los proyectos de cátedra se menciona la solicitud de al menos un parcial, e incluso se observa una fuerte tendencia al empleo de dos parciales, uno en el primer cuatrimestre y el otro en el segundo. Esto podría responder a lo establecido en el Plan de Evaluación Institucional que establece el requisito obligatorio de incluir una instancia de evaluación parcial presencial, individual y escrita.

En segundo orden, se encuentra el *trabajo práctico*, que representa un 20,5%, tal como puede observarse en el gráfico 1 que muestra los porcentajes de los géneros más seleccionados a lo largo de la carrera.

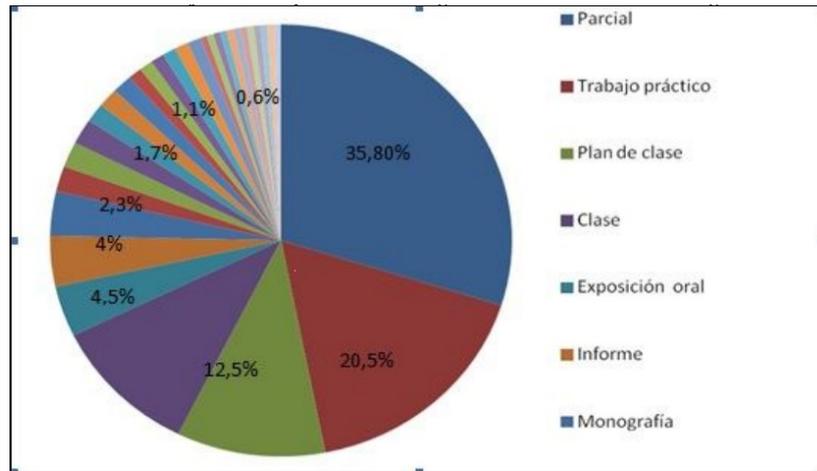


Gráfico 1. Porcentajes de usos planificados de géneros de evaluación a lo largo de la carrera

Se observa en el gráfico que los resultados obtenidos señalan que los géneros propios de la profesión docente, el *plan de clase* y la *clase* representa cada uno el 12,5% de los géneros de evaluación que se planifica usar. Luego, la *exposición oral* y el *informe* tienen una representatividad del 4,55%. Posteriormente, se ubica la *monografía* con el 4%. Seguidamente, se registra el *diagnóstico*, el *proyecto* y el *trabajo de investigación* con una representatividad del 2,3%.

La *carpeta de prácticas*, la *contraposición de autores y teorías* y la *investigación bibliográfica* constituye cada una el 1,7% de los instrumentos que se planifica usar a lo largo de la carrera. El resto de los géneros de evaluación se encuentra entre el 1,7 y el 0,6%. Los géneros ficcionales corresponden a este último grupo, lo que demuestra que es muy escasa su producción a lo largo de la formación.

En los proyectos de cátedra del primer año se registran 21 géneros. En consonancia con la tendencia general, el *parcial* y el *trabajo práctico* son los más empleados. También se observa un predominio de la elección de géneros que permiten observar el trabajo con las fuentes bibliográficas (*análisis de textos*, *contraposición de autores y teorías*, *control de lectura*, *cuestionarios*, *guía de estudio*, *informe de lectura*, *investigación bibliográfica*, *lectura comprensiva*). Esta primacía de géneros vinculados con los saberes portados por los textos disciplinares propician la incorporación por parte de los sujetos en formación del nivel superior de las particularidades propias del campo disciplinar y del ámbito académico en general. En el gráfico 2, se muestran los géneros y la cantidad registrada para cada uno.

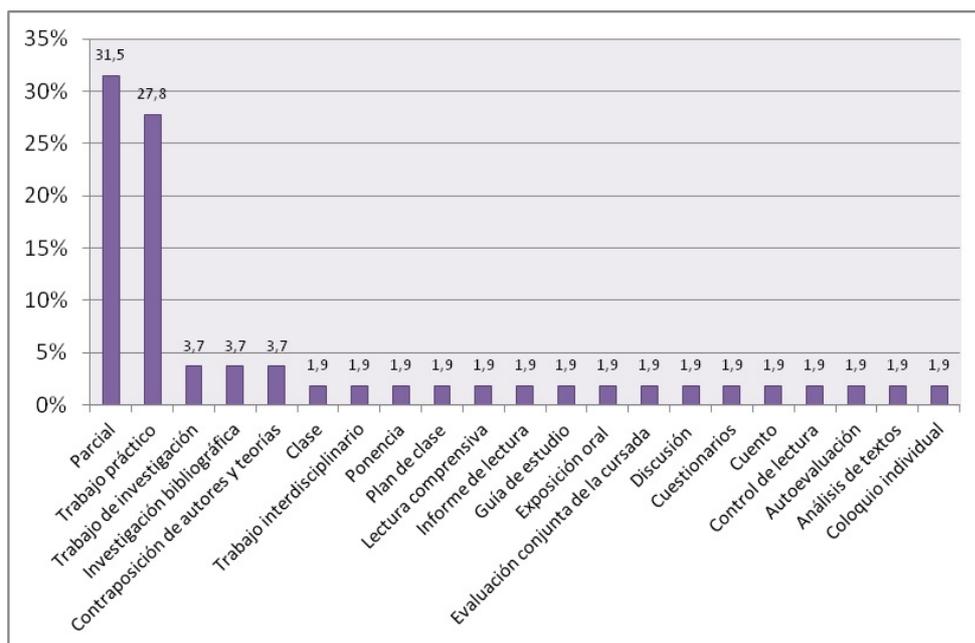


Gráfico 2. Géneros de evaluación del primer año de la carrera

En segundo año, la cantidad de géneros es igual a la relevada en primero (21). Siguiendo la tendencia general, aquí también el *parcial* y el *trabajo práctico* son los géneros predominantes. Luego, se observan los mayores porcentajes de selección de los siguientes géneros: *evaluación diagnóstica*, *exposición oral*, *guía de estudio*, *informe de lectura*, *monografía*, *plan de clase*, *trabajo escrito* y *trabajo oral*. El gráfico 3 exhibe los resultados completos de este año.

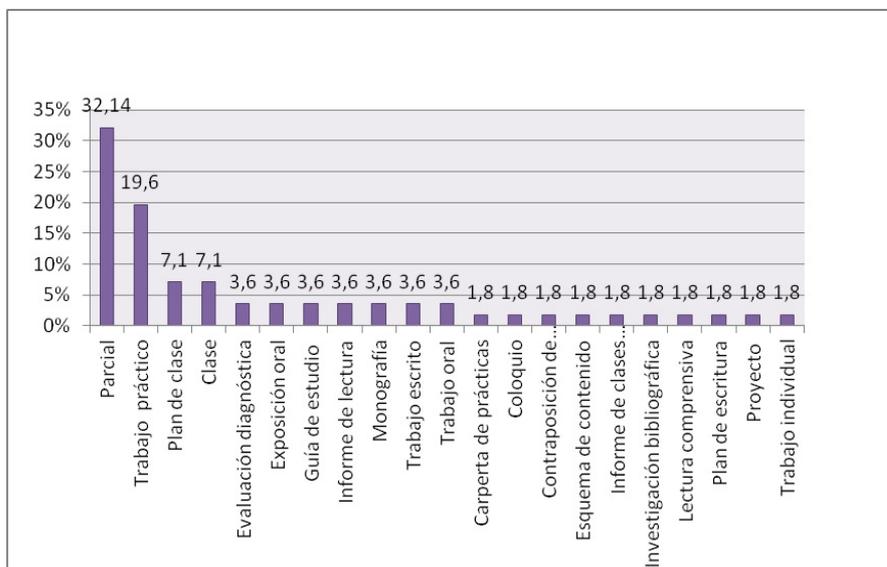


Gráfico 3. Géneros de evaluación del segundo año de la carrera

Los proyectos de tercer año muestran una disminución de la cantidad de géneros: 14. El *parcial* sigue siendo el instrumento predominante, aunque el *trabajo práctico* pierde el segundo puesto, que es ocupado por géneros propios de la profesión docente: el *plan de clase* y la *clase*. Esto se debe a que en tercer año los estudiantes realizan sus residencias en la escuela secundaria básica. La misma tendencia se ve en cuarto, cuando se desarrollan las prácticas en la escuela secundaria superior.

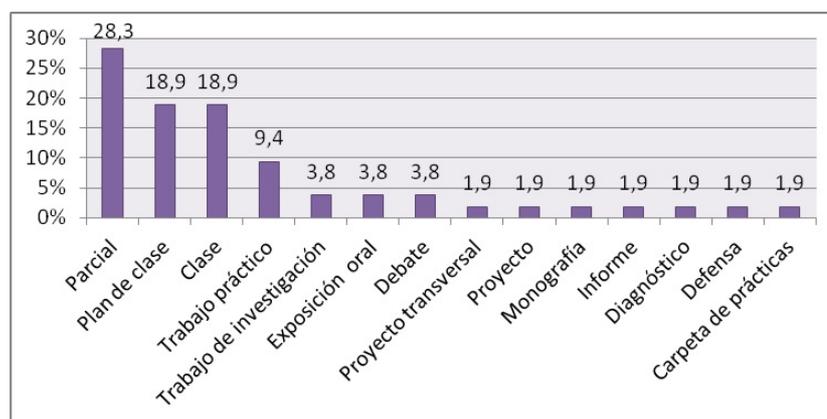


Gráfico 4. Géneros de evaluación del tercer año de la carrera

Por último, el análisis de los proyectos de cuarto año permite advertir una reducción de la cantidad de géneros de evaluación mucho mayor a la reducción en la cantidad de materias. De diez materias en primero, once en segundo y diez en tercero, se pasa a ocho materias en el último año de la carrera. En estas ocho materias se relevan diez géneros. Estos remiten a géneros más especializados tanto del ámbito académico, por ejemplo la *monografía*, como del profesional docente (*plan de clase*, *clase* y *proyecto*). En este caso, se rompe la tendencia general y, si bien el *parcial* sigue siendo el instrumento más seleccionado, el *trabajo práctico* pierde prominencia y ocupan su segundo lugar géneros propios de la profesión docente, tal como puede observarse en el gráfico 5.

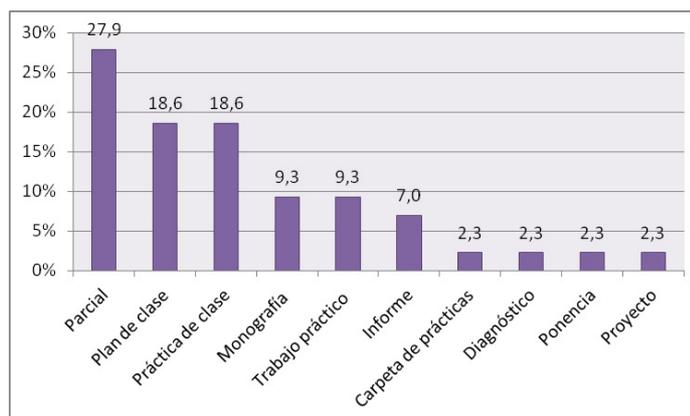


Gráfico 5. Géneros de evaluación del cuarto año de la carrera

Si analizamos los datos de manera integral comparando los distintos años, se reconoce que a medida que se avanza en la carrera, va disminuyendo la variedad de géneros de evaluación y estos tienden a ser más específicos o de mayor grado de especialización y a mencionarse con nombres más técnicos (en los dos últimos años).

Con respecto a los instrumentos vinculados con géneros propios de la profesión docente, se advierte que aparecen desde el primer año de la carrera y se continúan de manera ininterrumpida y que aumentan a medida que se avanza en los años de la carrera de primero a tercero, ya que en cuarto se registra un leve descenso. En primer año, se registra el primer género de la profesión docente: el *plan de clase*; en segundo, se suma la *práctica de clase* y, en tercero y cuarto, se integra lo anterior en un *proyecto* dentro de un *carpeta de prácticas*, lo que da cuenta de una graduación y progresión.

Este registro en relación con los géneros propios de la profesión docente no se replica en cuanto a los géneros académicos, ya que si bien en primer año predomina el *parcial* y el *trabajo práctico* -como en el resto de los años- se seleccionan géneros sumamente complejos, como la *ponencia*, que requeriría un entrenamiento previo. La *monografía*¹ recién aparece por primera vez en segundo año, cuando la bibliografía sobre textos especializados coincide en señalar que este es el género de la iniciación en la investigación (entre otros, Ciapuscio 2000, Gallardo 2005), por lo que se esperaría que se ubicara antes que la *ponencia* que es un género científico con un mayor grado de especialización.

Si bien se advierte esta discordancia, se hallan selecciones muy pertinentes. En primer año, se encuentran géneros que andamian, como las *guías de estudio* y los *cuestionarios*; asimismo, se encuentran en este año géneros que demandan tareas cognitivas poco complejas, como el *control de lectura*. En este sentido, se observa que el trabajo con las fuentes bibliográficas aparece desde el inicio de la carrera y se sostiene hasta su finalización, aunque la mayor presencia se ubica en los primeros años.

Los resultados obtenidos muestran cierta tendencia a la preferencia a determinado instrumento dentro de las áreas disciplinares involucradas en el campo del profesor de lengua y literatura. Así, por ejemplo, el *informe* es más frecuente en materias del área de la lingüística, mientras que la *monografía* en asignaturas del área de la literatura y la teoría literaria (aunque se encuentra también en materias del área de lingüística y de educación).

Finalmente, con respecto al canal, las instancias orales son mucho menos frecuentes que las escritas. Esto podría deberse a que la gran mayoría de las instancias de evaluación final son orales. No obstante, sería necesario revisar estas decisiones, ya que, por un lado, no habría suficiente entrenamiento para el final y, por el otro, la profesión docente requiere cotidianamente el manejo de la oralidad. También los géneros que apelan al trabajo grupal son menos seleccionados que los que consideran la labor individual.

Reflexiones finales

Hasta aquí hemos explorado, en primer lugar, los instrumentos de evaluación parcial y hemos identificado un repertorio de 37 géneros. Hemos observado en los primeros años de la carrera una variedad más amplia de géneros con un mayor grado de generalidad, mientras que en los últimos dos años de la carrera se van acotando y especificando. Así, hemos visto que los géneros de la profesión docente

¹En relación con la *monografía*, no se registra ninguna selección como instrumento de evaluación en los proyectos de primero; mientras que se encuentran dos en segundo, una en tercero y cuatro en cuarto año.

van ganado espacio en este último tramo, al igual que los géneros académicos con mayor grado de especialidad como la monografía. Esto podría estar relacionado con la distribución de los espacios dentro de la estructura curricular de la carrera. En los primeros años, se observa un amplio porcentaje de las materias correspondientes al espacio de la fundamentación pedagógica y de la especialización por niveles. Sin embargo, a medida que se avanza en los años de la carrera tiene mayor presencia el espacio de la orientación, es decir, aumentan las materias disciplinares.

Por otro lado, se ha revelado la falta de consenso y reflexión sistemática y articulada entre los docentes de las distintas materias de la carrera. En consecuencia, se hace evidente la necesidad de promover la reflexión sobre los géneros de evaluación entre los docentes para arribar a la construcción de consensos y normas que permitan construir una visión conjunta coherente y articulada que contribuya a mejorar la formación de nuestros estudiantes.

Por último, se hace evidente la importancia de propiciar las investigaciones dentro de nuestras instituciones, porque constituyen una herramienta muy potente para ayudar al mejoramiento de nuestras prácticas pedagógicas.

Bibliografía

- Angulo Rasco, F. (1995) La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al por qué y al cómo, en: AA. VV. *Volver a pensar la educación (Vol. II). Prácticas y discursos educativos. Congreso internacional de Didáctica*. Madrid: Paideia-Morata.
- Bajtin, M. ([1979] 1999). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Ciapuscio, G. (2000) La monografía en la universidad: ¿una clase textual? En: *Humanitas*, N° 30-31.
- DGCyE (2003). *Resolución 5886/03*. La Plata: DGCyE.
- (2005) *Disposición 30/05*. La Plata: DGCyE.
- (2009) *Disposición 4043/09*. La Plata: DGCyE.
- Gallardo, S. (2005) La monografía universitaria como aprendizaje para la producción de artículos científicos. En: Vázquez, G. (coord.), *Español con fines académicos*. Madrid: Edinumen.
- Hyland, K. (2003). Genre-Based Pedagogies: A social Response to Process. *Journal of Second Language Writing*, (12), 17-29.
- ISFDyT N° 42 Leopoldo Marechal (2011) *Plan de Evaluación Institucional* (Mimeo).
- Martin, J. (1993). Genre and Literacy – modeling context in educational linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, (13), 141-172.
- Muriete, R. (2007). *El examen en la universidad. La instancia de evaluación como actividad sociopolítica*. Buenos Aires: Biblos.
- Scardamalia, M. y C. Bereiter (1992) Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En: *Infancia y Aprendizaje*, (589), 43-64.
- Vigotsky, L. (1934). Pensamiento y lenguaje. En *Obras escogidas*. Madrid: Aprendizaje-Machado.
- (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica- Grijalbo.
- Weiss, C. (1996 [1972]) *Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. México: Editorial Trillas.
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.

Daniela Stagnaro es profesora y licenciada en Letras (UBA). Obtuvo una beca inicial de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y, actualmente, está desarrollando su tesis de doctorado sobre el género artículo de investigación. Es investigadora docente del Instituto de Industria de la Universidad Nacional de General Sarmiento donde participa de un programa de escritura académica y se desempeña como docente en el ISFDyT N° 42.

Damián Nicolás Martínez es especialista en Prácticas Sociales de Lectura y Escritura (Universidad Nacional de General Sarmiento). Se desempeña como docente en el ISFD N° 21 “Dr. Ricardo Rojas”, el ISFDyT N° 36 “José Ignacio Rucci” y el ISFDyT N° 42 “Leopoldo Marechal” en el área de la Didáctica de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura.

CONTENIDOS Y OBJETIVOS: *DIS*-CONTINUIDAD EN EL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA DE LOS DOCUMENTOS JURISDICCIONALES (SANTA FE, 2012-2013)

Micaela Lorenzotti

micaelaluz@live.com

Universidad Nacional del Litoral

Cintia Carrió

ccarrio@unl.edu.ar

Universidad Nacional del Litoral - CONICET

Santa Fe – ARGENTINA

Resumen

En este trabajo se presenta un análisis articulado de las orientaciones curriculares del área de Lengua y Literatura (OCLyL), Jurisdicción Santa Fe, (2012-2013) y los contenidos del Ciclo Básico de la Educación Secundaria (CCB), ambos vinculados con la temática centrada en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El propósito consiste en analizar el diálogo establecido entre las OCLyL y los CCB para abordar los contenidos propuestos a fin de alcanzar el logro de los objetivos. La hipótesis de base plantea la visualización de *dis*-continuidades entre los objetivos formulados en las OCLyL y los CCB seleccionados. La enunciación de los contenidos que se marcan como prioritarios dificulta la comprensión del contenido mismo, volviendo difusos los límites entre contenidos y actividades. El qué enseñar y el para qué enseñar emergen como preguntas cuyas respuestas resultan difíciles de vincular. Esta propuesta supone una mirada extendida de los “hechos del lenguaje”, una mirada semiótica *aggiornada* en los lenguajes actuales. En este marco, se instala en el aula un gran potencial en relación con la motivación y la creación de materiales didácticos, en el sentido del “docente como autor del *curriculum*”. Aquí se problematizan los vínculos entre contenidos-objetivos y contenidos-formación docente supuesta.

Palabras clave: didáctica de la lengua - formación docente - tecnología de la información y la comunicación (TIC)

Introducción

El propósito de este trabajo consiste en analizar el diálogo establecido entre las orientaciones curriculares del área de Lengua y Literatura (OCLyL), Jurisdicción Santa Fe, (2012-2013) y los contenidos del Ciclo Básico de la educación secundaria (CCB), para abordar cómo se formulan los contenidos que conducirían hacia el logro de los objetivos.

