

# La escritura en la evaluación a lo largo de la formación docente

DANIELA PAULA STAGNARO\* | DAMIÁN NICOLÁS MARTÍNEZ\*\*

Este trabajo da cuenta de una investigación que tomó como caso de estudio a profesorado de lengua y literatura con el propósito de indagar las tareas y los géneros demandados en instancias de evaluación. Se propuso un estudio descriptivo enmarcado en un enfoque discursivo sociocultural. En primer lugar, nos centramos en el componente evaluación de los proyectos anuales de todas las asignaturas de la carrera y, en segundo, en las consignas de los exámenes parciales para realizar análisis cualitativos y cuantitativos. Los resultados arrojan un repertorio de 37 géneros, dentro de los cuales el examen parcial es el más utilizado a lo largo de la carrera. El análisis de las consignas evidencia la solicitud de distintos tipos de tareas que promueven diversas formas de vinculación con el conocimiento, aunque se observa una tendencia a la reproducción o aplicación del conocimiento y una escasa demanda de reelaboración y de producción del mismo.

*This work gives an account of research conducted as a case study of language and literature teaching staff. Its purpose was to explore the tasks and types of tasks requested during evaluations. We put forth a descriptive study framed by a sociocultural discursive approach. To begin with, we focused on the annual project's assessment component for all subjects in this major. Afterwards, we turned to the regulation of partial exams to analyze them qualitatively and quantitatively. Results give us a repertoire of 37 types of tasks, with the most commonly used one being the partial exam. Our analysis of these procedures showed us various different tasks being requested, providing different ways to connect with knowledge. Though we observed a trend of reproducing and applying knowledge we also noticed a scarcity in requests for the reprocessing and production of knowledge.*

## Palabras claves

Escritura  
Evaluación  
Práctica pedagógica  
Educación superior  
Formación de profesores

## Keywords

Writing  
Assessment  
Pedagogical practice  
Higher education  
Teacher training

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.60200>

Recepción: 20 de noviembre de 2020 | Aceptación: 20 de julio de 2022

\* Profesora asociada de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (Argentina). Licenciada y profesora en Letras. Línea de investigación: géneros y prácticas letradas académicas y profesionales. Publicaciones recientes: (2020, en coautoría con S. Schwarz), "Enseñar geografía física en la carrera de turismo a través de un género discursivo del campo profesional", *Informes Científicos Técnicos – UNPA*, vol. 12, núm. 4, pp. 161-171. DOI: <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v12.n4.760>; (s/a, en coautoría con I. Ficosecco), "El artículo de investigación", en L. Natale, P. García y L. Molina (coords.), *En carrera II. Escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, Los Polvorines (Argentina), Ediciones UNGS (en prensa). CE: [dpstagnaro@untdf.edu.ar](mailto:dpstagnaro@untdf.edu.ar). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9166-0941>

\*\* Docente del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) (Argentina). Líneas de investigación: educación; TIC; prácticas sociales de lectura y escritura. Publicaciones recientes: (2021-2022, en coautoría con varios autores), *Zarpado. Literatura y Educación Sexual Integral ESI 1, 2 y 3*, Buenos Aires, Ediciones UNGS; (2021, en coautoría con L. Bassa F., E. Moyano y F. Nieto (2021), "Reconfiguraciones de estrategias y dispositivos de formación docente en la Residencia en Lengua y Literatura II en el primer año de pandemia", en M. Campilia, A. Merodo, C. Salit y J. Serra (comps.), *Prácticas y residencias en contexto de pandemia. Narraciones, experiencias y reflexiones*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba-Facultad de Filosofía y Humanidades, pp. 46-59. CE: [dnmartinez@campus.ungs.edu.ar](mailto:dnmartinez@campus.ungs.edu.ar). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0295-1259>

## INTRODUCCIÓN

En el contexto de ampliación de derechos, la educación superior en Argentina ha dejado de concebirse como un espacio al que sólo acceden las élites para empezar a transformarse en un espacio más democrático con cada vez mayor participación de sujetos que hasta hace unas décadas no ingresaban a este ámbito (Ezcurra, 2020; Rinesi, 2015). Los estudios sobre las prácticas letradas han hecho eco de estas nuevas demandas sociopolíticas y han concitado el interés de diversas investigaciones sobre las prácticas de lectura y de escritura y los géneros académicos, disciplinares y, más recientemente, profesionales (por ejemplo: Navarro, 2017; Padilla y López, 2019; Parodi, 2008, 2009a; Parodi *et al.* 2009; Rosales *et al.*, 2016; Stagnaro y Natale, 2015; Natale y Stagnaro, 2017, 2018), especialmente, por la relación que se ha tejido entre las prácticas letradas y la problemática de la deserción (Olave-Arias *et al.*, 2013).

Este trabajo se inscribe en las discusiones actuales sobre las prácticas de literacidad durante la formación de grado y se interesa por revisarlas, particularmente en el marco de las prácticas de evaluación a lo largo de una carrera de formación docente inicial en el campo de la enseñanza de la lengua y la literatura, en tanto se trata de una carrera que justamente toma como objetos propios la lectura y la escritura para enseñar a enseñarlos.

La investigación “Una nueva mirada sobre la formación docente: exploración del perfil del egresado que se configura desde las consignas de evaluación en un profesorado de Lengua y literatura”, realizada en el marco de la convocatoria “Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas” del Instituto Nacional de Formación Docente, tomó como caso de estudio al profesorado de lengua y literatura del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica (ISFDyT) N° 42 dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. El objetivo consistió en analizar aspectos centrales de las prácticas de escritura

vinculadas con la evaluación durante el cursado de las materias a partir de la observación de dos herramientas de mediación escritas por los docentes: sus planificaciones anuales y las consignas de examen. Específicamente, nos guiaron las siguientes preguntas de investigación: ¿qué géneros se demandan en instancias de evaluación parcial?, ¿qué formas de vinculación con el conocimiento se promueven?, ¿cómo se distribuyen las tareas a lo largo de la carrera y entre las áreas de conocimiento involucradas en la formación del profesor de lengua y literatura? En última instancia, nos interesa pensar acerca de las repercusiones de las respuestas a estas preguntas en términos del sujeto de la educación que se configura desde las prácticas de evaluación.