Como hipótesis de base planteamos la visualización de *dis*-continuidades entre los objetivos formulados en las OCLyL y los CCB seleccionados. La enunciación de los contenidos que se piensan como prioritarios dificulta la comprensión del contenido mismo. De esta manera, resultan difusos los

límites entre contenidos y actividades, todo lo cual atenta contra la solidez de la propuesta. ¿Qué enseñar? y ¿para qué enseñar? emergen como preguntas cuyas respuestas resultan difíciles de vincular.

Los documentos analizados suponen sin duda una mirada abarcativa de los “hechos del lenguaje”, una mirada semiótica *aggiornada* en los lenguajes actuales que se vinculan con el empleo de las nuevas tecnologías. El texto multimedia cobra relevancia en las OCLyL porque habilita el ingreso de la “alfabetización múltiple”. Se instala en el aula un gran potencial en relación con la motivación y la creación de materiales didácticos, en el sentido del “docente como autor del *curriculum*”¹ (Gerbaudo, 2006: 69). Resta considerar, y ello se espera también explicar aquí, qué formación docente demandan/suponen estos documentos.

Materiales y método

Para llevar adelante el análisis se trabajó sobre dos versiones (2012 y 2013) del documento Jurisdiccional correspondiente a las Orientaciones Curriculares del Ciclo Básico de la Educación Secundaria para el área Lengua y Literatura. Las dos versiones, piloto y definitiva, fueron efectivamente implementadas. La versión piloto se implementó en las escuelas durante el periodo académico 2012. De las evaluaciones sobre esta prueba piloto, se redefinió la versión definitiva implementada desde el inicio del año 2013.

Cada periodo supone el trabajo con un documento en el que se diferencian dos instancias: (i) los fundamentos del área Lengua y Literatura; y (ii) los contenidos del área.

En el marco de la Ley Federal de Educación N° 24.195 (LFE), se planteó una concepción tripartita de los contenidos, diferenciándose así los contenidos “conceptuales” de los “procedimentales” y los “actitudinales”. En el marco del Diseño Curricular Jurisdiccional Tercer Ciclo EGB (1999) de la LFE se entiende que los contenidos “conceptuales” comprenden los conceptos, hechos y teorías que configuran los diferentes campos del conocimiento de cada disciplina; los contenidos “procedimentales” las estrategias, habilidades, reglas, técnicas y métodos que se emplean para construir el conocimiento en cada área, y los contenidos “actitudinales” implican las normas, actitudes, valoraciones y disposiciones para el desarrollo y el compromiso de las personas hacia el aprendizaje.

Si bien se aclara que esta tripartición responde simplemente a fines analíticos, la repercusión que tuvo dista de ser simple, especialmente por los malentendidos generados a raíz de la definición de los “contenidos procedimentales”:

Los *contenidos procedimentales* se refieren a los conocimientos que permiten a una persona operar sobre la realidad. Las acciones, los procedimientos y las estrategias cognitivas y metacognitivas son conocimientos procedimentales (Brien, R. 1994). Aquí, también es necesario puntualizar que no se refieren al logro de los objetivos de orden cognoscitivo como respuesta a un estímulo presentado por los conceptos enseñados, tal como lo señalaban las antiguas planificaciones (*Se espera que el alumno, una vez finalizado el desarrollo de estos temas, pueda...*), sino al *saber hacer*. Esto significa saber qué procedimientos y estrategias cognitivas están involucradas en los actos de leer, escuchar, escribir y hablar. Conocer los componentes y las reglas de un juego no basta para saber jugarlo; es necesario además, conocer su procedimiento (la secuencia de actividades para llevarlo a cabo) con la finalidad de seleccionar las estrategias más inteligentes para concluirlo con éxito. En este sentido, los contenidos conceptuales resultan incompletos en el aprendizaje si no van acompañados por los procedimientos. Ambos conocimientos se complementan en la realización de una tarea.² (Diseño Curricular Jurisdiccional Nivel Inicial, 1997: 59-60)

Dichos malentendidos se generan al contrastar la definición presente en los fundamentos del proyecto con los contenidos efectivamente listados en los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de la LFE.

Reconociendo este hecho y considerando que probablemente en él se encuentre la génesis de la conflictiva delimitación entre los “contenidos” (en el sentido “conceptual” del término) y las “actividades”, es que en este escrito resulta necesario aclarar que por “contenidos” se entiende a “aquello

¹Esta categoría defiende la postura del docente autónomo que trabaja activamente en la construcción de su propuesta de enseñanza, un docente que trabaja produciendo conocimiento: “Los profesores no son simples receptores pasivos de los enunciados proferidos desde los espacios oficiales sino que han sido formados (o debieran haber sido formados) para intervenir como sujetos activos y críticos en el proceso de determinación curricular, aprovechando los intersticios existentes entre las propuestas de cada uno de los sectores.” (Gerbaudo 2006: 151)

² El énfasis pertenece al autor.

que se enseña”. Los “contenidos” son los conceptos, categorías, operaciones, deducciones, explicaciones, que efectivamente se enseñan, que no se dan por supuestos, que no se espera que el alumno deduzca solo. Los “contenidos” son aquellos conocimientos para los que se requieren instrucción, teorización, en el sentido de que el alumno no puede saberlo sin que el otro se lo enseñe. Los “contenidos” son los “conceptos específicos” que se desarrollan en el aula y que se espera que el otro aprenda genuinamente para activarlos en el momento en que lo requiera. Esto es, lo que se “enseña” en el aula independientemente de lo que se “aprenda”. En este punto coincidimos con Fenstermacher (1986: 152-153) en que si bien existe una relación muy estrecha entre la enseñanza y el aprendizaje “...no se trata del tipo de conexión que apoya la afirmación de que no puede haber enseñanza sin aprendizaje.” Enseñanza y aprendizaje son dos fenómenos/procesos independientes en tanto se enseña a pesar del aprendizaje.

En este sentido, la selección de contenidos en el área de lengua resulta en sí misma conflictiva, para el caso seguimos a Carrió (2008), texto en el que se postula una “crisis identitaria” que atraviesa el área Lengua y Literatura; crisis basada en la ausencia de claridad al momento de definir los objetivos y contenidos de la materia. Este hecho provoca como consecuencia un desfase entre lo “esperable” y lo “operable”. Lo “esperable” es que un docente piense estrategias didácticas óptimas que les permitan a sus alumnos alcanzar una mejor comprensión de los contenidos seleccionados para el área. Lo “operable”, en cambio, es la incorporación en el aula de conceptos *tomados* (en el mejor de los casos, *reformulados*) de alguna teoría lingüística. Dicha incorporación no supera el nivel de la definición y el reconocimiento, todo lo cual no conduce al alcance de los logros esperados con la enseñanza. Así por ejemplo:

La enseñanza del contenido ‘tipo textual’ por ejemplo [...] está desfasada en relación con el objetivo que se persigue a través de esa enseñanza. La enseñanza (y aún el aprendizaje) de los ‘tipos textuales’ o, más aún, de ‘los recursos de cohesión lineal’ no tienen como consecuencia directa el aprendizaje de la escritura. No obstante, esto es lo que se espera que los alumnos logren con la ‘incorporación’ de ese conocimiento (otra discusión merecen las instancias didácticas que se proponen para presentar y ‘enseñar’ estos contenidos). (Carrió, 2008: 186).

Se asume, además, que los contenidos seleccionados para ser enseñados entran en diálogo con los objetivos planteados para cada grupo, a tal punto que el “aprendizaje significativo” (Perkins, 1992) de dichos contenidos permite (u obstaculiza) el alcance de los objetivos formulados.

Por otro lado, en las OCLyL, versión 2012, se concibe al “texto multimedia” como aquel que “integra diversos lenguajes (texto, imagen, sonido, video, animación), permite un acceso no lineal a los contenidos y variables grados de interacción”. Esta parece ser una mirada un tanto restrictiva respecto del objeto “texto multimedial”; a este respecto, Bas (2005) sostiene que los sistemas comunicativos multimediales e hipermediales tienen características semionarrativas inherentes tales como:

...su naturaleza semiótica compleja (resultado de la utilización de múltiples materias significantes en su proceso de construcción), su excesiva entropía (relacionada con su carácter efímero y discontinuo), su fragmentarismo (favorecido por su organización tabular), su carácter escribible y su consecuente incompletud (hecho fundamental en la resignificación de la noción de autoría) (Bas 2005: 4).

A lo que sería necesario agregar la importante diferenciación entre “texto multimedial” y “texto hipermedial”. Siguiendo a Bas (2005), entendemos que la noción de multimedialidad remite al tipo de materias significantes empleadas en el proceso de producción textual, mientras que la de hipertextualidad refiere al modo de organización de la información textual. Según esta idea, se entiende por texto multimedial al resultado de una práctica discursiva en la que se integran diversas materias significantes en el proceso de producción textual. Es preciso aclarar que un texto multimedial no se reduce a una cuestión de formato de archivo o a la concatenación de imagen, texto y sonido. Es necesario que se establezcan negociaciones sígnicas significativas entre éstos componentes durante el proceso de actualización del sentido textual. Además, un texto mutimedial puede tener una organización no lineal de información. En ese caso estamos ante la presencia de un hipermedio.

Para llevar adelante el estudio, se seleccionó un método cualitativo. Se trabajó con rastreo y análisis de bibliografía; análisis de documentos; e interpretación de datos. Actuaron como muestra control del análisis, las dimensiones implicadas en estudio anteriores (Otañi y Gaspar 2001, 2008; Bassano y Freidenberg 2004; Carrió 2005, 2009; entre otros) sobre los documentos del período precedente (CBC).

Resultados

Sobre las dos versiones del documento (2012; 2013)

En los documentos trabajados el objeto disciplinar “lengua” está pensado desde una mirada cultural. Se entiende que la “lengua” le permite al sujeto ser social, interactuar con el medio, comunicarse y pensar. No obstante esto, en un breve pasaje inicial, se reconoce que “los hablantes ingresan al ámbito escolar con conocimientos lingüísticos implícitos y será la escuela la que se encargue de desarrollar capacidades metalingüísticas que les permitan el ‘desarrollo’³ del pensamiento” (2012: 31; 2013: 15).

La lengua en el aula se concibe de manera instrumental. Al igual que en los CBC (de la década del 90) y los NAP⁴ (propuesta educativa marco), aquí se reconoce que “aprender Lengua y Literatura implica hablar, escuchar, leer y escribir la lengua que nos pertenece y nos constituye en sujetos de acción verbal” (2012: 31; 2013:15). Se considera que el eje de los contenidos del área es “la actividad verbal del alumno” “entendida como proceso de producción que se realiza en un contexto al adoptar y adaptar un género” (2012: 36).

Desde ambas propuestas hay aproximaciones fluctuantes hacia la noción de “texto”. Los fundamentos de la versión 2012 presentan una marcada tendencia hacia los tipos textuales, (si bien el objetivo declarado es la enseñanza de los “géneros” “tomado del interaccionismo sociodiscursivo” (2012: 39)), mientras que la versión 2013 tiende a incluir los “géneros discursivos” e instala en el documento definiciones concretas de tres categorías (“género discursivo”, “texto” y “oración”). Ahora bien, explicitadas las definiciones de estas categorías, todo parece remitir a la tríada “intención-formato-estructura”.

En lo referente a los contenidos, en ambas versiones del documento, los CCB están organizados en cuatro ejes:

- (i) en relación con la comprensión y producción oral;
- (ii) en relación con la lectura y la producción escrita;
- (iii) en relación con la literatura; y,
- (iv) en relación con la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos.

Cabe aclarar que, asumimos que “Lengua y Literatura” es una disciplina de doble objeto; esto es, una materia que involucra dos objetos de enseñanza: el objeto Lengua y el objeto Literatura. En concordancia con lo que sostiene Bombini (2001) creemos que es necesario pensar en una “didáctica de objeto” teniendo en cuenta que la especificidad del objeto lengua y la especificidad del objeto literatura proponen un tratamiento didáctico particular, lo que implica que tenemos que devolverle a cada disciplina su identidad. Teniendo en cuenta entonces que el objeto de estudio de la disciplina “Lengua y Literatura” es un *objeto doble* realizamos el recorte del objeto de estudio.

Hecha la aclaración anterior, considérese que el presente trabajo se circunscribe a la didáctica de la Lengua, razón por la que no se aborda aquí el análisis del eje (iii).

Sobre la versión 2012

En el documento “piloto” el eje (i) de primer año presenta como sub-apartados “La conversación” y “La discusión” y reúne contenidos que en las “aulas de lengua”⁵ (Gerbaudo, 2011: 20) suelen surgir junto a temas como el “sistema de la comunicación” y la “adecuación lingüística”. La diferencia con propuestas anteriores radica en presentar desde el primer momento, dentro del sub-apartado “La discusión”, un tipo específico de texto: el texto argumentativo. Este tipo textual estuvo siempre afiliado a las problemáticas de la escritura y como cierre de las secuencias didácticas debido a la aparente complejidad estructural que presenta la trama argumentativa. En este caso, se presenta como contenido del eje (i) de primer año al

³ “Desarrollo” según constan en la versión (2012); mientras que la selección léxica para la versión 2013 es “evolución”.

⁴ Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) son definidos como “... los conjuntos de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura...” (NAP 2006: 13) Los NAP constituyen el documento del primer nivel de elaboración curricular, el nivel Nacional. En base a estos contenidos las jurisdicciones elaboran sus Orientaciones Curriculares.

⁵ “Cuando hablamos de *aulas de lengua y de literatura* no designamos sólo el diseño didáctico de la clase sino el conjunto de decisiones previas que se ponen en juego en cada una de esas actuaciones a lo largo de un período lectivo: la selección de contenidos, de materiales, los corpus [...], los *envíos* [...], el diseño de evaluaciones, la *configuración didáctica* (Litwin) de las clases. Este concepto llama la atención sobre el carácter artesanal y complejo de cada propuesta didáctica dado que cada grupo particular de alumnos requiere una re-selección y una composición didáctica de los contenidos pautados por los Ministerios (nacionales tanto como provinciales)...” (Gerbaudo 2011: 20).

“Discurso argumentativo” anclado a la producción oral. A los fines organizativos de este escrito, se denomina a esta propuesta ‘cambio 1’.

En las OCLyL (2012) se instala, con énfasis, como un nuevo objetivo del área Lengua y Literatura, la enseñanza de las estrategias para la lectura y producción de textos multimedia (‘cambio 2’). Se considera necesario que el área no solo enseñe las estrategias para la lectura de los formatos presentes en internet sino que a su vez brinde las herramientas para la producción de *blogs*; el acceso a textos, música y videos; la participación en foros y redes sociales; no obstante esto, en los CCB de esa misma versión, no se listan contenidos que se correspondan con dicho objetivo, es decir, que contribuyan con el logro del objetivo planteado. El eje (ii) además, para primer año, presenta un nuevo tipo textual, el expositivo⁶, y con esta incorporación se altera la secuencia didáctica generalmente instalada en las “aulas de lengua”, en las propuestas editoriales y en los documentos anteriores⁷ (‘cambio 3’).

El eje (ii) resulta un eje “híbrido” dado que contiene como sub-apartados a los siguientes (‘cambio 4’):

- para primer año:
 - (a) el texto expositivo;
 - (b) diarios y revistas;
 - (c) chat, correo electrónico y mensajes de texto;
- para segundo año:
 - (a) la publicidad;
 - (b) la nota de opinión;
 - (c) la carta de presentación y el *curriculum vitae*;
 - (d) las redes sociales y el blog.

En este sentido, dentro de este eje se listan temas que parecieran pensados en relación con el nuevo objetivo para el área (recordemos el ‘cambio 2’: la enseñanza de las estrategias para la lectura y producción de textos multimedia). Dichos temas son: “Chat, correo electrónico y mensajes de texto” y “Las redes sociales y el blog”.

Por último, el eje (iv), titulado: “Reflexión sobre la lengua (sistema, normas, usos) y los textos” se encuentra vaciado de contenidos (‘cambio 5’). El eje se reduce a la siguiente afirmación: “La reflexión gramatical se encuentra presente en todos los contenidos de los ejes anteriores”.

Cuadro 1: Cambios de los documentos de la Ley Federal de Educación (1994) a las OCLyL y CCB (2012)

Cambio 1	Se presenta en un primer momento de la secuencia didáctica al texto argumentativo anclado a la producción oral. (Eje (i))
Cambio 2	Nuevo objetivo del área Lengua y Literatura: la enseñanza de las estrategias para la lectura y producción de textos multimedia.
Cambio 3	Se presenta en un segundo momento de la secuencia didáctica al texto expositivo anclado a la producción escrita. (Eje (ii))
Cambio 4	El eje (ii) se presenta como un eje híbrido en relación a los contenidos que se listan.
Cambio 5	El eje (iv) se encuentra vaciado de contenidos.

Sobre la versión 2013

En las OCLyL (2013), el objetivo propuesto por el documento piloto respecto de la formación del alumno en la lectura y escritura de textos multimedia desaparece. Sólo se menciona la influencia que las nuevas tecnologías tienen sobre la cotidianidad del alumno.

En los CCB (2013), no se recupera el listado de temas de la versión 2012 (‘cambio 4’) sino que solamente se reconoce la importancia del estudio de diferentes soportes, mencionando específicamente: “Estrategias lingüísticas y cognitivas de lectura de textos de diferentes tipos y *en soportes diversos*” (1° año)⁸;

⁶ Cabe aclarar que para el caso de segundo año se continúa con el texto/trama argumentativo.

⁷ Espacios en los que la secuencia didáctica aparece invertida dado que se reconoce mayor complejidad estructural en la trama argumentativa.

⁸ El énfasis nos pertenece.

y, “Estrategias lingüísticas y cognitivas de lectura de textos de diferentes tipos de soporte tradicional y *en soporte digital*” (2º año).

Al contrastar los dos documentos, se observa que la versión 2013 es inespecífica en la enunciación de los contenidos (excepto en el eje (iv) que ya no aparece vaciado de contenidos) y, a la vez, más abarcativa que la del 2012. Se presenta una lista de enunciados que no especifican los contenidos que se proponen para cada eje, los cuales son una enunciación de temas de los que no se desglosan contenidos específicos. Un ejemplo de estos enunciados son los siguientes: “Reflexión de los hechos del lenguaje involucrados en la escritura”; “Especificidad gramatical, léxica y textual de las producciones orales”; “Distintos modos del lenguaje hablado y escrito” (para primer año). Así entonces, disminuye la especificación enunciativa y aumenta la cantidad de contenidos potenciales.

Por último, en esta versión del documento, subyace una teoría lingüística claramente marcada y, más aún, enunciada explícitamente entre el listado de contenidos (por ejemplo, eje (ii) y (iv) de primer año).

Cuadro 2: Cambios de las OCLyL y CCB (2012) a las OCLyL y CCB (2013)

Cambio 1	Desaparece el objetivo propuesto en las OCLyL (2012) respecto de la formación del alumno en la lectura y escritura de textos multimedia.
Cambio 2	En los CCB (2013) no se recupera el listado de temas de la versión 2012 (cambio 4) sino que solamente se reconoce la importancia del estudio de diferentes soportes.
Cambio 3	La versión 2013 es inespecífica y más abarcativa en la enunciación de los contenidos que la versión 2012.

Discusión

Tengo un plan

Al momento de diseñar el año de trabajo, el docente piensa su “aula” (Gerbaudo, 2011) como una proyección a largo plazo. Para iniciar el año el docente “tiene un plan”. En ese “plan” discursiviza los objetivos que considera que su alumno tiene que lograr para acreditar el año escolar. De la misma manera, enumera los contenidos que va a desarrollar y que van a posibilitarle a sus alumnos lograr esos objetivos. Luego, el cómo de la enseñanza, la manera en que va a acercarlos esos contenidos a los alumnos para permitirles pensar problemas. En este punto, se entiende a las actividades áulicas como el tipo de trabajo que día a día va a tener que enfrentar el alumno para (recuperando contenidos del área y de su enciclopedia) buscar alternativas que le permitan resolver los problemas que el docente le plantea.

En el plan de acción del aula, los objetivos, los contenidos y las actividades necesitan ser visiblemente coherentes y estar claramente cohesionados. Esto quiere decir que inicialmente el docente diagrama una serie de objetivos que espera que sus alumnos alcancen al finalizar el año. Para que esos objetivos sean alcanzados, selecciona una serie de contenidos que le permitirán al alumno acercarse al logro de esos objetivos. Luego, a través de las actividades, el docente conjuntamente con los alumnos reflexionarán respecto de los contenidos seleccionados. De acuerdo con la propuesta, dicha reflexión girará en torno del reconocimiento de categorías, la reconstrucción de conceptos, la resolución de problemas, la evaluación de opiniones, etc. Es decir que la reflexión giraría entonces en torno a lo que Perkins (1992) denomina diferentes “niveles de comprensión”¹⁰.

La lectura de los documentos analizados permite evidenciar un desfase entre los objetivos propuestos y los contenidos seleccionados. Considérese como ejemplo el hecho de que las OCLyL 2012 se proponen como objetivo del área la lectura comprensiva y producción crítica de textos multimedia; no obstante, en los CCB 2012 no se desglosan contenidos que permitan lograr el objetivo propuesto: no aparece listado

⁹ El énfasis nos pertenece.

¹⁰ Los diferentes “niveles de comprensión” que postula Perkins (1992) son (i) el nivel del contenido: conocimiento y práctica referente a los datos; (ii) el nivel de la resolución de problemas: conocimiento y práctica referente a la solución de los problemas típicos de la asignatura; (iii) el nivel epistémico: conocimiento y práctica referente a la explicación y la justificación de la asignatura y (iv) el nivel de la investigación: conocimiento y práctica referente al modo como se discuten los resultados y se construyen nuevos conocimientos en la materia.

entre los CCB ningún contenido cuyo aprendizaje implique como consecuencia directa o indirecta el logro del objetivo.

Por otro lado, el nivel de desagregado de los temas dificulta la comprensión del contenido que se pretende enseñar. Por ejemplo, en el eje (ii) de los CCB 2013 se enuncia: “Reflexión de los hechos del lenguaje involucrados en el proceso de escritura”; y, “Estrategias lingüísticas y cognitivas de lectura de textos de diferentes tipos y en soportes diversos” (2013: 20). Estos dos “contenidos” son muestra del carácter inespecífico y abarcativo de esta versión. Como adelantábamos en el punto 3.3, los contenidos que se enuncian parecieran grandes temas que no están desglosados en contenidos específicos por lo que no declaran qué se espera que el docente enseñe a partir de cada uno de esos enunciados. Por otro lado, no se detalla cómo se concibe a los contenidos: “hechos del lenguaje”, “estrategias lingüísticas y cognitivas” y “textos de diferentes tipos”. Recordemos que estos documentos conforman el segundo nivel de elaboración curricular (el Nivel Jurisdiccional) y que a partir de ellos se re-elaboran en un tercer nivel, el Nivel Institucional, en el que cada institución educativa los selecciona y re-elabora en relación con los criterios institucionales. Si estos documentos son orientativos de decisiones básicas institucionales, entonces, la falta de especificidad en la terminología utilizada deja librado al criterio del docente la selección de contenidos concretos.

Esta “libertad” parece deseable si se aspira a un “docente como autor del *currículum*” (Gerbaudo, 2011), de hecho, afirmaciones como la siguiente apoyan esta idea:

La construcción de un marco teórico y epistemológico referencial es importante para definir desde qué lugar se piensa la enseñanza de la lengua y de la literatura y para que la acomodación a nuevas creencias o a nuevas corrientes partan del convencimiento personal de que se trata de un nuevo aporte significativo que modifica sustancialmente las prácticas aplicacionistas propias del modelo anterior. (2013: 19-20).

Más allá de esta “aparente” libertad, la selección de contenidos está coaccionada, en algunos casos, por la enunciación misma. Es una muestra de esto el eje (iv) de la versión 2013, en el que se lee: “El género discursivo asumido desde el enfoque de la gramática sistémico funcional”.

Por otro lado, se observan secuencias didácticas en las que los criterios adoptados para la selección de los contenidos resultan poco claros. Una de las consecuencias generadas es la combinación de temas con contenidos no privativos, al punto tal que la vinculación resulta forzada. En este caso, puede citarse el subapartado tres del eje (ii) en el que el último contenido que se lista no es privativo del tema “el *chat*”:

Chat, correo electrónico y mensaje de texto
 -El lenguaje mediado por las nuevas tecnologías de la comunicación.
 -Expresiones idiomáticas propias del género. *Relaciones textuales, gramaticales, lexicales.*
 -El chat y sus usuarios. *Varietades geográficas y sociales. Los dialectos.* (2012: 41)¹¹

La falta de claridad también se visualiza al analizar los criterios adoptados al momento de seleccionar los apartados. Continuando con el caso del eje (ii) se observa una fluctuación entre los criterios de selección basados en la estructura: “El texto expositivo” y en el soporte: “Diarios y revistas”; “Chat, correo electrónico y mensajes de texto”.

En los fundamentos de la versión 2012 se afirma que “la reflexión gramatical no es el eje de la unidad curricular sino uno más de los múltiples contenidos que los alumnos aprenden” (2012: 39). Este pasaje reproduce las discusiones instaladas desde la LFE en relación con la enseñanza de la gramática. En consonancia con esta declaración, el eje (iv) de esta versión se encuentra vaciado de contenidos (cfr. ‘cambio 5’). Este hecho es coherente con el objetivo de enseñanza que se reconoce en el documento mismo: “el dominio de los géneros para la participación en la vida sociocomunitaria otorgando *status* de apoyo técnico a los aprendizajes de la sintaxis y el léxico” (2012: 37).

Acuerdos: “llamemos a las cosas por su nombre”

A partir del análisis de los documentos es posible realizar las siguientes afirmaciones:

(i) Los contenidos del área por momentos se confunden con la enunciación de las actividades (cfr. *supra*: “contenidos procedimentales”). Esto dificulta, en gran medida, la determinación del contenido mismo; en la enumeración de algunos contenidos no se especifican categorías a ser enseñadas por el

¹¹ El énfasis nos pertenece.

docente sino actividades que podría desarrollar el alumno para recuperar ciertos contenidos del área (contenidos que no están listados en los documentos): “Escucha atenta de diferentes comunicaciones orales y de construcciones textuales orales”; “Toma de apuntes”; “Elaboración y seguimiento de instrucciones cada vez más complejas de recorridos o procesos”; “Escritura de textos de opinión breves”.

(ii) Si bien la versión 2013 se preocupa por explicitar nociones centrales (considérese: “género discursivo”, “texto” y “oración”), no se determina qué concepción de “gramática”/“gramáticas”¹² se sostiene. En la versión 2012 simplemente se detalla que “las variaciones gramaticales son la expresión de *elementos significativos* para la comprensión y la producción, ya no “niveles” del análisis sin relación con estos procesos”¹³ (2012: 39). Más allá de esto, no se especifica qué elementos son considerados significativos.

(iii) Al tomar en cuenta los contenidos seleccionados (en el 2012 y en menor medida en el 2013), se evidencia una redefinición del área. Si bien el área se encuentra sobrecargada desde hace años, en el sentido de que debe ocuparse de dos objetos disciplinares diferentes, “Lengua” y “Literatura”; además de eso, el área de lengua se encuentra sobrecargada en tanto que ya no sólo se espera que en este espacio el alumno aprenda a “hablar, escuchar, leer y escribir la lengua” sino que también se espera que en el mismo espacio el alumno aprenda “las estrategias para la lectura y producción de textos multimedia” con la lógica propia de este tipo de textos colaborativos.

(iv) En la fundamentación de las OCLyL (2012) se declara que el nuevo objetivo para el área disciplinar Lengua y Literatura relacionado con las TIC tiene que ser trabajado por el docente en el aula. Este objetivo demanda y supone un docente formado profesionalmente en las TIC, un docente que seleccione una serie de contenidos relacionados con los “textos multimedia” que le permitan al alumno acercarse al logro del objetivo propuesto por los fundamentos. A pesar de ello, en los Planes de Estudio de los Profesorados de Lengua y Literatura de la provincia, no existen asignaturas que se orienten a formar al futuro docente para el logro del nuevo objetivo propuesto.

En este sentido, compartimos con Bas (2005) que, en lo que concierne a la circulación de textos multimedia dentro del ámbito escolar,

...gran parte de los docentes no cuentan con [...] una capacitación que les permita comprender los nuevos medios para generar, procesar y transmitir la información en la ‘sociedad red’ motivo por el cual desconocen las bondades didácticas de los nuevos medios implicados en ‘el aprendizaje virtual’”. Así es que resulta necesario que tanto los “educadores como los educandos amplíen y profundicen su conocimiento sobre las características semionarrativas inherentes a los sistemas comunicativos multimediales e hipermediales ya que esto resulta imprescindible a los fines de optimizar sus procesos de codificación y decodificación (Bas, 2005: 7).

Años atrás, el acceso a la tecnología y a los medios materiales era un claro impedimento para el ingreso de las TIC en las clases de lengua; no obstante, con los diferentes planes nacionales y provinciales, hoy este dejó de ser un espacio de falta. A modo de ejemplo, en el año 2010 se creó a nivel nacional el Programa Conectar Igualdad cuyo objetivo es proporcionar una computadora a todos los alumnos y docentes de las escuelas públicas secundarias, de educación especial e institutos de formación docente de todo el país. De este modo, desde el año 2010 y de forma progresiva, se cuenta en las instituciones públicas¹⁴ con los bienes materiales que podrían permitir el ingreso de las TIC en la escuela; sin embargo, resta avanzar mucho más aún sobre los bienes culturales.

Cierre

Como síntesis entonces, resulta evidente que en las OCLyL y los CCB (2012 y 2013) se plasma con mayor claridad el *¿para qué enseñar Lengua?* que el *¿qué enseñar en Lengua?*

La claridad de la delimitación de los objetivos instrumentalistas del objeto disciplinar no se condice con la dificultad en la enunciación y selección de los contenidos que conducirían mínimamente hacia el logro de esos mismos objetivos.

Enmascarando la falta de precisión en palabras tales como “estrategias” y “herramientas”, los documentos orientativos avanzan sin orientar. Con una modalidad marcadamente deóntica se buscan

¹² Si bien a la lectura de los enunciados subyace más de una concepción: “gramática oracional”, “gramática textual”, “gramática normativa”.

¹³ El énfasis nos pertenece.

¹⁴ Las instituciones educativas de gestión privada quedaron excluidas del Programa Conectar Igualdad.

establecer acciones básicas y comunes, pero la falta de precisión y rigurosidad de la manipulación lingüística hace que, por momentos, el docente vea totalmente coaccionada su posibilidad de optar (considérese por ejemplo desde qué teoría pensar la noción de “género discursivo” cuando lo que importa no es el concepto en sí sino aquello que puede pensarse a partir de él) y, por otros esté totalmente desamparado (por ejemplo el eje (iv) de la versión 2012).

En lo referente a la intención de instalar los contenidos vinculados con las TIC en un lugar de mayor centralidad, cabe destacar que existen posibilidades técnicas reales (por supuesto perfectibles). Más aún, se introduce así en el aula un gran potencial en relación con la motivación y la creación de materiales didácticos, todo lo que posiciona al “docente como autor de su *currículum*” (Gerbaudo, 2011). No obstante esto, se requiere avanzar en la formación de ese docente, para que sea posible hacer uso de las potencialidades de las TIC sin perder de vista ni desvalorizar los objetivos básicos del área.

Bibliografía

- Bas, N. (2005). Hipermedios: Nuevos paradigmas de lecto-escritura en la sociedad red. En *Actas del Congreso Internacional de Educación Superior y Nuevas Tecnologías*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral y Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. 1-8.
- Bassano, M. y S. Freidenberg. (2004). Enseñar gramática en la lengua materna. En Solana, Z.; Desinano, N.; Múgica, N. y otros: *Estudios del lenguaje y enseñanza de la lengua*. Rosario: Ediciones Juglaría. 89-139.
- Bombini, G. (2001). Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura. En *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. (1), 24-33. Buenos Aires.
- Carrió, C. (2005). El debate en torno a la enseñanza de la lengua: El lugar de la Gramática. En *Actas del IV Congreso de Lenguas del MERCOSUR. Lenguaje y Multidisciplinariedad*. Chaco: Universidad Nacional del Nordeste. 150-157.
- . (2008). Entre Nombres y Sobrenombres. En *Anais del Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas*. Porto Alegre: Editorial Grupo Montevideo (AUGM) - Faculdade Rio Grande do Sul. 183-187.
- . (2009). Reflexiones sobre el lenguaje. En *Revista Iberoamericana Educación, Salud y Trabajo*. (6/7). Rosario: Co-edición Universidad Nacional de Rosario y Universidad de Extremadura. 225-241.
- Fenstermacher, G. (1986). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (ed.) *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Buenos Aires: Paidós. 149-179
- Gerbaudo, A. (2006). *Ni Dioses ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe: UNL.
- . (2011). El docente como autor del *currículum*: una reinstalación política y teórica necesaria. En *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario: HomoSapiens y Ediciones UNL. 17-27.
- Otañi, I. y Gaspar, M. (2001). Sobre la gramática. En *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: FLACSO Manantial. 75-111.
- Otañi, I. y Gaspar, M. (2008). Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela. Recuperado de http://www.puentes.gov.ar/educar/superior/biblioteca_digital/
- Perkins, D. (1992). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Saleme de Burnihon, M. (1997). Una relación casi olvidada: el docente y el conocimiento. En *Decires*. Córdoba: Narvaja. 67-71.

Documentos analizados

- Diseño Curricular Jurisdiccional Nivel Inicial. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. 1997.
- Diseño Curricular Jurisdiccional para el Tercer Ciclo de la EGB, para Lengua y Lengua extranjera, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. 1999.
- Ley de Educación Nacional, N° 26.206. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2006
- Ley Federal de Educación, N° 24.125. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1994.
- Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Tercer Ciclo EGB/ Nivel Medio. Lengua. Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Bs. As. 2006.

Orientaciones Curriculares para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Versión febrero de 2012. Orientaciones Curriculares para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Versión febrero de 2013.

Cintia Carrió es doctora en Letras por la FFyL (UNC) y licenciada y profesora en Letras por la FHUC (UNL). Actualmente es investigadora asistente del CONICET y se desempeña como jefa de trabajos prácticos ordinaria de las cátedras Lingüística General y Didácticas de la Lengua y la Literatura (FHUC).

Micaela Lorenzotti es profesora en Letras por la FHUC (UNL) y tesista de la Licenciatura en Letras de la FHUC. Actualmente cursa la Maestría en Didácticas Específicas en la FHUC. Se desempeña como profesora de nivel medio y superior.

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA CULTURA CLÁSICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Olga Natalia Trevisán

natalia_trevisan@hotmail.com

Dora Gladis Villalba

circecalipso@gmail.com

Lucía Casal Viñote

casallucia@hotmail.com

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional del Nordeste

Chaco – ARGENTINA

Resumen

El presente trabajo se inscribe en una de las líneas de investigación del proyecto H023-2011 *Producción y comprensión de discursos de circulación social en la región NEA. Descripción, análisis y aplicaciones*, acreditado en la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste. En el marco del mismo, nos proponemos recabar información sobre las representaciones de la cultura clásica grecolatina en graduados y alumnos de educación superior, tanto universitaria como terciaria, a partir de la combinación de entrevistas y la aplicación de pruebas asociativas como las que se usan en el método estadístico de la disponibilidad léxica. Dichas pruebas se conforman en torno a centros de interés, que son verdaderos campos semánticos, con los que se intenta cubrir el mayor número posible de intereses humanos. Siguiendo ese modelo, propusimos dieciséis centros relacionados con la cultura grecolatina. En este caso, revisamos los resultados del cuestionario aplicado, en la ciudad de Resistencia en 2013, a 191 estudiantes de primero y cuarto años del profesorado para EGB 3 y polimodal en Lengua del Instituto de Educación Superior San Fernando Rey, y del profesorado y la licenciatura en Letras de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Concretamente, analizamos cuatro centros de interés: *Sensaciones frente al estudio de las lenguas latina y griega*, *Sensaciones frente al estudio de las culturas griega y latina*, *Aspectos por los que considera importante el estudio de las lenguas griega y latina* y *Aspectos por los que considera importante el estudio de las culturas griega y latina*. En los dos primeros, los alumnos registran diferentes emociones relacionadas con el estudio de la cultura clásica en general, en tanto que en los dos últimos exponen las razones por las cuales consideran relevante la incorporación y/o permanencia de las lenguas y cultura clásicas en la formación docente.

Palabras clave: lengua y cultura grecolatinas - representaciones - formación docente

Introducción

En este trabajo nos proponemos recabar información sobre las representaciones de la cultura clásica grecolatina en graduados y alumnos de educación superior, tanto universitaria como terciaria, a partir de la combinación de entrevistas personales y la aplicación de pruebas asociativas, como las que se usan en el

método estadístico de la disponibilidad léxica. Esta propuesta constituye una acción de una de las líneas del proyecto de investigación H023-2011 *Producción y comprensión de discursos de circulación social en la región NEA. Descripción, análisis y aplicaciones*, acreditado en la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste: “Representaciones sobre la importancia del conocimiento de las culturas griega y latina en la formación docente”.

Dicha metodología se basa en la aplicación de tests determinados por temas o centros de interés. Siguiendo ese modelo, propusimos dieciséis centros que se relacionan con la cultura clásica de Grecia y Roma: *Palabras griegas, palabras latinas, Mitos y leyendas griegas, Mitos y leyendas latinos, Autores y obras griegos, Autores y obras latinos, Personajes de la literatura griega, Personajes de la literatura latina, Figuras históricas representativas de la cultura griega, Figuras históricas representativas de la cultura latina, Obras de la literatura universal que contengan referencias al mundo clásico, Discursos sociales (cine, tv, cómics, letras de canciones, etc.) que contengan referencias al mundo clásico, Sensaciones frente al estudio de las lenguas latina y griega, Sensaciones frente al estudio de las culturas griega y latina, Aspectos por los que considera importante el estudio de las lenguas griega y latina y Aspectos por los que considera importante el estudio de las culturas griega y latina*. De los campos propuestos analizamos aquí sólo los cuatro últimos.

Metodología de la disponibilidad léxica

La metodología de la disponibilidad léxica se basa en la aplicación de pruebas asociativas determinadas por centros de interés, que son verdaderos campos semánticos con los que se intenta considerar el mayor número posible de intereses humanos.

Para el procesamiento de los datos, obtenidos en dos de los centros de interés seleccionados, *Sensaciones frente al estudio de las lenguas latina y griega* y *Sensaciones frente al estudio de las culturas griega y latina*, recurrimos al programa estadístico *LexiDisp*, patrocinado por el Instituto Cervantes, de la Universidad de Alcalá y la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina.

Con este programa hicimos el cálculo del índice de disponibilidad, que surge de la combinación de la frecuencia de aparición y de la posición que ocupa cada uno de los vocablos, que son cada una de las entradas diferentes, a diferencia de las palabras, que son todos los términos recogidos, repetidos o no. Ahora bien, en lo que respecta a los vocablos seleccionados en los dos centros mencionados, los presentamos no como un simple repertorio, sino como un conjunto de unidades que puede dar cuenta de las representaciones sociales sobre las lenguas y la cultura de Grecia y Roma en un conjunto de informantes determinados, estudiantes de segundo y cuarto años de las instituciones de nivel superior antes mencionadas.

Representaciones sociales

La finalidad de este estudio no es sólo contar con datos sobre la cantidad de palabras que los alumnos de segundo y cuarto años del nivel superior actualiza en el momento de realizar la encuesta sino también construir, a partir de esos datos, las representaciones que sobre la cultura clásica pueden desprenderse del análisis de los vocablos registrados.

Entendemos, entonces, con Jodelet (1985: 473) por representación social una manera de interpretar y de pensar una realidad cotidiana, una forma de conocimiento social, construido a partir de experiencias, informaciones, conocimientos y modelos de pensamientos que se reciben y transmiten a través de la tradición, la educación y la comunicación social. Este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido; un conocimiento práctico que participa en la construcción social de una realidad común a un conjunto social e intenta dominar esencialmente ese entorno, comprender y explicar los hechos e ideas de ese entorno.