Se parte del supuesto de que los géneros discursivos y las demandas de tareas de escritura que se realizan a través de las consignas de evaluación parcial, además de vehiculizar la constatación del conocimiento de los mundos formales en cada ámbito del conocimiento, van configurando al estudiante desde la formación como profesional; y con base en ello se propuso un estudio sincrónico descriptivo enmarcado en un enfoque discursivo sociocultural que aspira tanto a aportar a la reflexión sobre las prácticas de formación como a la generación de propuestas de intervención tendientes a la mejora de la formación docente.

En relación con lo anterior, cabe destacar que esta investigación tomó como caso de estudio un Profesorado en Lengua y Literatura (Resoluciones 13259/99, 29/03 y 4664/03) de la provincia de Buenos Aires cuya última cohorte se inició en el ciclo lectivo 2017, ya que a partir de 2018 comenzó la implementación gradual del Profesorado para la Educación Secundaria en Lengua y Literatura (Resolución 1862/17) que se completaría en el ciclo lectivo 2021. Dado lo anterior, la publicación de los resultados de esta investigación resulta en este momento oportuna y relevante para cooperar con los procesos de mejora que se implementan

en el marco del cambio de diseño curricular. Además, es importante resaltar la imposibilidad actual de replicar investigaciones similares que abarquen todas las materias del mismo plan de estudios en las carreras mencionadas: por un lado, debido a su caducidad; y por otro, a causa de su actual implementación parcial y debido a las condiciones de excepcionalidad que impuso la situación de pandemia.

Lo anterior pone de relieve la importancia tanto institucional como científica del presente estudio. En cuanto a la relevancia institucional, se hace evidente su contribución a las reflexiones sobre el tipo de formación que efectivamente se está ofreciendo y del sujeto de la educación que se configura desde las prácticas, sobre todo en la coyuntura que atraviesa el Profesorado en Lengua y Literatura dictado en Institutos de Formación Docente dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires; en este sentido, es esencial destacar las políticas impulsadas por el Instituto Nacional de Formación Docente de Argentina para promover investigaciones sobre las propias prácticas formativas dentro de los profesorados. Y con respecto a los desarrollos del campo de conocimiento específico, la bibliografía aún no da cuenta de estudios sistemáticos e integrales sobre las prácticas de escritura a lo largo de las carreras, ni se conoce el repertorio completo de los géneros demandados a los estudiantes a lo largo de la formación superior, por lo que los resultados de esta investigación representan una contribución sustancial al campo.

A continuación, exponemos la perspectiva teórica de la investigación; luego, las estrategias metodológicas desarrolladas para la generación de los datos y el análisis; y posteriormente presentamos los resultados alcanzados y las conclusiones a las que arribamos.

## PERSPECTIVA TEÓRICA

Consideramos que el lenguaje está relacionado estrechamente con el desarrollo humano (Vi-

gotsky, 1978, 1985; Wertsch, 1991; Serrano, 2014), entendido como una herramienta cultural simbólica que permite que el ser humano actúe sobre el mundo y sobre los demás, al igual que los instrumentos materiales. Se trata de una herramienta internamente orientada que sirve para 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. En este sentido, y en vinculación con lo que sigue, entendemos la potencialidad del lenguaje al comprender que no es simplemente una herramienta de reproducción de la experiencia compartida y, en consecuencia, de la ideología dominante; sino que es posible emplearlo como una herramienta de cuestionamiento y transformación.

Desde Bajtín (1999) se asume que los discursos están determinados por los ámbitos en los que se producen. El cambio de paradigma en el marco del interaccionismo de Vigotsky (1978; 1985) propone un giro significativo en relación con la construcción del conocimiento. En esta línea de pensamiento, la nueva pregunta es cómo enseñamos, ya que la construcción del conocimiento va de afuera hacia adentro: primero es la acción y luego es la semiosis (signo). En este sentido, cobra relevancia el análisis de las mediaciones docentes en los procesos de formación.

La noción de lenguaje como actividad (Maturana, 1995) 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. En la noción de voces sociales y de medio ambiente (Bajtín, 1999), la conciencia se construye en el lenguaje desde lo social hacia lo individual. Así es que cada esfera de la actividad humana, cada comunidad disciplinar cuenta con su propio repertorio de géneros —con características particulares de estilo, tema y composición— para la ejecución de sus prácticas. 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 debido a que es, a la vez, medio y herramienta del conocimiento. En esta línea, para pensar el tejido de esas vinculaciones —y operacionalizarlas—, retomamos algunos aportes de Cassany (2008); Parodi *et al.* (2008) y Parodi (2009b), quienes profundizan y evidencian las relaciones entre los géneros, las disciplinas y la enseñanza.

Particularmente, en relación con la evaluación en el ámbito superior, diversos estudios ya han evidenciado que el examen parcial presencial individual escrito es la práctica más difundida, actualmente, en las universidades argentinas (por ejemplo, Alvarado y Cortés, 2013; Natale, 2013). Se trata de un género utilizado para evaluar los conocimientos adquiridos por los estudiantes durante el transcurso de la cursada de las asignaturas (Natale y Stagnaro, 2014). Como práctica social, el examen parcial es una construcción sociohistórica. La formación se organiza en materias dictadas por un profesor en los institutos de formación superior —o por un equipo en el caso de las universidades. Cada curso tiene una duración preestablecida que va, generalmente, entre un cuatrimestre o semestre a un año lectivo. Durante el cuatrimestre/semestre/año se desarrollan clases y se requiere la interacción con fuentes bibliográficas que luego se ponen en juego en las instancias de examen, en función de la normativa de cada jurisdicción/institución. El examen parcial tiene una función de control fundamental (Muriete, 2007), dado que determina quién promociona una materia, pasa al final o la desaprueba. Desde esta perspectiva teórica, cada institución y cada disciplina imprime características particulares a los géneros que circulan en cada esfera, de manera que el género examen parcial involucra, de un lado, a un docente examinador y, del otro, a un aprendiz que es examinado; ambos participan de una práctica formativa enmarcada institucionalmente (la universidad, el instituto de educación superior) con funciones sociales particulares preestablecidas dentro de la comunidad (Cassany, 2008).