En este sentido, resulta, al mismo tiempo, un producto y un proceso de una actividad de apropiación, por parte del sujeto, de una realidad externa y de elaboración psicológica y social de esa realidad que, a su vez, modifica lo social. En su doble condición de producto-proceso (retroalimentado constantemente) se manifiesta como una manera propia de conocimiento y como una estrategia de obtención y comunicación de dicho conocimiento.

Moscovici sostiene que la representación social es “un *corpus* organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación”(1979: 18).

A su vez Castorina (2008: 16) glosando a Moscovici, sostiene que las representaciones son formas de organización, algo así como “teorías implícitas” sobre el mundo social. Las mismas se crean y modifican en el transcurso de las interacciones y prácticas sociales, construyen y definen la identidad no sólo del sujeto sino también de la misma institución.

En el ámbito académico, estas relaciones se contextualizan, en cierta medida, con la interacción en el marco de cada cátedra, entre docentes y alumnos y, además, entre los mismos alumnos. Es por ello que pretendemos conocer las representaciones de los mismos sobre la cultura clásica y su incidencia en la formación disciplinar.

En este sentido, creemos que la enseñanza de las lenguas y la cultura clásicas brinda un conocimiento particular en tanto es vista, metafóricamente hablando, como un mosaico de las disciplinas humanísticas, pues contempla varios aspectos diferentes: una comunidad, una red de comunicaciones, una tradición, un conjunto particular de valores y creencias, un dominio, una modalidad de investigación y una estructura conceptual (Becher, 2001: 38).

Consideraciones sobre la muestra

En este caso, revisamos los resultados del cuestionario aplicado, en la ciudad de Resistencia en 2013, a 191 estudiantes de segundo y cuarto años del profesorado para EGB 3 y polimodal en Lengua del Instituto de Educación Superior San Fernando Rey y del Profesorado y la licenciatura en Letras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste.

Ambas instituciones, ubicadas muy próximas entre sí, cuentan con una población estudiantil numerosa y forman, en la capital chaqueña, a profesores y licenciados en Lengua y Literatura.

Concretamente, aplicamos la prueba a 72 estudiantes de segundo año y a 48 de cuarto del profesorado para EGB 3 y nivel polimodal en Lengua del Instituto San Fernando Rey; y a 50 y 17 de segundo y cuarto respectivamente del profesorado y la licenciatura en Letras de la UNNE.

El plan de estudios del profesorado universitario cuenta con dos materias, Lengua y Cultura Latinas y Lengua y Cultura Griegas, ambas en primer año y anuales, con una carga horaria de 6 horas semanales y 192 anuales, en tanto que el profesorado del nivel terciario tiene dos materias, Literatura y Cultura Griegas y Literatura y Cultura Latinas, ambas en primer año y cuatrimestrales, en el primero y segundo respectivamente. El diseño curricular no incluye, entre los contenidos de las materias, la enseñanza de las lenguas clásicas. La carga horaria de los espacios es de 6 horas semanales, con un total de 96 horas anuales.

Esta escasa presencia de la cultura clásica en la formación docente es el resultado de la Ley Federal de Educación, Ley N° 24195, que impulsó cambios curriculares en los planes de estudios de las instituciones de educación superior. Como consecuencia de su implementación, se modificaron la ubicación y extensión de los espacios curriculares destinados a la enseñanza de las lenguas y la cultura clásicas. Estos cambios, de carácter político, modificaron las tradiciones disciplinares de las carreras humanísticas, incidieron indefectiblemente en la formación académica y, por ende, en las representaciones que los estudiantes superiores configuran de su propia identidad profesional.

Las promociones de egresados, tanto de institutos terciarios como de la universidad, y los alumnos cursantes de ambas modalidades, remarcan de manera asistemática las incongruencias de los planes de estudio vigentes en relación con la formación clásica y su vinculación con otras materias de los profesorado, por ejemplo con Historia del español o Lingüística diacrónica, así como la falta de conocimientos, sobre todo, en etimología. Por ello, el próximo cambio curricular hace necesaria la revisión de los diseños vigentes así como el análisis de las representaciones de los estudiantes y de los egresados respecto de la importancia de la cultura clásica en su formación.

Análisis de los centros de interés

Para el procesamiento de los datos agrupamos los cuatro centros de interés en dos grupos, debido al tipo de respuesta solicitada. En el grupo *Sensaciones frente al estudio de las lenguas griega y latina* y *Sensaciones frente al estudio de las culturas griega y latina* los alumnos registraron palabras que remiten a sus emociones. En este caso, aplicamos, como ya mencionamos, el programa estadístico *LexiDisp*. Observamos que es a partir de la motivación del tema de cada uno de los centros de interés que el informante, en un tiempo de dos minutos, anotó todos los términos que asoció con el centro en cuestión.

En el segundo, *Aspectos por los que considera importante el estudio de las lenguas griega y latina* y *Aspectos por los que considera importante el estudio de las culturas griega y latina* los alumnos expusieron sus fundamentos a través de respuestas elaboradas sin restricción de tiempo en la producción.

Analizamos ahora los distintos centros de interés considerados en este trabajo.

Centro de interés 13. *Sensaciones frente al estudio de las lenguas griega y latina*

Este centro sólo se aplicó a estudiantes de segundo y cuarto año de la Facultad de Humanidades de la UNNE, ya que los estudiantes del Instituto de Educación Superior no reciben formación en lenguas clásicas.

Los alumnos de la UNNE, por el contrario, abordan el estudio de las lenguas griega y latina en las dos materias mencionadas anteriormente en un único curso.

Registramos, entre los alumnos de segundo año, 55 palabras, con los siguientes 15 primeros vocablos: *interés, curiosidad, dificultad, complejidad, confusión, asombro, placer, intriga, miedo, gusto, entusiasmo, desagrado, goce, duda, novedad.*

En tanto que los alumnos de cuarto año escribieron 50 palabras, cuyos 15 primeros vocablos son: *interés, placer, miedo, sorpresa, alegría, entusiasmo, confusión, admiración, gusto, curiosidad, felicidad, confianza, emoción, abrumación, expectativa.*

El vocablo de mayor disponibilidad es *interés* en ambos casos.

Expresiones como *complejidad, dificultad, confusión*, y el neologismo *abrumación* se relacionan con la idea de esfuerzo para aprender las lenguas clásicas.

Estas sensaciones frente al estudio de las lenguas pueden deberse a varios factores:

-Ambas materias, ubicadas en primer año, se centran en el estudio dos lenguas de casos, diferentes en el plano sistémico, de la lengua española.

-En muchos casos, los alumnos desconocen o tienen rudimentos básicos de sintaxis y morfología de su propia lengua.

-La inclusión en los estudios universitarios reviste cierta dificultad por el cambio que implica el paso del sistema de nivel secundario.

Centro de interés 14. *Sensaciones frente al estudio de las culturas griega y latina*

Los alumnos de cuarto año de la UNNE registraron 42 palabras, cuyos 15 primeros vocablos son: *interés, miedo, alegría, felicidad, sorpresa, magnificación, gracia, entendimiento, frustración, cansancio, conocimiento, inquietud, desánimo, gusto, diversión.*

En tanto que los de segundo año de la misma institución volcaron 71 palabras, con los siguientes 15 primeros vocablos: *interés, placer, curiosidad, dificultad, gusto, complejidad, sorpresa, asombro, entusiasmo, goce, conocimiento, disfrute, carencia, pasión, deseo.*

Respecto de los alumnos del Instituto San Fernando Rey, consignaron, los estudiantes de segundo año, 82 palabras cuyos 15 primeros vocablos son: *interés, curiosidad, intriga, entusiasmo, dificultad, emoción, placer, deseo, asombro, fascinación, admiración, gusto, agrado, confusión, alegría.*

Por su parte, los alumnos de cuarto escribieron 49 palabras, de las que son 15 primeros vocablos: *interés, placer, curiosidad, entusiasmo, asombro, intriga, sorpresa, dificultad, brevedad, incertidumbre, satisfacción, diversión, información, sorpresa, desconocimiento.*

Observamos que entre los estudiantes del nivel terciario los vocablos son, en su mayoría, positivos y sólo se encuentran como negativos: *confusión, frustración, desánimo, cansancio, desconocimiento* y *dificultad*. En tanto que los restantes revelan una mirada favorable hacia la cultura clásica como objeto de estudio.

Los vocablos relacionados con dificultad y desconocimiento pueden deberse al encuentro, en el primer año de estudio, con obras de envergadura como *Iliada, Odisea* y *Eneida*.

En cuanto a los alumnos universitarios, advertimos términos conectados con *cansancio, complejidad, desánimo, frustración*, relacionados, probablemente también con el nivel de los textos en el primer año de estudio, que exige competencias vinculadas no sólo con la literatura sino también con la incorporación de las respectivas lenguas y con la traducción de fragmentos de las obras incluidas en los programas.

Centro de interés 15. *Aspectos por los que considera importante el estudio de las lenguas griega y latina*

Registramos diferencias significativas entre las respuestas de los estudiantes del terciario y la universidad. Los primeros, destacan la importancia del estudio de la lengua latina como conocimiento

cultural y la relacionan luego con el aprendizaje de la lengua española. Este orden puede deberse, tal vez, a la carencia de la enseñanza de las lenguas clásicas en dicha carrera de formación superior.

A pesar de esta distinción, observamos que los alumnos reconocen, acorde con las expresiones que hemos recogido, la importancia del conocimiento y estudio de las lenguas clásicas en la formación docente con expresiones como “es importante su estudio para la formación completa del futuro docente” y “es importante la lengua para que el conocimiento de la cultura sea completa”.

A partir del análisis de las repuestas recogidas, identificamos los siguientes fundamentos organizados en orden de importancia. En primer lugar, los estudiantes destacan que el latín es “la base de las lenguas romances”, “la lengua madre del español”; suman a este aspecto que su estudio permite “establecer relaciones e identificar la evolución y transformación de las lenguas” y que, sobre todo el estudio del latín, tiene un valor propedéutico introductorio al estudio de la lengua española, ya que manifiestan, por ejemplo, que “resulta de gran utilidad para el conocimiento de la gramática a la hora de compararla con el español”, “nos ayuda a comprender cosas de nuestra lengua”. En tercer lugar, señalan que el estudio de las lenguas clásicas es una herramienta que favorece en los estudiantes un acercamiento “a la realidad lingüística” y que propicia “el desenvolvimiento de la habilidad para incorporar nuevas lenguas”; especifican, también, el valor del estudio etimológico para “conocer el origen del significado de las palabras” ya que “el latín y el griego aportan léxico a las ciencias naturales, exactas, a la política, a la jurisprudencia, etc.”; finalmente, relacionan el conocimiento lingüístico con una forma de pensamiento “las clásicas evidencian un modo particular de relacionarse con el mundo” y con una función pedagógica particular “amplían el horizonte cultural, refuerzan los elementos de la cultura, brindan fundamento para comprender la condición humana desde su lengua y su literatura”, “favorecen la educación y la formación completa de los estudios humanísticos”.

Nos resulta interesante destacar que algunos estudiantes, sobre todo de la Universidad, valoran las lenguas clásicas y las relacionan con las lenguas regionales, ya que encontramos expresiones sobre la lengua latina como “base del español peninsular que heredamos como continente descubierto e invadido, pero no en detrimento de la base de los sustratos lingüísticos aborígenes que heredamos y usamos en la comunicación”.

En este sentido, creemos que el alumnado reconoce que el estudio de las lenguas clásicas les permite conocerse mejor tanto individual como colectivamente, apreciando y conservando su propio patrimonio y dándolo a conocer a otros pueblos e individuos.

En ambos grupos, los fundamentos se centran, entonces, en el conocimiento de la lengua latina en su carácter de lengua madre del español, el manejo de nuestra lengua, de la etimología y en su contribución a la formación académica y cultural.

Podemos afirmar, en consecuencia, que los estudiantes establecen relaciones positivas (de necesidad, en algunos casos) con la formación cultural de los futuros docentes y con las materias de otros niveles, en cuanto a que el conocimiento de la lengua latina facilita el acceso a nuevos contenidos. Es decir, reconocen la lengua latina como propedéutica y base para resolver los conflictos cognitivos presentados por las otras materias.

Centro de interés 16. Aspectos por los que considera importante el estudio de las culturas griega y latina

Transcribimos, aquí, los fundamentos explicitados por los alumnos de la UNNE y del Instituto de Educación Superior y proponemos, a continuación, una lectura de aquellos aspectos que consideran relevantes con respecto al dictado de espacios relacionados con la cultura clásica.

Los alumnos de la UNNE registran explicaciones como:

...estudiar la cultura clásica es importante porque a partir de la misma podemos comprender cuestiones de nuestra cultura actual; por su importancia en la historia y la riqueza de su literatura; la cultura clásica pone de manifiesto una visión particular del mundo, una cosmovisión, es importante conocer y buscar en el pasado las raíces de nuestra historia, las culturas clásicas grecolatinas permiten entender los avatares históricos y políticos que se sucedieron a lo largo de la historia mundial hasta llegar a nuestros días, siempre se necesita una referencia histórica para comprender el contexto social en el que uno habita; base epistemológica y lingüística del español, valor histórico y cultural para el mundo occidental, léxico básico de la jurisprudencia, la política, la economía y fundamentalmente de la retórica, base teórica del teatro; el conocimiento de esta es esencial a la hora de entender sus teorías, la manera de organizarse los romanos son el modelo del gobierno democrático; es importante conocer la cuna de la civilización occidental; la cultura clásica explica el origen de los movimientos venideros que

el mundo produjo hasta llegar a nuestro presente, además, si desconocemos la cultura no podemos entender nuestros orígenes, es el comienzo de nuestro saber intelectual; ampliación de posibilidades de relación con la cultura; cuna del pensamiento, de las formas literarias y de la cultura occidental; causa un mejor conocimiento de la civilización actual el saber cómo se gestó, acrecienta la sensibilidad humanística el conocer que hombres de eras pretéritas pensaban y actuaban de manera similar a nosotros en la actualidad; se comprende el funcionamiento de la literatura europea y la innovación estética; permite establecer relaciones intertextuales con libros actuales, sin esa intertextualidad no se entendería el sentido de algunos; porque favorece la comprensión de la actualidad, son las bases y las fuentes de toda la cultura occidental, nutren la cultura de nuestros tiempos, ayuda a comprender el origen de las instituciones culturales; para entendernos y explicarnos, para reflexionar sobre lo que somos y de donde provenimos y así transmitirlo; aprendizaje sobre la forma en la que entenderían el mundo antes, cómo justificaban lo que no comprendían; nos ayuda a entender el presente, todo nos remite a lo clásico, abarca todos los espacios en blanco que tenemos en la historia; para estudiar la historia de occidente y para conocer el origen de nuestra cultura; para aprender mitos, leyendas y personajes de los orígenes de la cultura clásica; cada cosa que vivimos hoy, en la mayoría, viene de aquellos tiempos, todo nace de la cultura griega y latina, es bueno conocer nuestros orígenes; encontrar un espejo donde poder ver los cimientos de nuestra cultura se aprecia; conocimiento de lo remoto en el tiempo y en el espacio; amplio conocimiento acerca de la cultura clásica; ver de dónde venimos nos impulsa a dónde vamos; para saber de dónde venimos, conocerlos posibles eventos que desarrollaron a la sociedad que es madre de todas y porque es parte importante de la historia; conocer el sistema político que dio origen a los grandes imperios, conocer la historia, el orden social, la ideología y el sistema de esos imperios que encaminaron la humanidad ya sea por aciertos o errores; constituyen el fundamento de ciertos aspectos sociales occidentales y enriquece el conocimiento histórico; para tener idea del mundo antiguo y la evolución del lenguaje; las traducciones para conocer algunos textos; porque debemos saber donde nace y cómo lo hace y se desarrolla nuestro pasado cultural; materia fundamental en letras, es cultura; es importante conocer dicha cultura; la cultura clásica de una u otra manera se asemeja a nuestra situación actual, conocer otras culturas; para conocer la cultura en general; ampliar conocimientos literarios e históricos, comprensión de determinado contexto; relación con la cultura contemporánea; de ellos proviene nuestra cultura, ayudan a comprender aspectos culturales acerca de los cuales sabemos poco; es importante para la comprensión de tradiciones históricas las cuales algunas se siguen ejerciendo; base de nuestra cultura en algunos aspectos; porque son los fundamentos históricos fundamentales para la comprensión de la cultura contemporánea; es un gran conocimiento cultural, es importante ya que es de estas culturas que se desprenden todas las demás.

En tanto que los estudiantes del Instituto proponen como argumentos:

... es importante para el conocimiento de las demás culturas ya que desde lo clásico se puede hacer un abordaje más profundo de las demás culturas; nos da conocimiento de costumbres que aún hoy se conservan; considero importante mucho más esta porque nos remite a nuestra lengua actual y a su cultura y costumbres; enriquecen conocimientos básicos y otras culturas; conocer más nuestra historia además de saber y entender el significado de algunas figuras en las obras; lo maravilloso de la cultura clásica por sus dioses con características humanas como poderes sobrenaturales y conocerla es útil y hermosa para la posterior comprensión de la literatura contemporánea a la vez que promueve de manera significativa la imaginación de cualquier estudiante al conocer la cultura clásica universal; es importante el estudio de la cultura clásica para el mejor manejo de la historia a la hora de dar nuestras clases puesto y también porque para la comprensión de toda literatura es importante contextualizar las explicaciones de determinados temas; es importante conocer y estudiar la cultura clásica porque es una base para entender y estudiar otras obras que generalmente hacen algún tipo de alusión a ella y también porque pertenece a la cultura y al conocimiento general que debemos tener; el estudio de la cultura clásica resulta relevante en nuestro espacio porque permite comprender las obras que leemos tanto clásicas como otras; para comprender la realidad; el estudio de la cultura clásica es importante porque mediante él aprendemos de las diferentes culturas de los antepasados y nos dan otra mirada hacia ellos; para comprender y comparar nuestra realidad social capitalista; es importante porque no se puede dejar de lado la historia europea ya que siempre vamos a remitir a ella; considero importante el estudio de la cultura clásica porque las civilizaciones que pertenecieron a ella como Grecia y Roma fueron la base y cimiento de muchas culturas y a partir de allí se expandió el conocimiento del derecho y la arquitectura entre otras expresiones artísticas y culturales que impregnaron y fueron modelo para el desarrollo de otras culturas; considero importante porque nos brinda un conocimiento de cultura general que amplía nuestros horizontes como personas que pertenecemos a siglos posteriores; la cultura clásica es la base de las sociedades actuales puesto que ha planteado ideales en todas las ramas de la humanidad; para enriquecer nuestras competencias; los aspectos importantes son los orígenes de

nuestra sociedad como seguidora de esa cultura y para comprender las diferentes obras clásicas que son una de las raíces que más influyen en nuestro continente; resulta importante para una adecuada comprensión de los acontecimientos históricos; es la cultura donde se gestó o se generó la contemplación y el ocio que dio lugar a la filosofía; para poder conocer el comienzo de todas las culturas y es algo fundamental el conocimiento y estudio de la cultura clásica; estudiar la historia a través de la literatura; comprensión de los hechos históricos actuales y su proyección en los discursos sociales; es importante porque a través del estudio de las culturas clásicas podemos conocer la cultura general y también porque son la base de nuestra cultura; es importante porque nos permiten conocer nuevos mundos a través de las culturas mediante la historia y las obras literarias; porque son la base de la literatura y con ellos nacen los géneros literarios además nunca pasan de moda; es importante porque nos lleva a descubrir otras culturas; en la cultura clásica se pueden observar hechos claves que positivamente influyeron en el mundo.

En las respuestas, los estudiantes de ambas instituciones destacan la importancia del conocimiento de las culturas griega y latina como cultura general, además de su contribución a la formación específica de la carrera, ya que permiten conocer obras y autores que influyeron e influyen en la literatura posterior.

En el aspecto literario, los estudiantes estiman que estas manifestaciones perviven con vigor en nuestros días. De hecho, afirman que la literatura, tal y como hoy la entendemos, es un invento genuinamente griego y latino y que las literaturas occidentales son hijas y deudas de ambas. En este mismo sentido, reconocen que los géneros, los temas, los personajes, las tramas, el lenguaje, el estilo provienen fundamentalmente de Grecia y Roma.

Notamos, por otra parte, que los estudiantes destacan la importancia del conocimiento de la cultura clásica como otro instrumento para comprender la realidad actual, para situarse en una tradición y ver sus continuidades y rupturas.

Podemos afirmar, entonces, que los estudiantes ven la cultura clásica como un concepto que incluye tanto la literatura grecorromana, es decir, las distintas formas de las literaturas griega y latina -como la épica, la lírica, el teatro, la historia y la filosofía- como otros rasgos de su cultura: creencias -religiosas y mitológicas- y aspectos de la vida cotidiana -costumbres sobre economía, organización política, militar, social, etcétera.

A modo de cierre

Las consideraciones sobre la cultura clásica, puestas de manifiesto por nuestros informantes en las pruebas asociativas de disponibilidad léxica, sistematizadas sobre la base de cuatro temas o centros de interés, se contextualizan en la esfera de su formación general y específica. Cuando decimos específica, en relación con el tema en cuestión, nos referimos a la formación en aspectos concretos que brindan las instituciones en las que se tomaron las pruebas. Así, el proceso de conformación de las representaciones sobre la cultura clásica grecolatina se desarrolla cuando los alumnos se ponen en contacto con los contenidos específicos, en el primer año de ambas carreras. Además, este corpus de ideas se nutre de otras instancias de aprendizaje, académicas o no, en las que los alumnos amplían estos saberes, y finaliza en cuarto año, con la organización de ese corpus, integrado a un sistema literario más amplio.

Las sensaciones, cuyas consideraciones son partes de las representaciones, revelan una construcción en la que pugnan dos actitudes relacionadas, por un lado, con lo positivo (interés, gusto, goce, felicidad...) y, por otro, con lo negativo (confusión, desagrado, duda...) que polarizan las imágenes, los clichés, las opiniones y las percepciones de los estudiantes.

En tanto que el aspecto que alude a la importancia del estudio de las lenguas griega y latina tiende a posicionar a la lengua latina como espacio propedéutico para otras áreas disciplinares de la carrera, relacionadas con aspectos diacrónicos y sincrónicos.

En lo atinente al aspecto cultural, posicionan la literatura clásica como madre de las occidentales y a su cultura como fuente para entender diferentes aspectos de la actualidad. Manifiestan, de este modo, una visión más precisa y crítica de su entorno sociocultural y lingüístico.

Los contenidos que ponen de manifiesto el léxico disponible remiten a condiciones emergentes de elaboraciones en las que participan competencias previas de los sujetos y nuevas informaciones que van integrando.

Probablemente en este caso participen las primeras vivencias de los estudiantes en el ámbito universitario (ámbito recientemente conocido y que debe ser explorado) durante el primer año. Y el entorno que ya ha sido suficientemente indagado o que está en vías de indagación durante el cuarto año.

También intervendrían los elementos que ofrece el medio académico como socializador: informaciones: a) de otros condiscípulos, b) de los profesores de las cátedras de clásicas y de otras cátedras que, a su vez, poseen sus propias representaciones e interactúan con los estudiantes durante las clases y otras actividades académicas.

Y, más ampliamente, se formulan hipótesis sobre la intuición de lo clásico a través de diferentes vías - por ejemplo los lenguajes jurídico, médico, digital; la moda; la pintura, entre otros- además de la tradición de los clásicos ofrecida en los *mass media*, según interpretaciones que aseguran su vigencia.

Todo lo anterior constituye la argamasa con la que los alumnos organizan las representaciones de los campos propuestos.

Por último, esperamos que estas observaciones, que no buscan de modo alguno responsabilizar a los estudiantes, sirvan para orientar contenidos y estrategias que contribuyan a la revisión de los diferentes planes de estudio vigentes en las instituciones encuestadas.

Bibliografía

- Castorina, J. A. (2008). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Buenos Aires: Gedisa.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En Serge Moscovici. (Comp.), *Psicología Social II* (469-494). Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1979) *El psicoanálisis, su análisis y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moreno Fernández, F., José y García de las Heras, A. (1995). Cálculo de disponibilidad léxica. El programa LexiDisp. *Lingüística* 7, 243-249.

Olga Natalia Trevisán es profesora en Letras, egresada de la Universidad Nacional del Nordeste. Se desempeña como profesora adjunta en Lengua y Cultura Latinas y como auxiliar en Historia del Español, cátedras del Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Integra el proyecto de investigación “Producción y comprensión de discursos de circulación social en la región NEA. Descripción, análisis y aplicaciones”.

Dora Gladis Villalba es especialista en Desarrollo Social. Se desempeña como profesora titular en Lengua y Cultura Griegas y adjunta interina en el Taller de Teatro y Discursos Sociales Contemporáneos. En investigación, participa de dos proyectos (Ciencia y Técnica - UNNE). Entre sus trabajos se encuentran: *El mito de Narciso en Kierkegaard y Lipovetsky* y *La recepción contemporánea de motivos clásicos en el cine*.

Lucía Casal Viñote es profesora en Letras, actualmente se desempeña como profesora de Lengua y Literatura en el nivel medio y como auxiliar docente en las cátedras Lengua y cultura latinas y Lengua y cultura griegas. Integró varios proyectos de investigación.

O ENSINO DA ESCRITA E SUA AVALIAÇÃO: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Isabel Cristina Ferreira Texeira

isabelcristinaft@gmail.com

Universidade Federal do Pampa

Bagé – BRASIL

Resumo

Este estudo discute a escrita e sua avaliação, a partir da observação de aspectos relativos à história da disciplina língua portuguesa; de aspectos teóricos relativos ao modo como a escrita pode ser relacionada a diferentes momentos da constituição disciplinar do português; e do relato das atividades desenvolvidas na oficina Avaliação da Produção Textual, oferecida pelo Programa de Formação Continuada na área de Letras, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)/UNIPAMPA/Bagé. A oficina foi desenvolvida em duas etapas, entre os dias 16 e 30 de agosto de 2012. A primeira foi organizada em torno de uma atividade teórica - discussão sobre as práticas de avaliação consagradas na escola (Hoffmann, 2009) - e de uma prática, em que o texto de um aluno do primeiro semestre do curso de Letras da UNIPAMPA, campus Bagé, foi submetido a uma tabela de correção. Para a segunda etapa da oficina, os participantes foram desafiados a apresentar atividades de avaliação, elaboradas junto a seus alunos. Entendemos que a avaliação significa na sua historicidade, possui função retrospectiva e prospectiva (Antunes, 2006), porque sinaliza os achados feitos e aponta os caminhos a serem seguidos, por isso essa prática não pode ser pensada de modo isolado, mas como parte integrante de um processo cuja finalidade é a construção do conhecimento sobre um objeto de ensino. Entendemos também que a escrita tem sido pensada ora como produto, ora como processo e que, apesar de essas concepções funcionarem simultaneamente, podem ser associadas a diferentes momentos do ensino da escrita no Brasil, quais sejam, o da composição, o da redação, o da produção textual e o dos gêneros (discursivos ou textuais).

Palavras-chave: escrita - avaliação - processo

Introdução

Este estudo discute a escrita e sua avaliação, caracterizando elementos do caso brasileiro, a partir da observação de aspectos relativos à história da disciplina língua portuguesa, de aspectos teóricos relativos ao modo como a escrita pode ser relacionada a diferentes momentos da constituição disciplinar do português; e a partir do relato das atividades desenvolvidas na oficina Avaliação da Produção Textual, oferecida pelo Programa de Formação Continuada na área de Letras, vinculado ao PIBID/UNIPAMPA/Bagé. A oficina foi desenvolvida em duas etapas, entre os dias 16 e 30 de agosto de 2012. A primeira foi organizada em torno de uma atividade teórica - discussão sobre as práticas de avaliação consagradas na escola - e de uma prática, em que foram analisados uma tabela de correção (Garcez, 2001) e o texto de um aluno do primeiro semestre do curso de Letras da UNIPAMPA, campus Bagé, submetido à mesma tabela. Para a segunda etapa da oficina, os participantes foram desafiados a elaborar atividades de avaliação junto a seus alunos e a apresentá-las na oficina.

Antes do relato dessa experiência, caracterizaremos a escrita relacionada à constituição disciplinar da língua portuguesa, refletiremos sobre a avaliação em geral, sobre o modo como a escrita tem sido compreendida na escola e sobre as práticas consagradas de avaliação.

O ensino da escrita no Brasil

Para refletirmos sobre o desenvolvimento da escrita no Brasil, pensamos em duas direções, quais sejam, aspectos relativos à história da disciplina língua portuguesa e aspectos teóricos relativos ao modo como a escrita foi pensada quando relacionada a diferentes momentos da constituição disciplinar do português.

Soares (2004) apresenta elementos da história do português enquanto disciplina escolar situando-os em três momentos da história brasileira: a colônia, o império e a república. No período colonial, três línguas eram usadas na escola e nas relações sociais, a língua geral, mistura de línguas indígenas faladas no Brasil, a maioria do tronco tupi; o português, do colonizador; e o latim, língua em que se fundava todo o ensino dos jesuítas. Mas convém salientar que o português não era prevalente:

No convívio social cotidiano, por imposição das necessidades pragmáticas de comunicação –entre portugueses e indígenas e dos indígenas, falantes de diferentes línguas, entre si– e para a evangelização, a catequese, prevalecia a *língua geral*¹, sistematizada pelos jesuítas (particularmente por José de Anchieta, em sua *Arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil*) (157-8).

Nesse período, o português não era disciplina escolar. Os jesuítas alfabetizavam em português os poucos privilegiados que tinham acesso à escola, mas para garantir o ensino do latim, sua gramática, da retórica e da poética. Ao longo dos séculos XVI e XVII foram publicadas gramáticas e ortografias, mas elas não chegam a alterar o estatuto do português, “fugindo à tradição dos sistemas pedagógicos de então de atribuir às línguas nacionais estatuto de disciplina curricular” (2004: 159).

Somente na segunda metade do século XVIII, com as reformas implantadas pelo Marquês de Pombal, para o ensino em Portugal e em suas colônias, o uso do português torna-se obrigatório. Essa estratégia de dominação altera as condições de constituição disciplinar do português, contribuindo para sua inclusão e valorização na escola. A partir da reforma, a gramática do português passa a ser componente curricular. Mas o vernáculo continua sendo visto como um instrumento para aprendizagem do latim.

O português ganhará autonomia mais tarde, à medida que o latim perde seu valor social, processo que se concretizará somente nas primeiras décadas do século XX quando o latim é excluído do sistema de ensino fundamental e médio. Nessa época também se altera o objeto da retórica: do falar bem a ênfase recai sobre o escrever bem. A partir da década de 50, o número de alunos aumenta significativamente em função do processo de democratização de acesso à educação. A ampliação da oferta tem como consequência o aumento da demanda de professores, à época, recém formados pelo curso de filosofia:

Em primeiro lugar, é a partir desse momento que começa a modificar-se profundamente o alunado: como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização, democratiza-se a escola, e já não são apenas os “filhos-família”, os filhos da burguesia que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores [...]. Em segundo lugar e como consequência da multiplicação de alunos, ocorreu um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores, embora estes fossem já, em grande parte, oriundos das recém-criadas faculdades de filosofia, formados não só em conteúdos de língua e de literatura, mas também de pedagogia e didática (2004: 166-7).

Nas primeiras décadas do séc. XX, a gramática e a coletânea de textos –formada por trechos de autores consagrados– que se constituíam em dois materiais didáticos separados, começam uma progressiva fusão, processo que Soares (2004) considera consolidado na década de 60. Os exercícios de vocabulário, interpretação, redação e gramática passam a ser propostos pelo livro didático, ou seja, a tarefa de preparar a aula, de comentar e analisar o texto - deixa de ser exclusiva do professor. Essa situação somada ao recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores inicia um processo de depreciação da função docente.

Nessa altura, vale refletirmos sobre as condições da escrita que se constituíram até as primeiras décadas do séc. XX. Até a reforma pombalina parece não ser possível pensarmos em uma prática de escrita do português, porque ele nem era a língua predominante nem disciplina curricular. Mas do final do século XVIII, quando o português passa a ser obrigatório, até meados do séc. XX, a aula de Língua Portuguesa configura-se, ainda que centrada no ensino de regras gramaticais e leitura. No âmbito da escrita, temos a

¹ Grifo da autora

chamada composição, baseada na imitação de bons autores de obras nacionais, tomadas como modelos para a escrita dos alunos e ensinada nas séries finais do ensino secundário, mais especificamente nas aulas de Retórica, Poética e Literatura Nacional (Bunzen, 2006: 142).

Na segunda metade do séc. XX, entre as décadas de 60 e 70, temos, com o regime militar que se instala a partir de 64, a implementação de um projeto desenvolvimentista representado no âmbito da educação pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71). Sobre a nova lei e sobre a concepção de língua consagrada no período da intervenção militar, Soares avalia que:

A nova lei que, sob a égide desse governo, reformulou o ensino primário e médio, punha a educação, segundo os objetivos e a ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento; a língua, no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento (2004: 169).

Essa abordagem instrumental da língua é confirmada pelas novas designações adotadas para o português: Comunicação e Expressão, para as séries iniciais do 1º grau; Comunicação em Língua Portuguesa, para as séries finais desse mesmo grau; e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, no segundo grau, nível de ensino em que o termo *comunicação* desaparece da designação, não dos objetivos do ensino da língua que, alinhados à teoria da comunicação, são pragmáticos e utilitários. Central nessa perspectiva é a transmissão de mensagens. Para isso é necessário desenvolver o comportamento do aluno como emissor e receptor de mensagens, como codificador e decodificador de códigos -conjuntos de sinais- comunicacionais que podem ser verbais ou não verbais. A escrita da época é a chamada redação. Entende-se a redação como um produto: para emissão da mensagem é necessário codificar; para recepção, decodificar. Ambas as operações supõem um objeto acabado e “uma visão bastante reducionista da própria interação verbal, seja escrita ou oral, pois observa a língua de forma monológica e a-histórica” (Bunzen, 2006: 145).

É desse período o Decreto Federal nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, que estabelece a obrigatoriedade da redação escolar no vestibular, a partir de janeiro de 1978. Atribuía-se às provas de múltipla escolha o mau desempenho dos alunos na produção de textos escritos. O decreto tenta reverter esse quadro, pelo comprometimento das escolas que passam a enfatizar o ensino da redação e a inserir na grade curricular disciplinas voltadas à redação e suas técnicas (Bunzen, 2006: 146). Mesmo que se possa apontar como desvantagem dessa obrigatoriedade a fixação de um texto escolar específico -a redação de vestibular- que não resolveu os problemas de escrita do aluno, apenas consagrou uma fórmula; como vantagem pode-se pensar no volume de estudos feitos a partir dessa determinação legal. Bunzen (2006: 146) avalia que “com base na redação dos vestibulandos, começaram a surgir várias pesquisas, no final da década de 1970 e início dos anos 1980, que produziram, em certa medida, um diagnóstico da produção escrita dos alunos que finalizavam o EM²”.

Os estudos feitos, com a redação do vestibular como objeto, apontaram para a produção preferencial da dissertação escolar, onde se poderia verificar o uso das regras gramaticais, a correção do texto, portanto; e onde a textualidade estaria comprometida em função do apagamento da autoria e da inexistência de uma situação de interação que fizesse o texto funcionar socialmente. A dissertação passa a ser considerada um produto meramente escolar, situado em uma pedagogia de exploração temática. Para Bunzen, essas redações “são propostas de produção de texto que solicitam aos alunos que escrevam uma redação sobre determinado tema, sem definir um objetivo específico, sem preocupação sociointerativa explícita” (Bunzen, 2006: 148).

Em meados dos anos 80, as designações Comunicação e expressão e Comunicação em língua portuguesa são retiradas em favor de Português, para as disciplinas do ensino fundamental e médio, através de medida do Conselho Federal de Educação. Essas mudanças ocorrem no período de abertura política, e significavam, segundo Soares,

...a rejeição de uma concepção de língua e de ensino de língua que não encontrava apoio nem no contexto político e ideológico da segunda metade dos anos 80 (época da redemocratização do país) nem nas novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas que então começavam a chegar ao campo do ensino da língua materna (2004: 171).

² Ensino médio

As teorias linguísticas passam a ter desenvolvimentos significativos no Brasil a partir da década de 60, quando a linguística é incluída nos currículos dos cursos de Letras. Mas Soares (2004) entende que somente a partir da década de 80 é que as ciências linguísticas chegarão à escola, aplicadas ao ensino de língua materna. Dentre as teorias que passam a ter um funcionamento escolar, destaca a sociolinguística; a uma nova gramática, de caráter descritivo que se ocupa da escrita e da fala; a linguística textual; a semântica; e, em especial, as teorias pragmáticas, da enunciação e a análise de discurso que trazem

...uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização (2004: 173).

Essa nova concepção de língua –como enunciação– fundamentada pelas teorias linguísticas, vem alterando o ensino da escrita. Primeiramente, destacamos a linguística textual que firma a expressão produção de texto/textual, indiciando, nos estudos da linguagem, uma mudança da unidade de análise -da frase para o texto- e a ideia de que a produção textual é um processo que relaciona a língua com a exterioridade. A prática de ensino da escrita que se realiza pela construção de textos diversos passa a levar em conta a situação de produção e de recepção dos textos. A prática da redação passa a ser questionada, vista como um texto feito na escola e para a escola, sem a consideração de um funcionamento social. Bunzen (2006: 149) afirma que “Em suma: os alunos não deveriam produzir ‘redações’, meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extra-escolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar”. Diferentemente da composição e da redação que estão associadas à ideia de produto, a produção textual volta-se para a reflexão acerca do processo, levando em consideração a interlocução, ou seja, quem diz o que diz, para quem diz, com que objetivos e de que modo diz.

No final da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais adotam o texto como unidade de ensino e os gêneros como objetos de ensino. A noção, de orientação bakhtiniana, de gêneros do cotidiano se coloca como uma alternativa para problemas que começavam a ser verificados, relacionados à prática de ensino de escrita desenvolvida pela produção textual, quais sejam, o predomínio da análise de aspectos da textualidade centrados no texto, tais como, coesão e coerência, em detrimento de critérios centrados na interlocução: intencionalidade, aceitabilidade, intertextualidade, etc; a ênfase na utilização de uma metalinguagem superespecializada que pode funcionar como um fim em si mesmo ou direcionar o olhar para a estrutura, desviando-o da situação de produção do texto.

Diante da crítica à produção textual, o processo de ensino-aprendizagem centrado nos gêneros como objetos de ensino se destaca. Segundo Bunzen (2006), o gênero supõe o diálogo; constitui-se em uma resposta a uma situação social específica. Mas a noção já enfrenta seus percalços. Críticos já apontam para dois problemas relacionados ao gênero como objeto de ensino: a ênfase em aspectos formais, talvez decorrentes da ideia da estabilidade; e a necessidade constante de o professor criar situações -que já não seriam reais de uso- e estratégias para que os alunos possam usá-los em diferentes situações.

No percurso realizado pela escrita em sala de aula –que vai da composição, passa pela redação, produção textual e chega ao gênero– observamos um movimento que vai do estrutural ao discursivo. A escola tem tentado fazer práticas significativas de escrita em que estejam previstas atividades de produção e de circulação textual ou próprias do gênero a ser atualizado em uma determinada situação comunicativa.

Aspectos da avaliação em geral

A escola brasileira tem consagrado um sistema de avaliação centrado em resultados, provenientes da aplicação de provas e da atribuição de notas, aferidas em situações específicas. Essa prática tradicional e classificatória costuma estar associada a um ensino de qualidade e a alunos competentes.

Hoffmann (2010) explica que a sociedade desconfia de escolas que buscam inovações nas práticas de avaliação e investe na ideia de controle da aprendizagem através do instrumento de avaliação que deve ser cada vez mais coerente. Mas em que se constitui a avaliação? Se ela for pensada como um método, então não se confunde com um resultado final, com um produto, mas com um processo. Antunes (2006) argumenta nessa direção, entendendo a avaliação não como um fim em si mesmo, mas como uma metodologia com função retrospectiva e prospectiva. Por isso, não pode ser pensada de modo isolado, mas como parte integrante de um processo cuja finalidade é a construção do conhecimento sobre um objeto de ensino. A avaliação é um meio para se chegar a um fim. É significativa porque se constitui em

uma referência a partir de que analisamos o que já foi aprendido e decidimos sobre procedimentos necessários no futuro.