Los exámenes escritos son textos dialógicos en los que se ponen en juego dos voces: la de los docentes en la formulación de consignas y la evaluación, y la de los estudiantes en la elaboración de las respuestas (Arnoux *et al.*, 2002). Las consignas constituyen actos comunicativos que vinculan a docentes y estudiantes en torno al saber (Cejas, 2010). Se trata de instrucciones que orientan la ejecución práctica de acciones al tiempo que suponen una función de aprendizaje (Silvestri, 1995). Se constituyen, así, en instrumentos mediadores del conocimiento esenciales en el proceso de formación, en tanto sirven para orientar, ordenar, regular y dirigir el pensamiento y el razonamiento dentro de una lógica disciplinar; es decir, configuran las acciones mentales del estudiante (Riestra, 2020).

Las consignas de tareas de escritura suelen demandar operaciones discursivas que son las formas como puede ser organizado o estructurado el contenido informativo en los textos verbales. Estas operaciones involucran tanto procesos lingüísticos como cognitivos al requerir actividades mentales para la elaboración y el establecimiento de diversas relaciones semánticas en los procesos de redacción de los diferentes segmentos textuales (Roich, 2007). En este sentido, sus formulaciones pueden llevar implícita la promoción de actividades reflexivas tendientes a promover aprendizajes significativos y profundos, o bien, a la mera reproducción del conocimiento sin apropiación (Scardamalia y Bereiter, 1992; Riestra, 2020). En relación con esto, según Anijovich y Cappelletti (2018), la evaluación auténtica se promueve a partir del planteo de situaciones del mundo real mediante problemas significativos para que los aprendices empleen sus estrategias y demuestren la comprensión de sus saberes, por lo que entendemos que desde las consignas se pueden propiciar modos diversos de interacción con el conocimiento (Stagnaro y Navarro, 2012).

Finalmente, comprendemos que el sujeto configura su subjetividad en relación con

las circunstancias en las que participa, por lo tanto, se es sujeto en situación y de la situación (Terigi, 2010). Es así que compartimos con Cerletti (2008: 108) la idea de que el sujeto de la educación se configura como un sujeto colectivo “porque surge de una combinación de distintos elementos, sin los cuales no sería posible (maestros, estudiantes, conocimientos, prácticas), por lo que no hay un sujeto preexistente, sino que hay un sujeto de y en las situaciones educativas”.

Sintéticamente, entonces, planteamos la investigación desde una perspectiva que mira el lenguaje en el marco de las prácticas que se configuran históricamente y socialmente, y atendiendo a su potencial transformador, de particular interés para el ámbito educativo.

## ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Se llevó a cabo un estudio de caso descriptivo de corte sincrónico enmarcado en un enfoque discursivo sociocultural. Se tomó para el estudio el Profesorado de Lengua y Literatura del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica (ISFDyT) N° 42 dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

El diseño curricular jurisdiccional para la formación docente de grado de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (Resoluciones 13259/99, 29/03 y 4664/03) establece la formación de docentes de lengua y literatura para el nivel medio. La Resolución 13259/99 señala que, a partir de la consideración de los avances disciplinares y didáctico-metodológicos involucrados en este campo de enseñanza, se prescribe una formación centrada en lo discursivo a partir de un enfoque funcional de la gramática; la reflexión sobre la lengua en relación con los textos; una mirada sobre la lectura, la escritura

y la oralidad como prácticas sociales y como procesos; y el “conocimiento del sistema de la lengua en sus distintos niveles: fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático”, las teorías literarias y los diferentes códigos comunicacionales a partir de los aportes de la semiótica. En línea con ello, establece la malla curricular cuya implementación se ha tomado para nuestro análisis (Fig. 1).

Se consideraron todas las materias del plan de estudios del Profesorado de Lengua y Literatura vigente en 2012. En una primera etapa se recolectaron las producciones discursivas escritas de los profesores: por un lado, todos los proyectos de cátedra<sup>1</sup> presentados por cada docente al inicio del ciclo lectivo; por otro lado, las consignas de los exámenes parciales de todas las materias durante ese mismo año. Se construyó, así, un corpus sincrónico de la carrera conformado por 37 proyectos sobre el total de las 39 materias de la estructura curricular de la carrera.

Para el análisis se diseñó, en primera instancia, una matriz en Excel que considera el año de la carrera de acuerdo con el plan de estudios, los géneros mencionados como instrumentos de evaluación parcial, la especificación o definición de los mismos —o su ausencia— y el tipo de tarea (individual o grupal, presencial o domiciliaria, escrita u oral). Posteriormente, se llevaron a cabo análisis de tipo cualitativo-cuantitativo.

En relación con los exámenes parciales —que constituyeron la segunda fuente— se logró recoger la totalidad de los exámenes tomados durante el ciclo lectivo 2012 en todas las materias. Así, se conformó un corpus de 51 ejemplares con un total de 229 consignas. En este caso, se tomaron las consignas como unidad de análisis. La delimitación se realizó, en línea con Stagnaro y Navarro (2013), atendiendo a aspectos gráficos: la demarcación

<sup>1</sup> Este componente se seleccionó para el relevamiento de información 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 éste deben manifestarse las consideraciones, los modos y los criterios para evaluar.

Figura 1. Estructura curricular. Profesorado de tercer ciclo de la EGB y de la educación polimodal en lengua y literatura

Primer año

ESPACIO DE LA FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA			ESPACIO DE LA ESPECIALIZACIÓN POR NIVELES	ESPACIO DE LA ORIENTACIÓN					
192 hs. reloj anuales			64 hs. reloj anuales	384 hs. reloj anuales					
Perspectiva Filosófico-Pedagógica I	Perspectiva Pedagógico-Didáctica I	Perspectiva Socio-Política	Psicología y Cultura en la Educación	Teoría Literaria I	Historia Social y Cultural de la Literatura I	Lingüística, Gramática Textual e Introducción a la Sociolingüística y Sociolingüística	Lengua y Literatura, y su Enseñanza I	Taller de Lectura, Escritura y Práctica de la Lengua Oral	
64 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	96 hs. reloj anuales	128 hs. reloj anuales	32 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	
<b>FORMACIÓN ÉTICA, CAMPO TECNOLÓGICO, MUNDO CONTEMPORÁNEO</b>									
<b>Atravesan todos los Espacios</b>									
<b>ESPACIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE I</b>									
<b>4.30 hs. reloj semanales *</b>									

El tiempo previsto se corresponde con un turno completo de los Servicios Educativos de EGB 3 para desarrollar actividades de Observación y Práctica en dichos Establecimientos, así como de reflexión en el Instituto Formador sobre la realidad educativa del Nivel Implicado