Antunes (2006) desenvolve uma reflexão sobre a avaliação a partir de questões como quem avalia, avaliar o quê, como e para que avaliar. Na escola tradicional, a tarefa de avaliar fica a cargo do professor. Ele é o agente que decide o objeto, o método e os valores da avaliação. Ao aluno cabe o papel de ser avaliado e, na condição de paciente, aguardar os resultados. A autora questiona essa ordem, argumentando que:

Numa perspectiva da aprendizagem como processo pessoal, em que alguém constrói o conhecimento sobre determinado objeto, quem aprende não pode ausentar-se, não pode nem sequer ser apenas espectador de sua avaliação (164).

O aluno deve ser agente, deve atuar no processo, ser sujeito de sua aprendizagem. Nessa perspectiva, a autoavaliação e a avaliação horizontal ou socializada, feita entre colegas, assumem um papel central. No primeiro caso, o aluno reflete sobre seu desempenho, revendo sua produção, julgando a adequação dessa produção aos objetivos que lhe são próprios e ao seu funcionamento social. No segundo, aplica tais procedimentos à escrita do colega.

Quando pensamos sobre o que avaliar, dirigimo-nos ao erro, não ao acerto, porque a prática escolar tem colocado avaliação e correção em um mesmo paradigma. Professor e aluno concentram-se no erro e na atribuição de notas. Não há função retrospectiva e prospectiva nesse tipo de avaliação, ou seja, “nessa perspectiva de apenas focalizar o erro, professor e aluno perdem a oportunidade de perceberem também o que já foi aprendido, o que já pode ser testado como competência desenvolvida” (2006: 165). A escola deve observar os resultados positivos, porque dão ao aluno a possibilidade de reconhecer o que já sabe, certeza que colabora na superação das dificuldades remanescentes. Dão ao professor, por sua vez, uma noção mais precisa das competências já desenvolvidas e do que fazer para desenvolver outras, também necessárias à construção do conhecimento.

O como e o para que avaliar reforçam, por fim, a ideia da autoavaliação, da avaliação socializada, aquela realizada horizontalmente, pelo grupo, e da necessidade de refletir sobre esses processos, para que o aluno possa se sentir incluído “num percurso marcado pela pretensão de aprender algo que lhe é proposto como relevante, dentro de determinada área do conhecimento” (2006:167). Esse percurso deve superar a operação de, meramente, aplicar prova e atribuir nota, observando a atividade de avaliar como processual e como indicativa do modo como o ensino deve ser conduzido.

A avaliação da escrita³

Inicialmente, é importante dizer que entendemos a escrita como processo, múltiplo, heterogêneo, histórico, processo esse que, ao organizar o já dito, cria um efeito de unidade em função da autoria, um efeito de transparência ao que é opaco. A avaliação, segundo Antunes, também é processual. A autora explica que:

... a avaliação do processo de produção de um texto escrito também não é um acontecimento pontual, localizado e fechado num determinado intervalo de tempo. Não é uma atividade que acontece apenas quando se conclui o momento da escrita (2006: 168).

Avaliamos no momento em que escrevemos e o fazemos projetando possíveis leitores e espaços de circulação social do texto. No caso da avaliação da escrita feita na escola, os professores têm consagrado procedimentos como (a) apontar o erro; (b) apontar o erro e propor/impor uma versão da forma correta; (c) elaborar pequenos comentários ao longo do texto ou um único, no final; (d) selecionar fragmentos do texto, onde há inadequações e marcá-las, usando legendas que formam um código. Nesse caso, o aluno deve identificar onde está o problema, usando o código, e apresentar uma opção de reescrita ao fragmento.

Nesses procedimentos, adaptados de Antunes (2006) -de (a) a (d)- temos um percurso que vai do mais autoritário e excludente ao que permite uma participação crescente por parte dos alunos. Na letra (a), temos a exclusão do aluno e o descomprometimento do professor, cujo papel limita-se a mostrar o que

³ Os critérios de avaliação aqui apresentados e a parte intitulada A experiência PIBID constam em Teixeira (2013).

está errado. Na (b), a exclusão do aluno se mantém. Uma versão “correta” do texto é apresentada, mas feita pelo professor. Os procedimentos propostos em (a) e (b) filiam-se à avaliação tradicional, centrada no professor e na correção do erro. Sobre o procedimento previsto na letra (c), Antunes (2006: 169) considera que “tais comentários são feitos de uma forma muito geral ou muito vaga e imprecisa, [...] pouco contribuindo para que o aluno identifique o modo de melhorar a qualidade de seu texto”. A autora apresenta alguns comentários comuns nas correções, dentre os quais destacamos “evite repetir palavras”, “falta coerência” ou “não use gerúndio”. Essas generalizações, dissociadas de uma análise do texto do aluno com o aluno e de uma prática de reescrita, muito pouco ou em nada contribuem para a prática da produção textual. O procedimento apresentado na letra (d) prevê a participação do aluno, já que ele é o responsável pela reescrita de seu texto. No entanto, essa participação pode ser relativa, em função de fatores como o desconhecimento do conteúdo que a legenda abarca ou de sua extensão; e a complexidade da metalinguagem adotada. Por exemplo, diante de um fragmento como “*Já era tarde quando encontrei a sala que seria o encontro da turma*” e de uma legenda como **C**, indicativa de problemas de coesão e coerência, o aluno pode não saber o que reescrever, por desconhecer o que as noções de coesão e coerência implicam⁴.

Refletindo sobre procedimentos comumente adotados pelos professores, Coracini (1999: 172), depois de analisar aulas de produção escrita em língua portuguesa, relata que:

No corpus analisado para este estudo, percebe-se que, mesmo depois de ter mostrado aos alunos as características dos textos narrativos, por exemplo, o professor corrige apenas os erros gramaticais, ortográficos, a paragrafação etc., prestando raramente atenção aos elementos de organização retórico-lógica do texto e, menos ainda, ao desenvolvimento temático, enfim, às ideias que só merecem destaque quando fogem às expectativas do professor ou ao que ele considera “criatividade”.

A correção que incide sobre erros gramaticais e ortográficos e sobre a organização formal do texto em parágrafos, mostra a necessidade que temos de rever os procedimentos comumente usados, já que eles apontam para inadequações relativas à superfície do texto. Falta a reflexão sobre o desenvolvimento temático; sobre as relações entre texto e gênero, considerando as convenções que regulam sua forma de construção e de apresentação; sobre as relações entre eles -texto e gênero- e a exterioridade, incluídas nesse item as condições materiais de apresentação do texto. Tentamos refletir sobre aspectos da avaliação -limitações e possibilidades- na oficina oferecida pelo Programa de Formação Continuada na área de Letras, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/UNIPAMPA/Bagé.

A experiência PIBID

A oficina realizada com os participantes do PIBID foi desenvolvida em duas ocasiões, nos dias 16 e 30 de agosto. A primeira foi organizada em torno de uma atividade teórica e uma prática. Durante a teórica, fizemos uma discussão sobre as práticas de avaliação consagradas na escola, tais como, o papel central do professor e a exclusão do aluno; a avaliação centrada no erro e em sua correção, deixando de fora uma reflexão sobre o acerto, sobre as convenções formais e textuais já aprendidas. Procuramos também enfatizar a ideia da escrita como processo, não como produto. E, se a escrita é um processo, o sentido do texto não está pronto, acabado, tampouco decorre da estrutura, mas da sua ligação com a exterioridade. A reescrita pode ser entendida como um adjuvante da textualidade. Orlandi (2006: 22) explica que “quando uma palavra significa é porque ela tem textualidade, ou seja, é porque sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta, que a provê de realidade significativa”. É isso que procuramos com a reescrita: a historicidade, a constituição dos sentidos, considerando a exterioridade inscrita no texto.

Durante a atividade prática, analisamos uma tabela de correção (figura 1), retirada de Garcez (2001), intitulada *Aspectos a serem considerados no aperfeiçoamento do texto* e o texto de um aluno da disciplina **Leitura e Produção Textual**, do primeiro semestre do curso de licenciatura em Letras da UNIPAMPA, campus Bagé, submetido à mesma tabela.

Os participantes da oficina analisaram a tabela, observando se apresentava possibilidades de avaliar os critérios a seguir, adaptados de Antunes (2006):

⁴ Entendemos ser inadequado o uso do relativo **que**, pronome que poderia ser substituído por *onde*, *em que* ou *na qual*, relativos capazes de dar a noção de lugar necessária à oração subordinada “*que seria o encontro da turma*”. Tratar-se-ia de um caso de coesão referencial e o fragmento poderia ser reescrito da seguinte forma: “*Já era tarde quando encontrei a sala onde (em que ou na qual) seria o encontro*”.

- a. Elementos linguísticos (léxico e gramática);
- b. Elementos de textualização (coerência, coesão, informatividade, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade);
- c. Elementos da situação em que o texto ocorre (exterioridade).

Aspectos a serem considerados no aperfeiçoamento do texto

Aspectos textuais

S	Sintaxe de construção de frases e períodos	Reescrever observando: adequação dos conectivos e palavras de relação; corrigir fragmentação e truncamento de idéias; evitar acúmulo de idéias num mesmo período; construir paralelismo sintático.
C	Coesão e coerência	Reescrever observando: distinguir a idéia central; eliminar idéias incompatíveis ou sem importância para o desenvolvimento da idéia central; especificar generalizações; articular as relações lógicas entre as idéias por meio de conectivos; utilizar argumentos adequados; eliminar repetições; desfazer ambigüidades.
V	Vocabulário	Eliminar ou substituir palavras repetidas. Utilizar palavra mais adequada. Eliminar gíria, expressões coloquiais, clichês.
P	Parágrafo	Agrupar idéias complementares ou dependentes. Distribuir idéias por parágrafos diferentes. Escrever transição entre parágrafos.
G	Gênero	Manter o tom conforme o gênero. Evitar mudanças injustificáveis. Observar estruturas peculiares.

Aspectos gramaticais e formais

F	Forma Legibilidade Estética	Respeitar as margens. Reescrever com letra legível. Deixar evidente a abertura de parágrafos. Evidenciar maiúsculas.
O	Ortografia	Corrigir conforme dicionário.
A	Acentuação	Corrigir conforme as regras.
Pt	Pontuação	Retirar, acrescentar ou modificar.
Cd	Concordância	Corrigir conforme justificativa gramatical.
Rg	Regência	Corrigir conforme justificativa gramatical.
E	Emprego e colocação	Corrigir conforme regras.

Figura 1

Depois de analisarmos a tabela⁵, concluímos que apresenta legendas e instruções que avaliam elementos linguísticos (léxico e gramática), alguns elementos de textualização, mas não apresenta nenhum elemento relativo à situação em que o texto ocorre. Como elementos linguísticos, citamos *Sintaxe*, *Vocabulário*, *Ortografia*, *Acentuação*, *Pontuação*, *Concordância*, *Regência*, *Emprego e colocação*. Como elementos de textualização, citamos *Coesão e coerência*. Mas esse critério foi objeto de críticas em função de a instrução apontar somente para elementos formais, desconsiderando o alcance do conceito de coerência que pode

⁵ Para nossa argumentação nomeamos as colunas verticais da tabela da seguinte forma: coluna 1, símbolo; coluna 2, legenda; coluna 3, instrução.

se referir ao funcionamento social do texto, relacionando-se com a exterioridade. Também como textualização, podemos citar *Gênero* que parece referir-se, na instrução, a aspectos da *Situacionalidade*, se considerarmos exclusivamente os critérios listados acima, adaptados de Antunes (2006). Vale citar também como representativa da textualidade a instrução “Escrever transição entre parágrafos” da legenda *Parágrafo*, instrução que poderia pertencer à legenda *Coesão e coerência*.

Entendemos que os chamados **Aspectos gramaticais e formais** situam-se no campo da gramática prescritiva, que determina o certo e o errado na língua. Nota-se, inclusive, que a maioria das instruções dessa parte começa com o verbo corrigir que, além de supor o erro, introduz a instrução a ser seguida. Os **Aspectos textuais**, por sua vez, remetem-nos de modo incipiente ao texto e até ao gênero, mas predominam os níveis de análise linguística, orientados pela gramática, a palavra e a frase.

É possível dizer que na tabela de Garcez (2001) predominam duas concepções de escrita: redação e produção textual. Pensamos em redação porque os procedimentos recomendados preveem a escrita do texto dissertativo, organizado em torno da exploração de um tema, tanto que as instruções relativas à legenda *Coesão e Coerência*, que poderiam nos encaminhar para o conceito de texto, determinam:

Reescrever observando: distinguir a ideia central; eliminar ideias incompatíveis ou sem importância para o desenvolvimento da ideia central; especificar generalizações; articular as relações lógicas entre as ideias por meio de conectivos; utilizar argumentos adequados; eliminar repetições, desfazer ambiguidades.

Noções relativas ao tempo, ao espaço, aos envolvidos em uma situação de interação e, conseqüentemente, à manifestação da autoria não aparecem nos critérios elaborados. A instrução serve à escrita da dissertação escolar pela categorização ou hierarquização das ideias; pelo predomínio da lógica, em detrimento da retórica, por exemplo; pela ideia de adequação, espécie de eufemismo de erro. Além disso, o desenvolvimento lógico justifica que sejam evitadas repetições e ambiguidades que podem truncar o desenvolvimento claro e inequívoco das ideias. Nessa perspectiva, os *aspectos a serem considerados no aperfeiçoamento do texto* estão relacionados a uma concepção de língua homogênea, unívoca e a-histórica. Mas o termo *texto* já está na tabela e, junto a ele, legendas como *Coesão e coerência*, e instruções como “adequação dos conectivos e palavras de relação” e “escrever transição entre parágrafos” que nos remetem à noção de texto enquanto produção, trazida pela linguística textual. As instruções para a coesão e para a coerência dão conta da superfície do texto e sugerem que sejam observados conectivos e palavras responsáveis pela tessitura e pela unidade do texto. A tabela, no entanto, não agrega elementos como informatividade, intencionalidade, aceitabilidade, intertextualidade e elementos que relacionam o texto à situação de produção; centra-se em critérios mais pontuais de avaliação.

Outro termo citado é o de gênero em uma das legendas. Considerando o perfil dissertativo da tabela, entendemos que o conceito remete aos gêneros do cotidiano, como propostos por Bakhtin (2000), não aos tradicionais da literatura, o épico, o lírico e o dramático. Dessa forma, pensa-se no texto enquanto pertencente a um gênero cuja estabilidade relativa garanta a participação em esferas sociais específicas. As instruções da legenda, no entanto, remetem a elementos linguísticos, não ao funcionamento social do gênero.

Depois dessa análise, observamos um texto produzido em aula, para a disciplina **Leitura e Produção Textual**, do primeiro semestre do curso de Letras, para exemplificar a aplicação da tabela de Garcez (2001). O texto foi avaliado pelo professor e, posteriormente, devolvido ao aluno para reescrita.

Resumo'

<i>Fiorin em Desafios e perspectivas da pesquisa em língua portuguesa e linguística, começa explicando que a universidade deixou de ser uma instituição que prioriza qualidade das esquisas, e sim a quantidade.</i>	<i>Pt</i>
<i>Mostra também que os professores de Letras terão que se adaptar a universidade moderna.</i>	<i>A</i>
<i>O autor fala que existem dois tipos de educadores os que possuem uma versão forte e outra fraca. A fraca é a que o educador ensina seu aluno para As diversas faculdades e a ler e escrever bem português e outras línguas estrangeiras.</i>	<i>Pt/V/C</i>
<i>A forte é que visa a humanização do saber.</i>	<i>Rg</i>
<i>Para concluir faz uma avaliação do texto e diz que existem mudanças o tempo todo.</i>	<i>V</i>
	<i>C</i>

Os símbolos são usados no final da linha do texto, indicando que há necessidade de reescrita especificamente naquela linha. O aluno identifica o símbolo, consulta a tabela, se necessário, e localiza onde a reescrita deve ser feita. Para exemplificar, comentamos algumas sugestões de correções. No final da linha de “*O autor fala que existem dois tipos de educadores os que possuem uma versão forte e outra fraca*”, aparecem os símbolos *V*, *Pt* e *C*. O símbolo *V*, de *Vocabulário*, refere-se à forma verbal “fala”, considerada inadequada por ser relacionada à oralidade, não ao texto escrito. *Pt*, de *Pontuação*, refere-se à necessidade do uso da vírgula, diante da oração subordinada iniciada por “*os que*”. O símbolo *C*, de *Coesão e coerência*, refere-se à exterioridade: a afirmação de que “*... existem dois tipos de educadores ...*” é incoerente com relação ao texto que foi objeto do resumo. O aluno deve voltar ao texto de Fiorin, lê-lo novamente, para reescrever seu texto. Convém lembrar que a descrição desse item na tabela não contemplaria essa relação que a coerência pode ter com a exterioridade. Na continuação da frase, “*... possuem uma versão fraca e outra forte ...*”, a legenda usada é *Rg*, de *Regência*, em função de que parece haver um problema de regência nominal que impede a constituição de sentido.

A aplicação da tabela apresenta dificuldades mesmo diante de alunos do ensino superior que supomos possuírem conhecimentos gramaticais e discursivos mais articulados do que os de níveis mais fundamentais. Uma dificuldade comum é o desconhecimento da legenda e/ou de sua extensão. O aluno pode não conhecer o conceito de coesão e coerência e/ou não saber como esse conceito dá conta do funcionamento do texto. Na tabela utilizada, os conhecimentos linguísticos envolvidos, relativos predominantemente ao léxico e à gramática, situam seu funcionamento no paradigma da correção, e o texto no do produto, desconsiderando a função retrospectiva e prospectiva da avaliação. Se o texto está correto, está pronto. Convém destacarmos ainda outra dificuldade, a que se refere à reescrita que pode inicialmente não ser reconhecida como uma prática legítima da aula de língua portuguesa, associada a uma tradição de ensino gramatical.

Essa experiência inicial, de análise de uma tabela de correção e de aplicação da mesma no texto de um aluno, evidencia a dificuldade de romper com o paradigma gramatical, classificatório e prescritivo, em favor de um paradigma textual-discursivo que favoreça o ensino da escrita. Depois dessas atividades, foi proposto ao grupo que, no próximo encontro, trouxessem atividades relacionadas à avaliação da escrita. Se possível, elas já deveriam ter sido aplicadas junto a alunos dos participantes do PIBID, já que alguns são professores da rede municipal ou estadual, enquanto outros, alunos do curso de Letras, desenvolvem atividades didático-pedagógicas nos cursos de línguas que a universidade oferece.

Na segunda parte da oficina, desenvolvida duas semanas mais tarde, em 30 de agosto, o grupo trouxe tabelas alternativas à de Garcez (2001) e textos dos alunos avaliados de acordo com essas novas tabelas. Dentre as sugestões feitas pelos participantes, destacamos a produção de tabelas elaboradas na turma, ou seja, professor e alunos selecionam conjuntamente critérios significativos, baseados nos conteúdos desenvolvidos em aula. Os critérios, que servirão para a avaliação dos textos produzidos a partir desse momento, são traduzidos sob a forma de símbolos e, para cada um deles, são elaboradas legendas e/ou instruções que delimitam sua extensão.

A figura a seguir exemplifica o trabalho feito por professores que participaram da formação. Vemos a professora, elaborando uma tabela -composta por elementos gramaticais e textuais- com alunos do ensino fundamental.



Houve também a elaboração de tabelas mais formais, como a que se segue, em conformidade com regras gramaticais e com a norma padrão da língua portuguesa, feitas para satisfazer exigências próprias do ensino médio. A produção textual vale nota e cada um dos critérios possui um valor estabelecido de modo inequívoco.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MEDIO SILVEIRA MARTINS					
	Aluno (a):				
	Nº	Série:	Turma:	Bimestre:	Data: ___/___/20__
	:	1º ano	114	re: 4º	012
	Componente curricular:			Professora Regente:	
	Língua Portuguesa				
Bolsista:					
Proposta de Produção textual: produzindo a narrativa					
Valor total da avaliação: 5 pontos. Aspectos avaliados:					
A.: Acentuação (0,5) – P.: pontuação (0,5) – O.: ortografia(1,0) - L.F.E.: legibilidade, forma e estética (1,0) – A.D.: Adequação a proposta (2,0).					