Segundo año

ESPACIO DE LA FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA		ESPACIO DE LA ESPECIALIZACIÓN POR NIVELES	ESPACIO DE LA ORIENTACIÓN						
128 hs. reloj anuales		64 hs. reloj anuales	448 hs. reloj anuales						
Perspectiva Filosófico-Pedagógica II	Perspectiva Pedagógico-Didáctica II (Didáctica Especial)	Psicología y Cultura del Alumno de EGB 3 y Polimodal	Teoría Literaria II	Historia Social y Cultural de la Literatura II	Semiótica I	Lingüística y Gramática II	Lenguas Clásicas I	Lengua y Literatura y su Enseñanza II	E.D.I.
64 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	96 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	96 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	32 hs. reloj anuales	32 hs. reloj anuales
<b>FORMACIÓN ÉTICA, CAMPO TECNOLÓGICO, MUNDO CONTEMPORÁNEO</b>									
<b>Atravesan todos los Espacios</b>									
<b>ESPACIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE II</b>									
<b>5 hs. reloj semanales *</b>									

El tiempo previsto se corresponde con un turno completo de los Servicios de Educación Polimodal para desarrollar actividades de Observación y Práctica en dichos Establecimientos, así como de reflexión en el Instituto Formador sobre la realidad educativa del Nivel Implicado

Tercer año

ESPACIO DE LA FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA		ESPACIO DE LA ORIENTACIÓN							
128 hs. reloj anuales		544 hs. reloj anuales							
Perspectiva Filosófico-Pedagógico-Didáctica	Perspectiva Político-Institucional	Teoría Literaria III	Historia Social y Cultural de la Literatura III	Semiótica II	Lingüística y Gramática III	Lenguas Clásicas II	Primer Nivel de Lengua Extranjera	E.D.I.	
64 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	128 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	96 hs. reloj anuales	96 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	32 horas reloj anuales	
<b>FORMACIÓN ÉTICA, CAMPO TECNOLÓGICO, MUNDO CONTEMPORÁNEO</b>									
<b>Atravesan todos los Espacios</b>									
<b>ESPACIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE III</b>									
<b>102 hs. reloj anuales</b>									

Las semanas correspondientes a este espacio estarán divididas en tres grandes grupos:

- Veinticuatro (24) semanas de tres (3) horas reloj semanales de Pre-Residencia en EGB 3, en las que se realizarán tareas de observación e intervención docente en el grupo asignado alternándolas con la elaboración del Proyecto de Aula para la Residencia.
- Seis (6) semanas de cuatro (4) horas reloj semanales destinadas a la Residencia en EGB 3.
- Dos (2) semanas de tres (3) horas reloj semanales para el análisis y reflexión sobre la práctica, la autoevaluación, coevaluación y evaluación por parte del Equipo Docente.

Cuarto año

ESPACIO DE LA ORIENTACIÓN							
672 hs. reloj anuales							
Teoría Literaria IV	Historia Social y Cultural de la Literatura IV	Lingüística y Gramática IV	Psicolingüística	Sociolingüística	Segundo Nivel de Lengua Extranjera	E.D.I	
64 hs. reloj anuales	192 hs. reloj anuales	96 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	96 hs. reloj anuales	96 hs. reloj anuales	64 hs. reloj anuales	
<b>FORMACIÓN ÉTICA, CAMPO TECNOLÓGICO, MUNDO CONTEMPORÁNEO</b>							
<b>Atravesan todos los Espacios</b>							
<b>ESPACIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE IV</b>							
<b>90 hs. reloj semanales *</b>							

Las semanas correspondientes a este espacio estarán divididas en tres grandes grupos:

- Veinticuatro (24) semanas de tres (3) horas reloj semanales de Pre-Residencia en Educación Polimodal, en las que se realizarán tareas de observación e intervención docente en el grupo asignado alternándolas con la elaboración del Proyecto de Aula para la Residencia.
- Seis (6) semanas de dos (2) horas reloj semanales destinadas a la Residencia en Educación Polimodal.
- Dos (2) semanas de tres (3) horas reloj semanales para el análisis y reflexión sobre la práctica, la autoevaluación, coevaluación y evaluación por parte del Equipo Docente.

Fuente: Resolución 13259/99 - Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.



mediante párrafos independientes y/o márgenes especiales y la utilización de números, letras y viñetas. Finalmente, se consideraron como indicadores lingüísticos de las operaciones discursivas, los verbos (y sus nominalizaciones) y los pronombres interrogativos.

Luego de una primera exploración de los materiales se construyó una segunda matriz de Excel para recoger datos contextuales y lingüísticos. Cabe aclarar que en algunos casos fue necesario entrevistar al docente para completar la información. Se llevaron a cabo análisis cualitativos y cuantitativos de frecuencias y distribución.

Esta segunda matriz se construyó en función de la definición de las siguientes variables y dimensiones: año (1º, 2º, 3º, 4º), materia, área de conocimiento (lenguas, literatura, didáctica), instancia de examen (1º, 2º), tipo de desarrollo de la tarea (individual, grupal), forma de realización (presencial, domiciliaria), cuatrimestre en que se tomó el parcial (I, II), tipo de consigna (macroconsigna global, macroconsigna parcial, microconsigna), orden en el examen (1...), operación discursiva seleccionada, meta de la tarea (¿qué?), cantidad de operaciones, forma léxico-gramatical en que se realiza la instrucción (infinitivo, pregunta...), posibilidad de elección de consignas (sí, no), mención de fuente (sí, no), indicación o aclaración extra (sí, no), y tipo de género solicitado (académico, profesional).

## RESULTADOS

La aproximación al componente *evaluación* de los proyectos de cátedra permitió, en primera instancia, identificar un repertorio de 37 géneros de evaluación de acuerdo a los nombres que utilizan los usuarios de la lengua, en este caso los docentes: análisis de textos, autoevaluación, carpeta de prácticas, coloquio, contraposición de autores y teorías, control de lectura, cuento, cuestionario, debate, defensa oral, discusión, esquema de contenido, evaluación conjunta, evaluación diagnóstica

o diagnóstico, exposición oral, guía de estudio, informe, informe de lectura, informe de observación de clases, introducción de monografía, investigación bibliográfica, lectura comprensiva, monografía o trabajo monográfico, parcial, plan de clase, plan de monografía, ponencia, práctica de clase o clase, producción escrita, proyecto de prácticas docentes, proyecto transversal, trabajo de investigación, trabajo escrito, trabajo individual, trabajo interdisciplinario, trabajo oral y trabajo práctico.

El análisis de este relevamiento de los nombres que emplean los docentes para referir a los instrumentos de evaluación permitió identificar tres órdenes a los que responden: géneros discursivos, actividades de evaluación e instrumentos que integran géneros y actividades.

Dentro de la categoría géneros discursivos clasificamos las denominaciones estándar que remiten a una clase textual a partir de nombres empleados frecuentemente por la bibliografía sobre géneros: cuento, esquema de contenido, guía de estudio, monografía, examen parcial, proyecto, etc. A su vez, este grupo habilita al menos dos subclasificaciones: en primer lugar, puede establecerse una distinción entre géneros ficcionales y no ficcionales con una notoria preeminencia del segundo grupo, dado que el cuento es el único exponente ficcional registrado como instrumento de evaluación, y éste se encuentra sólo en el primer año de la carrera, mientras que los 36 géneros restantes corresponden al otro grupo; en segundo lugar, en esta primera instancia de la investigación, en la que no avanzamos sobre el análisis de las producciones genéricas, tomamos como parámetro el criterio “contexto de circulación ideal” definido por Parodi *et al.* (2009) para proponer una subdivisión de los géneros no ficcionales en dos clases: géneros académicos típicamente identificados con el ámbito de la formación, en términos de estos mismos autores: “pedagógico: ámbito formal de enseñanza y aprendizaje de contenidos y procedimientos”;

y géneros propios del desempeño de la profesión docente en el ámbito laboral en el que “se ejecuta una actividad técnica o profesional” (Parodi *et al.*, 2009: 86).<sup>2</sup>

Por un lado, los géneros académicos de formación son aquéllos propios de la educación superior que se vinculan con propósitos pedagógicos, es decir, su meta es verificar conocimiento en el estudiante, o bien, estimular que lo genere, y pueden ser: informe, monografía y examen parcial. 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 pareciera no ser idéntica para todos los docentes, de acuerdo a los datos aportados por los proyectos. Más adelante mostraremos que las consignas de evaluación permiten advertir que se proponen tareas de reproducción del conocimiento frente a otras que promueven su producción o reelaboración (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Cabe aclarar que se registra un género que excede el ámbito de la formación y que consideramos como género propio de la actividad científica o de investigación: la ponencia<sup>3</sup> cuyo macropropósito comunicativo se acerca al del artículo de investigación: “persuadir respecto de un determinado punto de vista (Parodi *et al.*, 2009: 88).

En lo que se refiere a los géneros de la profesión docente, ubicamos en este grupo aquellas producciones que se ponen en juego en el desarrollo de las actividades cotidianas del quehacer docente dentro de una institución educativa; para el caso de la formación que ofrece el ISFDyT en el que se dicta la carrera

que estudiamos, el ámbito de desempeño sería la escuela media o secundaria. Ejemplos de los géneros que dispusimos en esta categoría son el plan de clase, el proyecto áulico, la clase y el proyecto transversal.

Identificamos cuatro cuestiones que merecen ser destacadas en torno a los géneros: la primera de ellas es la variedad de denominaciones que reciben algunos de ellos. Por ejemplo, de manera preliminar podemos mencionar que el informe de lectura pareciera nombrarse también como: investigación bibliográfica o trabajo práctico; por su parte, la monografía también se nombra como trabajo práctico, trabajo monográfico o monografía evaluativa; y diagnóstico y evaluación diagnóstica también parecieran referir a similar tipo de producción escrita. Cabría preguntar en este punto, para retomar en futuras investigaciones, si la diversidad de nombres responde sólo a una cuestión de nominación o si refiere también a variaciones genéricas.

La segunda cuestión que nos interesa subrayar es un interrogante acerca del trabajo práctico. Ciapuscio (2000) plantea, por un lado, que monografía es una denominación general que se emplea en el ámbito académico para referir a diferentes clases textuales y, por otro, que no existen lineamientos acerca de lo que es una monografía dentro de la universidad. Los resultados de nuestro análisis corroboran que ocurre algo similar con el trabajo práctico. Al observar las definiciones o especificaciones acerca de éste, formuladas en los proyectos de cátedra, se advierte una amplia variedad de sentidos. Más concretamente, 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,

<sup>2</sup> En este punto, resulta necesario llamar la atención sobre ciertas particularidades de las carreras de formación docente en relación con la distinción entre géneros académicos y profesionales, ya que el ámbito profesional docente sigue correspondiendo al ámbito de formación. Esta cuestión, junto con el análisis y discusión teórica y metodológica en cuanto a los géneros, será retomada y profundizada en otro artículo.

<sup>3</sup> Cabe resaltar aquí que, en el campo de la alfabetización académica, se registran algunas publicaciones que destacan la potencialidad de la ponencia y promueven su enseñanza durante la carrera de grado (Padilla y Carlino, 2010).



presencial o domiciliario. Por otro lado, las especificaciones que se explicitan 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 actividades cognitivas y discursivas sumamente diversas. Esto pone en evidencia la falta de consenso entre los docentes acerca del trabajo práctico y la coexistencia de diferentes representaciones sobre el mismo dentro de una misma institución educativa y una misma carrera.

La tercera cuestión que nos interesa resaltar 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 todas las partes de la estructura genérica, pero también en algunas materias se utiliza como instrumento de evaluación sólo una parte, más concretamente, la introducción de la monografía. Por último, registramos que en algunos proyectos de cátedra se proponen instrumentos de evaluación que contribuyen a observar el proceso de escritura, como, por ejemplo, cuando se mencionan los planes de monografía que atienden a la primera etapa del proceso de escritura, o los borradores, que atienden a la segunda etapa (puesta en texto) y como insumo para la tercera (revisión y reescritura).

El cuarto aspecto a enfatizar respecto de los géneros identificados entre los instrumentos de evaluación es el encadenamiento que se advierte entre algunos de ellos. Por ejemplo, en relación con los géneros que definimos como propios de la profesión docente, en el contexto de los espacios de las prácticas docentes se observa una serie de géneros que se van articulando a lo largo del curso: carpeta de prácticas, proyecto de prácticas docentes, plan de clase, práctica o clase. En relación con los géneros que clasificamos como académicos de formación también encontramos estos

encabalgamientos recursivos que incluyen trabajos previos: 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 reto radicaría en la adecuación a las diferentes situaciones retóricas que exigen la adaptación a los componentes de las distintas situaciones comunicativas; así, por ejemplo, el plan de clase y la clase comparten la misma información en términos de contenido, sin embargo, 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, etc.).