Os resultados apresentados pelos participantes do PIBID representam contradições próprias do ensino. Na figura 3, observamos a flexibilização do lugar do professor na avaliação. O aluno, autor, poderá ocupar um lugar central no processo, em decorrência de procedimentos elaborados em conjunto e da consideração da autoavaliação e da avaliação horizontal ou socializada como alternativas significativas para a produção textual. No caso da tabela elaborada para o Ensino Médio (figura 4), observamos contudo a ênfase na classificação, na aplicação do instrumento coerente de avaliação cujo ponto alto é a atribuição da nota, porque essa é a prática associada ao ensino de qualidade. Essa avaliação, centrada no resultado, entende a escrita como um produto final, obtido em educação.

Considerações Finais

Buscamos, neste estudo, analisar a escrita e sua avaliação através da experiência pedagógica desenvolvida junto aos participantes do PIBID/UNIPAMPA. Para isso apresentamos aspectos da história da constituição disciplinar da língua portuguesa, enfatizando o modo como a escrita passa a constituir essa história e refletimos sobre o conceito de avaliação. No que se refere aos aspectos históricos, destacamos a inserção do português na escola brasileira, para pensarmos no ensino da escrita. O uso do português torna-se obrigatório no Brasil somente na segunda metade do século XVIII, com a reforma pombalina. Essa determinação contribui para a inclusão e valorização do português na escola. Firmamos nesse percurso uma tradição que se origina nas escolas jesuíticas e chega até as primeiras décadas do século XX, de ensino de poética, retórica e latim, seguida de uma prática centrada no ensino da gramática e da leitura, não de escrita. Ela aparece primeiramente como composição, baseada na imitação de autores consagrados; depois como redação, produto destinado à transmissão unívoca de mensagens de um emissor para um receptor. Mais recentemente, a escrita passa a ser vista como processo que constitui sentido sob condições específicas. Trazidas pelas ciências da linguagem, noções como produção textual, discurso e gênero chegam à escola, aplicadas ao ensino de língua. Alunos em formação inicial ou continuada da área de Letras, e o PIBID aqui se situa como um programa de iniciação à docência, vêm tratando dessas questões

e produzindo uma reflexão sobre a escrita enquanto lugar de autoria, situação de interação e sobre o funcionamento social da linguagem.

No que se refere à avaliação, destacamos a ideia de que ela deve ser compreendida enquanto processo que tem função retrospectiva e prospectiva. Isso significa que a reflexão sobre a linguagem deve partir dos conhecimentos gramaticais que o aluno já possui visando o desenvolvimento de novas possibilidades de uso da língua. Nesse sentido, destacamos a tabela 3, elaborada com aos alunos. A seleção dos conhecimentos gramaticais e/ou textuais-discursivos que sejam significativos representa o retrospecto, a consideração do conhecimento do aluno. Entendemos também que a avaliação enquanto metodologia implica a participação do aluno como agente, o que supõe não só a possibilidade de refletir sobre o próprio texto, mas também a reescrita.

Para finalizar, destacamos a necessidade de promover práticas significativas, que relacionem a escrita com a leitura e a análise linguística na disciplina de língua portuguesa, mas compreendendo que o trabalho com a escrita afeta as demais disciplinas e favorece a integração entre elas; e de compreender a avaliação como reguladora do processo de aprendizagem e passível de proporcionar um nível de reflexão sobre a escrita que tenha o potencial de colocá-la como central na aula de língua.

Referências

- Antunes, I. (2006). Avaliação da produção textual no ensino médio. In: Bunzen, C. e Mendonça, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola.
- Bakhtin, M. (2000). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bunzen, C. (2006). Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: ----- e Mendonça, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola.
- Coracini, M. J. R. F. (1999). A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. In: ----- (Orgs.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas (SP): Pontes.
- Garcez, L. H. C. (2001). *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes.
- Hoffmann, J. (2010). *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação.
- Neves, M. S. Avaliação e subjetividade no ensino de línguas. Disponível em: <http://maralicenseves.com/media/PDF/Artigo%20Revista%20Vertentes-UFSJ.pdf>.
- Orlandi, E. P. (2006). Análise de Discurso. In: _____. e Lagazzi-Rodrigues, S. (Orgs.). *Introdução às ciências da linguagem: Discurso e textualidade*. Campinas (SP): Pontes.
- Soares, M. (2004). Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: Bagno, M. (Org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola.
- Teixeira, I. C. F. (2013). O ensino da escrita e sua avaliação. In: Giovani, F. e Alvarez, I. M. J. *Embates dialógicos nas formações inicial e continuada: significando práticas e constituindo olhares*. São Carlos: Pedro & João Editores.

Isabel Cristina Ferreira Teixeira é doutora em Letras –Estudos Linguísticos– pela Universidade Federal de Santa Maria, e professora da área de Língua Portuguesa, do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Pampa/Campus Bagé, Brasil.

LA MATRIZ DISCURSIVA DE LA CIENCIA EN LA ESCUELA MEDIA: EL ANÁLISIS DE LOS PRESUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LAS PRUEBAS PISA

Diego Alberto Beltrán

diegoabeltran@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Rosario

Rosario - ARGENTINA

Resumen

Este artículo se propone realizar un estudio de corte exploratorio acerca del paradigma científico que guía la elaboración del sistema de evaluación y medición de las pruebas PISA. Para este cometido se eligen algunos casos de evaluación específicos de la medición de competencias científicas. Los resultados a los que se arriba en esta investigación son parciales dado el tipo de corpus analizado y el carácter inicial de la investigación que se profundizará y ampliará en estudios posteriores.

Palabras clave: evaluación - lectura - nivel medio - análisis epistemológico

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo la realización de un análisis de los presupuestos de evaluación y de los ítems que sirven de parámetros de evaluación para las pruebas PISA. El corpus fáctico de pruebas PISA liberadas estará conformado por el informe supervisado y aprobado por el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI) en 2011. Dicho análisis tratará de dilucidar en qué medida los conceptos “conocimiento de la ciencia” y “conocimiento acerca de la propia ciencia” son meros sinónimos, transformándose el segundo de ellos en una simple ampliación descriptiva del primero o, más bien, posicionándose este último en una reflexión acerca de la posibilidad del conocimiento científico y sobre la estructura compleja de la ciencia. Las anticipaciones de sentido que guiarán este trabajo serán las siguientes:

*Las pruebas PISA miden las “competencias” en general y las “competencias científicas” en particular teniendo en cuenta como cada alumno opera con conocimientos ya validados dentro de determinada episteme pero tomados como único espacio de reflexión y enunciación científica.

*Se mide la relación FACTUM/datos – utilización/habilidad de forma unilineal; es decir, concibiendo dicha utilización como una serie de mecanismos excluyentes de otras posibilidades de procesamiento e interpretación.

*Las pruebas PISA no miden ni estimulan el surgimiento de reflexiones sobre el conocimiento científico; es decir, análisis críticos sobre las condiciones de su producción.

*El núcleo epistémico de las pruebas PISA realiza una homologación semántica entre los conceptos “situación” y “contexto” subordinando el segundo (contexto en el que se produce el conocimiento científico) al primero (situaciones genéricas que se pueden dar en variados contextos espacio-temporales).

*Todas las anticipaciones anteriores tienen como marco epistémico o, más bien, a-epistémico la indiferenciación entre los conceptos “conocimiento de la ciencia” y “conocimiento acerca de la propia ciencia” y la subordinación semántica del primer término con respecto al segundo.

El marco teórico desde el cual se realizará esta investigación estará centrado en una serie de ejes epistemológicos que van desde la hermenéutica de Hans Georg Gadamer hasta la perspectiva biopolítica iniciada por Michel Foucault pasando por la concepción de la historia de la ciencia de Alexander Koyré y Martin Heidegger. Una versión ampliada de esta cuestión viene a continuación.

Marco teórico/metodológico

Se analizará el “marco teórico” de las pruebas PISA que parecen descansar en una variante actual del positivismo metodológico de entreguerras desde un marco teórico casi opuesto construido sobre la base de cuatro ejes teóricos:

A. La relación entre reflexión meta-científica, ciencia y técnica desarrollada por Martin Heidegger en *La pregunta por la cosa* (1992) y por Alexander Koyré en *Estudios galileanos* (1998), quienes plantean un proyecto de acercamiento a las cosas o de organización espacial de las cosas poseído por la ciencia moderna. El objetivo es determinar qué proyecto de acercamiento a las cosas tienen las pruebas PISA.

B. La concepción sobre la cuantificación de la inteligencia (en este caso de “competencias”) desarrollada por Stephen Gould en *La falsa medida del hombre* (2007), en donde se señala que los tests de inteligencia o similares pueden correlacionar variables construidas por el investigador aunque dichas correlaciones no expresan nexos causales.

C. La perspectiva evolucionista de Stephen Gould, que concibe a la dinámica evolutiva como un “equilibrio puntuado” o discontinuo que conlleva una dosis importante de aleatoriedad, desarrollada en textos como *El equilibrio puntuado y el enfoque jerárquico de la macroevolución* (1984).

D. La perspectiva hermenéutica (metodológica) desarrollada por Hans-Georg Gadamer en *Verdad y método II* (1998), en donde se dialoga con un texto para hacer aflorar sus supuestos básicos a la luz del presente y el contexto del hermeneuta.

E. La incidencia de los procesos de regularización, normalización y gestión de poblaciones desarrollados entre otros por Michel Foucault (*Seguridad, territorio y población: 2007* y *El poder psiquiátrico: 2012*) y Giorgio Agamben (*Homo Sacer: el poder soberano y la nuda vida: 1998*).

El proyecto de acercamiento a las cosas de las pruebas PISA

Con respecto a un texto (ISEI-IVEI, 2011: 175) que habla sobre la clonación de la oveja Dolly realizada en 1997, se realizan tres preguntas. En la tercera se introduce al alumno con un enunciado sucedido por una pregunta:

Pregunta 3: Clonación

En la última frase del artículo se dice que muchos gobiernos ya han decidido prohibir por ley la clonación de seres humanos. Más abajo, se mencionan dos posibles razones para que hayan tomado esta decisión. ¿Son científicas estas razones? Rodea con un círculo Sí o No para cada caso.

Los seres humanos clonados podrían ser más sensibles a algunas enfermedades que los seres humanos normales

Las personas no deberían asumir el papel de un Creador (Op.cit.:175)

La prohibición de la clonación por una ley positiva está basada en dos razones, una de ellas de índole práctico-sanitario y otra de carácter suprapositivo y religioso. La respuesta correcta según las pruebas PISA es la primera razón que contrasta fuertemente con la segunda. Ahora bien, hay algunas razones de índole científico que pueden ocupar el lugar teórico o metafísico de la segunda sin ser tachadas por ello de religiosas. Por ejemplo:

Duplicar especímenes de cualquier especie con fines productivos y, más aún, del género humano puede alterar el delicado mecanismo de la evolución con consecuencias imprevistas.

La duplicación de seres humanos puede traer consecuencias radicales en los procesos de conformación de la identidad familiar.

La clonación de seres humanos posiblemente transformará el estatus jurídico de la persona humana.

La clonación debe ser sometida a una serie de análisis y estudios para no vulnerar el Principio de Precaución.

En forma condensada; el sustituto religioso del enunciado “incorrecto” de las pruebas PISA podría ser:

¿En el gradiente que va de ser sujetos de la evolución (como en cualquier especie animal) a tomar a la evolución como sujeto (humanidad/cultura/transformación del medio ambiente) existe algún límite que no se pueda vulnerar?

Las pruebas PISA deberían tener una pregunta que haga optar por diferentes razones científicas que provengan de diferentes matrices teóricas y filosóficas. La no instrumentación de preguntas más detalladas puede hacer creer al adolescente que existe un fuerte consenso en la comunidad científica sobre los parámetros científicos que analizan la posibilidad de clonación en seres humanos y sobre cualquier otra cuestión. Nos encontramos entonces con un proyecto científico de acercamiento a las cosas que hace a un lado cualquier consideración meta-instrumental que reflexione sobre el estatus metafísico, el sistema de valores y la visión del mundo (Weltanschauung) que opera detrás de la tecnología y su forma de utilización. El no preguntar sobre la “cosidad de la ciencia”, seguramente, no afectará la eficacia instrumental de ella como planteaba Heidegger, aunque impedirá que se cree un saber que pueda constituirse en medida del saber de la ciencia (Heidegger, 1992: 18-20). Este saber no tiene por qué ser dogmático-religioso ni siquiera metafísico sino, simplemente, presentarse como una auto-reflexión de la propia ciencia que tenga en cuenta las derivaciones sociales, jurídicas, políticas y culturales de sus procedimientos, objetivos y utilización/manipulación tecnológica. Los parámetros de evaluación de las pruebas PISA deberían tener en cuenta esta actitud, de autorreflexión sobre las propias acciones, eminentemente humana.

Desde nuestra posición epistémica, nos preguntamos si el modo desenfadado de preguntar por las consecuencias de la clonación no obedece a un proceso de Normalización de esta técnica. Los cuatro enunciados afirmativos propuestos para reemplazar al enunciado religioso son, al igual que el enunciado “correcto”, cuestiones de índole Biopolítica desde el momento en que se interrogan por los efectos de una técnica científica en la especie o en poblaciones humanas (gestión de la vida). Sin embargo, derivan en un quinto enunciado que problematiza la clonación y la práctica Biopolítica. En contraposición, la posibilidad binaria de PISA oscila entre un enunciado religioso (dogmático por definición) y otro que sólo avizora consecuencias “leves” como efectos secundarios de la clonación: la clonación no aparece como un problema a analizar sino como una técnica a normalizar, es decir, si sustentamos la legitimidad científica de la técnica de clonación, y la cosmovisión de la ciencia y del mundo que porta, en una cuestión estadística (la mayor probabilidad de contraer determinadas enfermedades) nos encontramos con una situación similar al establecimiento de un índice aceptable de viruela en el siglo XVIII europeo. En el curso impartido en el Collège de France en el período 1977-1978, Foucault trata el tema de la viruela y el desarrollo de los dispositivos que la iban a combatir de una manera particular: la variolización y luego la vacunación. Desde el momento de su nacimiento, un niño estaba signado por un índice peligroso que indicaba dos probabilidades sobre tres de contraer la viruela (Foucault, 2006: 76). La inoculación o variolización y la vacunación exhibían características excepcionales para la época: eran preventivas, efectivas, podían generalizarse a toda la población sin grandes impedimentos económicos y no estaban adscriptas a ninguna teoría médica; es decir, la episteme médica de la época no podía dar cuenta de ellas (Foucault, 2006: 77). Esta situación de “empirismo” tecnológico absoluto duró hasta mediados del siglo XIX, cuando Pasteur pudo explicar teórica y racionalmente dicho fenómeno. De todas formas, estos dispositivos tienen dos “soportes” que las llevaron a formar parte de “las prácticas reales de población y gobierno de Europa occidental”: el desarrollo de la estadística como disciplina y la relación de la variolización y la vacunación con otros mecanismos de seguridad vinculados todos ellos al concepto de escasez (Foucault, 2006: 78). Este concepto es trabajado de manera diferente por los fisiócratas con respecto al pasado:

... lo que en el sistema jurídico disciplinario debía justamente evitarse a cualquier precio y antes de que se produjera, a saber, la escasez y la carestía, ese mal cuya aparición era preciso impedir, para Abeille, los fisiócratas y quienes piensan del mismo modo no es, en el fondo, un mal en absoluto. No debe pensárselo como un mal: hay que concebirlo ante todo como un fenómeno natural [...] El acontecimiento sobre el cual se intentará influir será la realidad del grano, mucho más que la obsesión por la escasez. Y en esa realidad, en toda su historia y con todas las oscilaciones y sucesos que pueden de alguna manera hacerla vacilar o desplazar con respecto a una línea ideal, se tratará de injertar un dispositivo tal que las oscilaciones de la abundancia y el buen precio, la escasez y la carestía, no van a verse impedidas de antemano y tampoco prohibidas [...] Antes bien, Abeille y los fisiócratas y teóricos de la economía del siglo XVIII intentan obtener un dispositivo que, conectado a la realidad misma de esas oscilaciones, haga, por medio de una serie de vinculaciones con otros elementos de la realidad,

que ese fenómeno, sin perder en cierto modo nada de su realidad, sin verse ante ningún impedimento, quede poco a poco compensado, frenado y limitado y, en última instancia, anulado (Foucault, 2006: 56-57).

La escasez o la abundancia de grano o de mortalidad/enfermedad no serán conceptualizadas como dos extremos cualitativos de un continuum sino como fuerzas naturales o cuasi naturales con las que se debe jugar o más bien, como fuerzas que hay que hacer jugar entre sí. El dispositivo que realiza este juego en las fuerzas o tendencias de la salud-enfermedad será la inoculación de la viruela, aunque más larvada o debilitada, para evitar la misma viruela en su máximo potencial destructivo. Ya no se va a distinguir entre enfermos y no enfermos sino que se operará sobre un conjunto (la población) donde se producen oscilaciones en los índices de mortalidad y morbilidad manipulados por el dispositivo de la variolización y vacunación. Estos dispositivos podrán establecer per se un rango “normal” o aceptable de mortalidad que, en el caso de la viruela de esta época, fue de 1 cada 7,782 (Foucault, 2006: 82-83). La diferencia entre lo normal y lo anormal radicará en una diferencia cuantitativa permitida o habilitada por el desarrollo de la estadística y por dispositivos médicos como el de la variolización y vacunación de la viruela en el siglo XVIII. La variolización y la vacunación son dispositivos que lograron “normalizar” los índices de viruela y, a su vez, se normalizaron así mismos con la ayuda de la estadística y del tratamiento fisiocrático novedoso de la “escasez”. Estos dispositivos permiten un procedimiento “decisionista” de corte cuantitativo que determina el límite entre lo anormal y lo normal o lo saludable y lo patológico. La clonación sería aceptable en tanto los individuos clonados sean “normales”. Es decir, si dichos individuos están dentro de lo que las curvas de normalidad permiten; si son más propensos a contraer más enfermedades, o sea, si la diferencia con los individuos no clonados es sólo cuantitativa; una reducción oportuna de este nivel cuantitativo mediante una suerte de “vacuna” o cualquier otro dispositivo transformará al procedimiento de clonación en una técnica más dentro de la ciencia y la tecnología contemporánea. Ninguna de las opciones presentadas por las pruebas PISA nos propone una conceptualización cualitativa de esta técnica. Es más, si el índice de mayor vulnerabilidad a ciertas enfermedades no es tan alto; la técnica de clonación ni siquiera es pasible de ser sentada en el estrado de la ciencia.

Quizá, haya una probable conexión entre este tratamiento desenfadado de la clonación y el paradigma evolutivo sugerido en la sección Evolución (ISEI-IVEI, 2011: 133-137). Si en esta sección se tratase la evolución o la teoría evolutiva como un continuum hecho de discontinuidades y rupturas a la manera de Stephen Gould, entonces la clonación sería un acto con una racionalidad X diferente a la racionalidad (no política y no productiva) derivada de la interacción aleatoria entre medio ambiente y especie. La clonación se transformaría en una acción a evaluar antes de institucionalizarla porque se entraría a jugar con dados “cargados” en la mesa evolutiva de la naturaleza; naturaleza a secas o naturaleza divina, esta última en versión pagana europea, precolombina, abrahámica, etc. Si en esta sección se tratase a la evolución en la perspectiva tradicional decimonónica entonces la clonación podría constituirse en un escalón más de una ratio evolutiva prefijada de antemano; sería la evolución como sinónimo de progreso. Es decir; entre la evolución de los coanoflagelados, el hombre de neandertal y el sapiens-sapiens con su aparataje tecnológico y cultural en el cual opera la clonación como técnica comercial, médica, etc; no habría sino una suave pendiente galileana sin sorpresas y sobresaltos. En la sección Evolución se presenta una tabla con cuatro restos fósiles del esqueleto de la pata de los antepasados del caballo actual. En el primer fósil (hyracotherium) nos encontramos con cuatro pesuñas de entre cincuenta a cincuenta y cinco millones de años; en el segundo (mesohippus) con tres terminaciones de entre treinta y uno a treinta y nueve millones de años, en el tercero (merychippus) con una gran pesuña y dos pequeños apéndices que la flanquean a ambos lados de once a diecinueve millones de años y, finalmente, en el cuarto nos encontramos con la única pesuña o muñón del caballo actual (equus) con dos millones de años de antigüedad.