En lo concerniente a las actividades de evaluación, entendidas como aquellas tareas que el docente proyecta solicitar a los estudiantes como parte de una instancia de evaluación, encontramos que para su designación no se emplean nombres de géneros estandarizados, sino formas más imprecisas que dan cuenta de una tarea que el estudiante deberá 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, cuyo nombre genérico habitual en la bibliografía especializada es informe bibliográfico o de lectura; no obstante, se advierte en ciertos casos la preferencia docente por nombrar la tarea antes que el género en el segmento textual del proyecto de cátedra que refiere a 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 que incluimos en esta categoría podrían ubicarse en una escala de mayor a menor grado de especificidad; así, por ejemplo, la contraposición de autores y teorías permite generar una representación más precisa de la tarea a realizar en su lectura, mientras que el trabajo individual o escrito posee un grado de generalidad e inespecificidad que

permitiría categorizar como trabajo escrito tanto una monografía como un informe, o lo que sea que se escriba, es decir, que se trata de denominaciones muy imprecisas que no permiten inferir fácilmente el tipo de tareas discursivas y cognitivas que es necesario realizar para la acreditación de la asignatura.

En lo que se refiere a la última categoría que integra géneros y actividades, ésta resultaría la más completa, en tanto permitiría construir una representación de la tarea discursiva y de las actividades a realizar en el proceso de producción, como, por ejemplo: proyecto transversal (diseño, presentación y defensa). En este ejemplo, el docente explicita el género de la profesión docente a desarrollar (proyecto transversal) y las actividades que se requiere llevar a cabo en relación con esa producción textual (diseño) y a partir de ella (presentación y defensa). Se nota, además, la exigencia de cierta recursividad debida a las características de este instrumento de evaluación así planteado, ya que la tarea no se agota en la entrega de un producto final (proyecto transversal) para ser evaluado, sino que se requiere el retorno sobre el producto y retomarlo en la práctica oral que abre el producto previo al diálogo.

En suma, hasta aquí el análisis da cuenta de una amplia variedad que compone un repertorio de 37 géneros mencionados como instrumentos de evaluación en los proyectos de cátedra de las materias que conforman la estructura curricular del Profesorado de Lengua y Literatura estudiado. 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 sobre el que pareciera ser necesario operar sería la construcción de acuerdos en el equipo docente sobre los géneros a demandar en relación con el perfil y el desempeño profesional para el que forma la carrera.

### *Selección de géneros de evaluación a lo largo de la carrera*

La observación de los géneros de evaluación a lo largo de la carrera muestra, en primera instancia, cierto predominio de los géneros académicos de formación sobre aquéllos específicos de la profesión docente. El género más utilizado es el parcial individual, presencial y escrito, lo que coincide con resultados arrojados por estudios previos sobre el nivel superior (Alvarado y Cortés, 2013; Natale, 2013). Registramos un porcentaje de ocurrencia en el componente *evaluación* de los proyectos de cátedras que asciende a 35.8 por ciento. Esto podría responder a lo establecido en el Plan de Evaluación Institucional, que marca como requisito obligatorio incluir una instancia de evaluación parcial presencial, individual y escrita. 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 detecta una fuerte tendencia al señalamiento de dos parciales. En segundo orden de ocurrencia se encuentra el trabajo práctico, que representa 20.5 por ciento.

Los géneros propios de la profesión docente, el plan de clase y la clase, representan cada uno 12.5 por ciento de los géneros de evaluación que se planifica usar. Luego, la exposición oral y el informe tienen una representatividad de 4.55 por ciento. Posteriormente se ubica la monografía, con 4 por ciento; seguidamente se posicionan el diagnóstico, el proyecto y el trabajo de investigación, con una representatividad de 2.3 por ciento.

La carpeta de prácticas, la contraposición de autores y teorías y la investigación bibliográfica constituye cada una 1.7 por ciento de los instrumentos mencionados en los proyectos de los cuatro años de la carrera; el resto de los géneros de evaluación referidos en los proyectos se encuentra entre 1.7 y 0.6 por ciento. Los géneros ficcionales corresponden a este

último grupo, lo que evidencia que su producción es muy escasa a lo largo de la formación, aun cuando estos géneros se constituyen en objeto de enseñanza para el egresado de la carrera en su desempeño profesional.

En los proyectos de cátedra del primer año se registraron 21 denominaciones diferentes de géneros que se utilizan como instrumentos de evaluación. En consonancia con la tendencia general, el examen parcial y el trabajo práctico son los más mencionados. También se observa en este año iniciático un predominio de la elección de géneros que involucran el trabajo con fuentes bibliográficas (análisis de textos, contraposición de autores y

teorías, control de lectura, cuestionarios, guía de estudio, informe de lectura, investigación bibliográfica y lectura comprensiva). Esta primacía de géneros vinculados con los saberes que portan los textos disciplinares en esta instancia de la carrera podría responder a la intencionalidad pedagógica de propiciar la incorporación de las especificidades propias del campo disciplinar por parte de los sujetos en formación del nivel superior. A continuación, la Tabla 2 muestra los géneros mencionados por los docentes en los proyectos de las cátedras del primer año de la carrera, la cantidad de ocurrencias de cada uno y los correspondientes porcentajes.

*Tabla 2. Géneros de evaluación seleccionados en los proyectos de cátedra del primer año de la carrera*

Nº	Instrumento de evaluación	Cantidad de registros	Porcentaje de ocurrencia
1	Examen parcial	17	31,5
2	Trabajo práctico	15	27,8
3	Trabajo de investigación	2	3,7
4	Investigación bibliográfica	2	3,7
5	Contraposición de autores y teorías	2	3,7
6	Clase	1	1,9
7	Trabajo interdisciplinario	1	1,9
8	Ponencia	1	1,9
9	Plan de clase	1	1,9
10	Lectura comprensiva	1	1,9
11	Informe de lectura	1	1,9
12	Guía de estudio	1	1,9
13	Exposición oral	1	1,9
14	Evaluación conjunta de la cursada	1	1,9
15	Discusión	1	1,9
16	Cuestionarios	1	1,9
17	Cuento	1	1,9
18	Control de lectura	1	1,9
19	Autoevaluación	1	1,9
20	Análisis de textos	1	1,9
21	Coloquio individual	1	1,9

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, la cantidad de géneros mencionados en los proyectos de cátedra del segundo año de la carrera coincide con la información relevada respecto a primer año (21). Siguiendo la tendencia general, aquí también predominan el examen parcial y el trabajo práctico, seguidos,

por orden de ocurrencia, de los siguientes géneros: evaluación diagnóstica, exposición oral, guía de estudio, informe de lectura, monografía, plan de clase, trabajo escrito y trabajo oral. La Tabla 3 exhibe los datos completos del relevamiento realizado sobre este año.