La primera pregunta ante esta escala paleontológica es “¿qué información de la tabla indica que los caballos actuales han evolucionado a partir de los tres fósiles descritos en la tabla a lo largo del tiempo?” (Informe del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. (ISEI-IVEI, 2011: 133). La respuesta correcta debería evaluar cómo el esqueleto de la pata de cuatro dedos de 1 se transforma en un fósil de 3 dedos en 2, para luego transformarse en un gran dedo y dos muñones en 3 y, finalmente, en el fósil equivalente a los esqueletos de las patas de los caballos actuales. Una de las respuestas consideradas dentro del conjunto de máxima puntuación señala que “Las falanges/dedos de los pies se han fusionado durante el período comprendido entre 55 y 2 millones de años”, es decir, es una respuesta que se atiende a la interpretación secuencial de la tabla. El ejemplo elegido por PISA, en el caso analizado, es el emblema

de la teoría finalista u Ortogénesis (Simpson, 1987:24). Esta teoría plantea que la evolución de la naturaleza sigue la lógica de un motor interno que dicta un curso lineal independiente de las presiones y singularidades ambientales y, por ende, del mecanismo de la selección natural. Por lo tanto, se presenta como un dispositivo evolutivo alternativo a la selección natural que se puede justificar, al menos en parte, en la evolución del caballo pero no en otros casos donde los puntos de ruptura y cambios abruptos exigen otro paradigma o proyecto de acercamiento a las cosas de la biología evolucionista. Al elegir este ejemplo “marcador” de paradigma sin confrontarlo con otro ejemplo contrario, se corre el peligro de asentar en el alumno una concepción de la evolución sesgada por la preferencia del sistema de evaluación PISA. Una de las respuestas del conjunto juzgado como “sin puntuación” enuncia lo siguiente: “Las mutaciones genéticas han provocado transformaciones [esta respuesta es correcta, pero no responde a la pregunta]” (ISEI-IVEI, 2011: 134). Esta respuesta hubiese tenido la máxima puntuación con una pregunta con otro “marcador” de paradigma que en la versión de las pruebas PISA de este análisis puede ser descripto en palabras de Stephen Gould:

El ‘debate gradualismo-puntuacionismo’, el rótulo aplicado en general a esta serie de afirmaciones dispares, puede no estar dirigido al corazón de la selección natural, pero mantiene una importante crítica a la tradición darwinista [...] En sentido amplio, este debate es un pequeño aspecto de una discusión más amplia sobre la naturaleza del cambio: ¿es nuestro mundo (para construir una dicotomía ridículamente sobresimplificada) principalmente uno de cambio constante (con la estructura como una mera encarnación del momento), o lo primario y restringido es la estructura, siendo el cambio un fenómeno ‘dificultoso’, realizado en general rápidamente cuando una estructura estable es tensionada más allá de su capacidad amortiguadora para resistir y absorber?. Sería difícil negar que la tradición darwinista, incluyendo la teoría sintética, favoreció la primera alternativa mientras que el pensamiento ‘puntuacionista’ en general, incluyendo aspectos tales de morfología clásica como la teoría de D’Arcy Thompson, prefiere la segunda (Gould, 1982: Science, 216: 380-387).

Este debate acepta implícitamente una dinámica de cambio no guiada por un *Tehós* o Motor Inmóvil aristotélico. Por un lado, tenemos la selección natural como motor del cambio que, independientemente de la interpretación que se le dé, no puede dejar de lado la dimensión aleatoria. El cambio propiciado por este mecanismo será beneficioso en el sentido que favorecerá la adaptación al medio ambiente. Por el otro, el mecanismo hegemónico no es la selección natural (si bien actúa a cierto nivel) sino la deriva genética de pequeñas poblaciones de determinada especie. El cambio propiciado por la deriva genética tiene una relación parcial con la selección natural. Por ejemplo, el cerebro aumentó de tamaño por una compleja serie de razones enlazadas a la selección, aunque su posterior funcionamiento “en un rango inimaginado de formas” no está determinado por las causas de su agrandamiento inicial (Gould, 1982: 383). Ahora bien, el tipo de respuestas “correctas” e “incorrectas” en torno al ejemplo de la evolución del caballo abre la puerta a interpretaciones que incluyen posibilidades como un “gradualismo pre-darwinista” o “gradualismo pos-teísta” e incluso teísta. Esto no sería un problema si se estuviese evaluando conocimientos y apreciaciones generales sobre el destino del hombre. Pero dado que se evalúa el tipo de conocimiento científico que el alumno puede utilizar, dicho conocimiento no puede situarse en el Locus del dogma y la predestinación desde el momento en que la ciencia es falible, modificable e infinitamente perfectible.

Las pruebas PISA desde el Tractatus de Wittgenstein

Para el Wittgenstein del “Tractatus”, hay un territorio del pensamiento del cual no se puede hablar (Díaz, 2007:32). Se puede experimentar una plenitud de totalidad de índole metafísica pero no se puede clarificar esta plenitud mediante enunciados. La clarificación de enunciados, la forma más clara e indubitable de realizar afirmaciones acerca del mundo es el objetivo de la filosofía para este “antifilósofo” al decir de Alain Badiou (Badiou, 2013:15). Según el enunciado 2024 del Tractatus, “la sustancia es lo que existe en realidad independientemente de lo que acaece” y el enunciado 1 nos dice que “el mundo es todo lo que acaece” (Badiou, 2013:20). No podemos discernir la sustancia y podemos referirnos científicamente a lo que acaece si nuestras afirmaciones se refieren a un “estado de cosas”. Así, el enunciado 2.0121 indica que “No podemos pensar objeto alguno fuera de su conexión con otros. Si puedo imaginarme el objeto en la conexión del estado, no puedo pensarlo entonces fuera de la posibilidad de esa conexión” (Badiou, 2013: 50). La pregunta que se hace Badiou es cómo podemos estar seguros de que un estado de cosas/relación remite a un múltiple de objetos conectados entre sí si no podemos acceder a la

individualidad de cada objeto. Nos encontramos con la disyunción entre Descripción de un estado de cosas (enlazar nombres de cosas) con la Nominación (representar objetos mediante un signo) (Badiou, 2013: 51). Ahora bien, nuestro acceso a los objetos de la ciencia están obturados por una nominación o “representación sin pensamiento” y una descripción que enlaza nominaciones y no accede a los objetos. Por otra parte, la descripción de los “estados de cosas” no se corresponden con lo que acaece en el mundo sino con una posibilidad de acaecimiento. Podemos decir entonces que los estados de cosas aparecen sin contexto y sin ligazón con el mundo fenoménico. Podemos hablar claro y protegernos con la lógica de un Noumeno kantiano:

La evaluación de ciencias en PISA no es una evaluación propiamente de contextos. Lo que se evalúa son capacidades, conocimientos y actitudes, según se presentan o se relacionan en unos determinados contextos. A la hora de seleccionar los contextos, es importante tener presente que lo que se pretende evaluar son las capacidades científicas, el grado de asimilación de los conocimientos y las actitudes que ha adquirido el alumnado. Los contextos que se emplean en los ejercicios de evaluación se eligen atendiendo a su relevancia para los intereses y la vida del alumnado (ISEI-IVEI, 2011:8-9).

Lo que entiende por contexto (o más bien por “contexto/ámbito”) PISA es lo siguiente:

*ámbito- salud/contexto-personal: “Conservación de la salud, accidentes, nutrición”

*ámbito-salud/contexto-global: “Epidemias, propagación de enfermedades infecciosas” (ISEI-IVEI, 2011: 9).

Estos son sólo dos ejemplos que dan cuenta de la inexistencia de contextos tan evanescentes en las pruebas PISA como la Sustancia wittgensteniana. Si tomamos el segundo ejemplo, podremos ver que las epidemias y propagación de enfermedades infecciosas se dan real, fáctica e históricamente y no sólo como una posibilidad al estilo “Tractatus”. Teniendo en cuenta uno de los contextos del que escribe este artículo el peligro de epidemias fue un suceso concreto en la República Argentina, en la Provincia de Santa Fe y en la ciudad del mismo nombre en la cruenta inundación del Río Salado en el año 2003. El pensamiento racional y científico puede activarse en contextos determinados por coordenadas temporales y espaciales en donde se puede lograr la comprensión de una epidemia y sus consecuencias desde el momento en que muchos de los grandes descubrimientos científicos son una respuesta a contextos traumáticos.

A manera de conclusión

Deberíamos preguntarnos, en definitiva, si un desarrollo lineal que sabe hacia dónde se dirige y es independiente de los actores en juego no cumple la función inesperada de reificar el mundo donde vivimos. Retomando la cuestión biopolítica, las deducciones que un alumno pueda hacer sobre las consecuencias de la clonación serán diferentes si se piensa en una evolución finalista y prefijada de antemano o si tenemos en cuenta la metáfora de los cambios profundos y drásticos que puede generar el aleteo de una mariposa. Que en el análisis científico o profano de las implicancias de la clonación se incluya la dimensión del azar, tratada en el campo de la física por Ilya Prigogine y en el campo de la biología por Sthepen Gould, entre otros, se constituye no sólo en un imperativo epistémico sino en la puerta hacia una concepción amplia sobre la dinámica de la naturaleza que debe estar presente en todo programa de investigación científica y en todo sistema de evaluación del conocimiento o de las capacidades para utilizarlo. La responsabilidad individual y grupal ante las acciones realizadas aumenta y torna al sujeto de la ciencia y al sujeto político más activo y cuidadoso en tanto vea al mundo como una estructura inestable totalmente signada por nuestras acciones.

La modernidad implica la emancipación del pensamiento a partir del abandono de la tutela que sobre el sujeto ejercía el monarca, la religión, la ley consuetudinaria, la filosofía y la ciencia medievales. Para Kant, la Ilustración es la instancia intelectual por medio de la cual el hombre sale de su minoría de edad de la cual es responsable si no está signado por una falencia intelectual. A esta precisa definición no sólo del movimiento ilustrado sino también de la modernidad, Kant le añade que por medio de una revolución se puede derribar un “despotismo personal” aunque puede persistir un despotismo de tipo mental; es decir una actitud de sujeción a un poder externo al individuo persistiendo una actitud psíquica que contempla la tutela de una autoridad a través de la cual se interpreta y se actúa en el mundo (Kant, 1995). De esta manera, podemos decir, con una terminología diferente a la kantiana, que el pensamiento no ilustrado está colonizado por otro pensamiento autónomo que en última instancia piensa por el primero. Sin embargo, la salida de la minoría de edad de la razón produjo también una razón subjetiva alienada del contexto en el que se enuncia: el hombre comienza, como plantea Hannah Arendt en *La condición humana* (Arendt, 2005),

a cumplir el sueño de Arquímedes. Cuando este último pide un punto de apoyo para mover el mundo mediante una palanca, está pensándose así mismo desde un punto de vista exterior a la tierra. El descubrimiento del telescopio por parte de Galileo permite ver detalles y rugosidades de los cuerpos celestes imperceptibles para el ojo humano. Galileo proporciona la tecnología que permite hallar, de alguna manera, el punto de apoyo que buscaba Arquímedes. Los viajes espaciales inaugurados con el Sputnik en 1957 permiten concretar literalmente el deseo de Arquímedes viendo a la tierra desde un punto de vista exterior a ella. La modernidad exterioriza al mundo, lo interconecta mediante un mercado mundial y objetiva a los pueblos no europeos, por ejemplo a los africanos, transformándolos en pura fuerza de trabajo y pura mercancía, motores de la moderna economía capitalista. La exteriorización del mundo a partir de un punto de vista exterior a la tierra implicó la conquista del mismo a través de la expansión de la modernidad, es decir, de su universalización en la forma de un acceso diferencial a sus bienes culturales, científicos y económicos. La Ilustración puede ser vista o descripta de maneras diferentes, una de ellas es la de conceptualizarla como un proceso de crítica y de “creación permanente de nosotros mismos en nuestra autonomía” (Foucault, 1996: 103). Esto implica una labor de autorreflexión y de exploración de las dimensiones singulares y universales de cada sujeto que lleva a cada ciudadano ilustrado a tratar de determinar no sólo los límites de las formas a priori kantianas, es decir, no sólo los límites de nuestra percepción y posibilidades cognoscitivas sino la forma de transformar y ampliar dichos límites. Ahora bien, la forma de ampliar estos límites sigue siendo una forma opuesta al despotismo personal denunciado por Kant; es decir, es una vía de constitución del conocimiento y de la propia subjetividad opuesta a la tecnología del poder pastoral analizado por Foucault. La constitución de la propia subjetividad corre paralela a la reflexión constante sobre nuestras posibilidades cognoscitivas y los fundamentos siempre inestables del conocimiento científico. En una de las lecciones dictadas por Heidegger en la Universidad de Friburgo reactualizaba una anécdota de Tales: Platón cuenta que, absorto en los movimientos de los cuerpos celestes con su mirada y su espíritu dirigido hacia lo alto, Tales cae a un pozo y una bella criada de Tracia se burla de él diciéndole que su apasionado deseo de conocer las cosas del cielo le oculta las cosas que tiene en derredor. Desde esta perspectiva, Tales no tendría las “competencias” o la “inteligencia emocional” suficientes como para desenvolverse en las relaciones sociales diarias de la ciudad de Mileto en el siglo VIII antes de Cristo. Su conocimiento astronómico y de la conformación física del mundo griego no lo habilita para ser un ciudadano competente en la resolución de problemas “contextuales”. Esta situación puede ser retratada en esta definición de competencias:

La capacidad para emplear el conocimiento científico, identificar preguntas y obtener conclusiones basadas en pruebas, con el fin de comprender y ayudar a tomar decisiones sobre el mundo natural y los cambios que la actividad humana produce en él (ISEI-IVEI, 2011:7).

Es decir que, en palabras de la bella criada, la competencia científica es la capacidad de utilizar el conocimiento científico para todas aquellas cuestiones que tenemos ante nuestros pies y nuestras narices. Estas cuestiones nos permiten decidir cosas de urgencia de nuestro mundo cotidiano como esquivar un pozo. Mientras Platón en el “Teeteto” dice que la burla de la criada se aplica a todos los que se ocupan de la filosofía; Heidegger indica que los que se preguntan sobre la cosidad de la ciencia son pasibles de sufrir la misma burla. La imagen que da Aristóteles de Tales es diferente a la de Platón; en la Política aparece como un científico sumamente práctico: pudo predecir una excelente cosecha de olivo y alquiló todas las ánforas existentes a un precio aceptable y las subalquiló a un precio exorbitante quedándose con la diferencia. En este punto, podemos ver que, el conocimiento astronómico impregnado de todas las preguntas sobre el Ser de las cosas de aquella época; puede anticipar lo que tendremos en nuestras narices en un tiempo de rango mediano si lo comparamos con las posibles perspectivas temporales de la criada. Dicho de otra manera; la utilización y aplicación del conocimiento científico no es ajena de la pregunta sobre el Ser, la estructura o los ejes epistémicos de ese conocimiento. Las operaciones matemáticas, metodológicas o de lectoescritura que realizan los alumnos serán propias, espontáneas y no mecánicas en tanto los conocimientos ya existentes no sean reificados y los diferentes sistemas de evaluación tengan en cuenta lo que Canguilhem llamaba normatividad interna. Si la normatividad externa consistía en el orden exterior al sujeto signado por un alto grado de cristalización, la normatividad interna alude a la capacidad de crear normas, adaptar las existentes y modificar las que ya no son útiles. Es decir, la plasticidad de la vida intelectual es el núcleo que debería ser evaluado y, simultáneamente, preservado y respetado por las evaluaciones de “competencias” actuales:

Dado que la evaluación de Ciencias en PISA 2009 sólo puede evaluar una parte del conocimiento que posee el alumnado, es importante establecer unos criterios claros a la hora de seleccionar los conocimientos que se van a evaluar. Ha de tenerse en cuenta, además, que el objetivo de PISA es describir en qué medida el alumnado es capaz de aplicar sus conocimientos a aquellos contextos que son relevantes para sus vidas. En consecuencia, los conocimientos a evaluar se seleccionan entre los campos de la física, la química, la biología, las ciencias de la Tierra y el espacio y la tecnología, atendiendo a los siguientes criterios:

- Deben ser relevantes y útiles para la vida de los individuos
- Los conocimientos seleccionados deben representar conceptos científicos importantes y, por tanto, han de tener una utilidad duradera... (ISEI-IVEI, 2011:10)

A manera de cierre provisorio podemos preguntarnos por qué los conocimientos relevantes para los contextos de vida de los adolescentes de 15 años pertenecen de manera obvia exclusivamente a la física, el espacio, la biología y la química. Las situaciones “contextuales” de muchos adolescentes de esa edad están signadas por apremios económicos, de precariedad de vida, de cambios profundos en el cuerpo y en la psiquis, de preguntas sobre el futuro inmediato o de interrogantes acerca del orden y la lógica social. Por otra parte, resulta curiosa la exigencia de durabilidad del conocimiento científico, exigencia más acorde a la veneración de una norma tradicional que a la consideración de un eje científico relevante para su evaluación.

Bibliografía

- Agamben, G. (1998). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia. Pre-Textos.
- Arendt, H. (2005). *La Condición Humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Badiou, A. (2013). *La antifilosofía de Wittgenstein*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Díaz, E. (2007). *Entre la Tecnociencia y el Deseo*. Buenos Aires: Biblos.
- Foucault, M. (1996). *¿Qué es la Ilustración?* Buenos Aires: La Piqueta.
- (2007). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- (2012). *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, G. (1998). *Verdad y Método II*. Salamanca. 1998.
- Gould, S (1982). El Darwinismo y la Expansión de la Teoría Evolutiva. *Science*, 216:380-387.
- (1984). El equilibrio “puntuado” y el enfoque jerárquico de la macroevolución. *Revista de Occidente*, 122: 121-148.
- Heidegger, M. (1992). *La Pregunta por la Cosa*. Buenos Aires: Editorial Memphis.
- Informe del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. (ISEI-IVEI). (2011). Ítems de ciencias 2000 y 2003.
- (2011). Ítems de ciencias 2005. Prueba Piloto
- Simpson, G. (1987). *El sentido de la evolución*. Buenos Aires: EUDEBA/Lectores.
- Kant, I. (1995). *Respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración?* Buenos Aires: Editorial Nova.
- Koyré, A. (1998). *Estudios Galileanos*. México. Siglo XXI.

Diego Alberto Beltrán es doctor en Humanidades con mención en Historia (UNR. Año 2003). Presentó la exposición del informe final del posdoctorado de la Universidad Nacional de Rosario el 5 de septiembre de 2014 (primera cohorte). Su actual especialidad es Metodología de la Investigación. Trabaja en la Facultad de Humanidades y Artes (Escuela de Música y Escuela de Bellas Artes) de la Universidad Nacional de Rosario y en el Instituto Italiano Universitario de Rosario (IUNIR).

Serie de Volúmenes digitales Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones

1/ Lectura y escritura en los niveles preescolar y primario.

2/ Lectura y escritura en el nivel medio.

3/ Lectura y escritura en el nivel superior.

4/ Lectura y escritura como prácticas sociales.

5/ Teorías del lenguaje y enseñanzas de la lectura y de la escritura: implicaciones.

6/ Tecnologías actuales, lectura y escritura.

7/ Lectura y escritura: segundas lenguas y lenguas extranjeras.

8/ Lectura y escritura del discurso literario.

9/ Políticas estatales, regionales y/o institucionales para la lectura y la escritura.

10/ Currículo, evaluación y formación en lectura y escritura.

11/ Lectura y escritura: algunas miradas desde América Latina