*Tabla 3. Géneros de evaluación seleccionados en los proyectos de cátedra del segundo año de la carrera*

N°	Instrumento de evaluación	Cantidad de registros	Porcentaje de ocurrencia
1	Examen parcial	19	29,51
2	Trabajo práctico	11	18
3	Plan de clase	4	6,6
4	Clase	4	6,6
5	Evaluación diagnóstica	2	3,3
6	Exposición oral	2	3,3
7	Guía de estudio	2	3,3
8	Informe de lectura	2	3,3
9	Monografía	2	3,3
10	Trabajo escrito	2	3,3
11	Trabajo oral	2	3,3
12	Carpeta de prácticas	1	1,6
13	Coloquio	1	1,6
14	Contraposición de autores y teorías	1	1,6
15	Esquema de contenido	1	1,6
16	Informe de clases observadas	1	1,6
17	Investigación bibliográfica	1	1,6
18	Lectura comprensiva	1	1,6
19	Plan de escritura	1	1,6
20	Proyecto	1	1,6
21	Trabajo individual	1	1,6

Fuente: elaboración propia.

El análisis del componente *evaluación* de los proyectos de tercer año presenta una disminución de la cantidad de géneros requeridos, que suman en este caso un total de 14. El examen parcial continúa sosteniendo su prominencia, aunque el trabajo práctico pierde el segundo puesto para ser ocupado por géneros propios de la profesión docente: el plan

de clase y la clase. Esto podría deberse a que, de acuerdo con el plan de la carrera, en tercer año se realizan las residencias en la escuela secundaria básica. La misma tendencia se puede observar en la Tabla 4 de tercer año, en el que el plan de estudios prevé el desarrollo de prácticas en la escuela secundaria superior.

*Tabla 4. Géneros de evaluación seleccionados en los proyectos de cátedra de tercer año de la carrera*

N°	Instrumento de evaluación	Cantidad de registros	Porcentaje de ocurrencia
1	Examen parcial	15	28.3
2	Plan de clase	10	18.9
3	Clase	10	18.9
4	Trabajo práctico	5	9.4
5	Trabajo de investigación	2	3.8
6	Exposición oral	2	3.8
7	Debate	2	3.8
8	Proyecto transversal	1	1.9
9	Proyecto	1	1.9
10	Monografía	1	1.9
11	Informe	1	1.9
12	Diagnóstico	1	1.9
13	Defensa	1	1.9
14	Carpeta de prácticas	1	1.9

*Fuente:* elaboración propia.

Por último, el análisis de los proyectos de cuarto año señala una disminución de la cantidad de géneros de evaluación mucho mayor a la reducción en la cantidad de materias: de 10 materias en primero, 11 en segundo y 10 en tercero, se pasa a 8 materias en el último año de la carrera, en las cuales se identifican 10 géneros con mayor grado de especialidad, 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 examen parcial sigue siendo el instrumento con mayor ocurrencia, el trabajo práctico pierde prominencia y ocupan el segundo lugar géneros propios de la profesión docente, como muestra la Tabla 5.

*Tabla 5. Géneros de evaluación seleccionados en los proyectos de cátedra de cuarto año de la carrera*

N°	Instrumento de evaluación	Cantidad de registros	Porcentaje de ocurrencia
1	Examen parcial	12	27.9
2	Plan de clase	8	18.6
3	Práctica de clase	8	18.6
4	Monografía	4	9.3
5	Trabajo práctico	4	9.3
6	Informe	3	7
7	Carpeta de prácticas	1	2.3
8	Diagnóstico	1	2.3
9	Ponencia	1	2.3
10	Proyecto	1	2.3

*Fuente:* elaboración propia.

El análisis integral de los datos en comparación con los distintos años evidencia que, a medida que se avanza en la carrera, la variedad de géneros de evaluación disminuye y éstos tienden a ser más específicos o de mayor grado de especialización, además de que se mencionan con nombres más técnicos (en los dos últimos años).

Con respecto a los instrumentos vinculados con géneros propios de la profesión docente, destaca su aparición desde el primer año y su continuidad de manera ininterrumpida a lo largo de toda la carrera. El aumento de frecuencia se nota a medida que se avanza de primero a tercer año de la carrera, mientras 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 incorpora la práctica de clase; y en tercero y cuarto se integra lo anterior en un proyecto dentro de una carpeta de prácticas, lo que da cuenta de una graduación y progresión.

Esta última observación respecto a los géneros propios de la profesión docente no se replica en cuanto a los géneros académicos de formación, ya que si bien en primer año predomina el examen parcial y el trabajo práctico —como en el resto de los años— se seleccionan también géneros del ámbito especializado sumamente complejos, como la ponencia. La monografía<sup>4</sup> recién aparece por primera vez en segundo año, cuando la bibliografía sobre textos especializados coincide en señalar que éste es el género de iniciación en la investigación (Ciapuscio 2000; Gallardo 2005, entre otros), por lo que se esperaría que se ubicara antes que la ponencia, que es un género científico con un mayor grado de especialización. Sin embargo, aquí se trata de una posible hipótesis, ya que este aspecto se explorará en profundidad en futuras publicaciones en las que nos adentraremos en el estudio de géneros.

Si bien se advierte esta discordancia en la elección de géneros de evaluación, se hallan selecciones muy pertinentes. En primer año

se encuentran géneros articuladores, como las guías de estudio y los cuestionarios, así como 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 dan cuenta de cierta tendencia a preferir 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 lo es en asignaturas de las áreas de literatura y teoría literaria (aunque se encuentre también en materias de las áreas de lingüística y educación).

En síntesis, observamos que en los primeros años de la carrera aparece una variedad más amplia de géneros, con un mayor grado de generalidad, mientras que en los últimos dos años se van acotando y especificando. Así, los géneros de la profesión docente van ganando 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: mientras que los primeros años muestran un amplio porcentaje de materias correspondientes a la fundamentación pedagógica y la especialización por niveles, a medida que se avanza en los años de la carrera tiene mayor presencia la orientación, es decir, aumentan las materias disciplinares.

### *Consignas de examen parcial*

En el apartado previo hemos visto que en la carrera el examen parcial presencial constituye el género al que más recurren los docentes para la evaluación. Al respecto, cabe mencionar que en los proyectos de numerosas asignaturas se

<sup>4</sup> En 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.



mencionan los exámenes parciales individuales presenciales escritos como única forma de evaluación para definir la acreditación.

A partir del análisis de los 51 parciales recolectados que conforman nuestro corpus, observamos que la mayoría de ellos presenta entre dos y cuatro consignas y, en general, no ofrecen opciones para que el estudiante pueda elegir la tarea a resolver o la fuente con la cual trabajar.

La exploración de las 229 consignas docentes de los parciales analizados responden a distintos niveles, por lo que las hemos clasificado en tres categorías: macroconsigna global, macroconsigna parcial y microconsigna. La macroconsigna global da una instrucción general que afecta a las resoluciones de todas las consignas propuestas en el parcial:

- 1) Resuelva 5 de las siguientes consignas. La segunda es obligatoria (Lingüística IV).

La macroconsigna parcial, en cambio, es una instrucción que se proyecta únicamente sobre un grupo de microconsignas, como se muestra a continuación:

- 2) 3. Respecto a la deconstrucción de Jacques Derrida, responder:
  - a) ¿Cuáles son las diferencias entre la hermenéutica y la deconstrucción?
  - b) ¿De qué modo Derrida deconstruye la lingüística de Saussure? (Perspectiva filosófico-pedagógica I).

El tipo de consignas, como la del ejemplo (2), exhibe gráficamente dos tipos de marcaciones que indican los diferentes niveles: una marcación que remite a un nivel más general y abarcativo, que corresponde a la macroconsigna parcial —en el caso del ejemplo, se emplea el número— y otra marcación diferente —las letras en nuestro ejemplo— que indica un nivel de menor grado de generalidad que coincide con lo que denominamos microconsigna, es decir, cada una de las instrucciones

concretas que orientan los procesos de pensamiento y el razonamiento del estudiante para la realización de las operaciones discursivas.

Paralelamente, subclasificamos estas microconsignas en simples, cuando sólo demandan una operación discursiva (3), o complejas, cuando expresan el pedido de más de una operación (4):

- 3) Comentar qué aspectos, en cuanto a lo literario, aportaron los textos leídos hasta el momento (Perspectiva filosófico-pedagógica I).
- 4) ¿Qué factores cobran relevancia al momento de planificar una clasificación en tipologías textuales y por qué? (Lingüística y gramática II).

En las microconsignas se observa la recurrencia de tres componentes: un verbo o un pronombre interrogativo que propone la operación discursiva a realizar; el tema o contenido informativo a elaborar o reelaborar; y la indicación de la fuente, el autor o la perspectiva desde la cual abordar el desarrollo del contenido informativo de la respuesta del examen, tal como se observa en el siguiente ejemplo:

- 5) Defina [operación discursiva] tradición y tradición selectiva [contenido informativo o tema] según R. Williams [fuente] (Teoría literaria II).

Esta estructura nos conduce a la conceptualización de la consigna propuesta por Riestra (2008) al evidenciar el modo como se guía y orienta el pensamiento y la forma de razonar del estudiante en la lógica del nivel superior y de la disciplina: el discurso académico-científico es de naturaleza polifónica y las consignas muestran el intento de adiestrar a los estudiantes en estas formas discursivas. Foucault (1992) sostiene que ingresar en una comunidad disciplinar implica conocer las formas válidas o aceptables de decir de dicha comunidad y aplicar las reglas de manera correcta

al usar el lenguaje. En este sentido, la consigna evidencia su potencialidad como herramienta mediadora para delimitar, regular y controlar el discurso —y la configuración de identidades— en función de las formas propias del ámbito y la disciplina al reactualizar sus reglas a través de las instrucciones.

### *Operaciones discursivas*

El análisis de las operaciones discursivas se focalizó en las microconsignas, dado que son éstas las que demandan de manera más directa y específica las operaciones que el estudiante debe realizar. Los verbos y los pronombres utilizados en las consignas habilitan la identificación o la inferencia sobre la operación solicitada, la cual puede requerir distintos grados de complejidad y de vinculación del estudiante con el conocimiento. En relación con esto último, proponemos una primera gran clasificación de las operaciones en cuatro categorías que señalan diferentes tipos de relación con el conocimiento que se pretende promover desde la mediación docente: reproducción, aplicación, reelaboración y producción.

La categoría reproducción abarca tareas inherentes a la repetición y/o reformulación de determinado conocimiento portado por las fuentes bibliográficas o por las clases. En términos de Scardamalia y Bereiter (1992), se trata de tareas de escritura que apuntan a “repetir”. En este grupo, localizamos operaciones como transcribir, copiar, mencionar, explicar y definir.

La segunda clase de tareas la conformamos con aquéllas que promueven la aplicación del conocimiento, esto es, poner en práctica determinado saber dado en una nueva instancia o en vinculación con un nuevo objeto. Ubicamos en este grupo las siguientes operaciones: ejemplificar, declinar, conjugar y analizar (sintácticamente).

El tercer grupo de consignas lo conforman aquéllas que proponen la conexión entre dos o más fuentes que generalmente se indican de manera explícita. Se trata de tareas

que requieren retomar la información de la bibliografía para interpretarla y reelaborarla en diálogo con otra fuente, por lo que denominamos a esta categoría de reelaboración. Predominan en estos casos verbos como comparar y relacionar. Siguiendo la propuesta de los autores citados, se trataría ya aquí de propuestas de tareas de composición que apuntan a favorecer procesos de “transformar el conocimiento”.

El último grupo de consignas apunta a tareas de producción, es decir, que involucran la elaboración o generación de nuevos conocimientos a partir de la relación entre un punto de vista determinado y un objeto de estudio. Mayormente, en las consignas que ubicamos en este grupo se utilizan verbos como analizar o posicionarse.

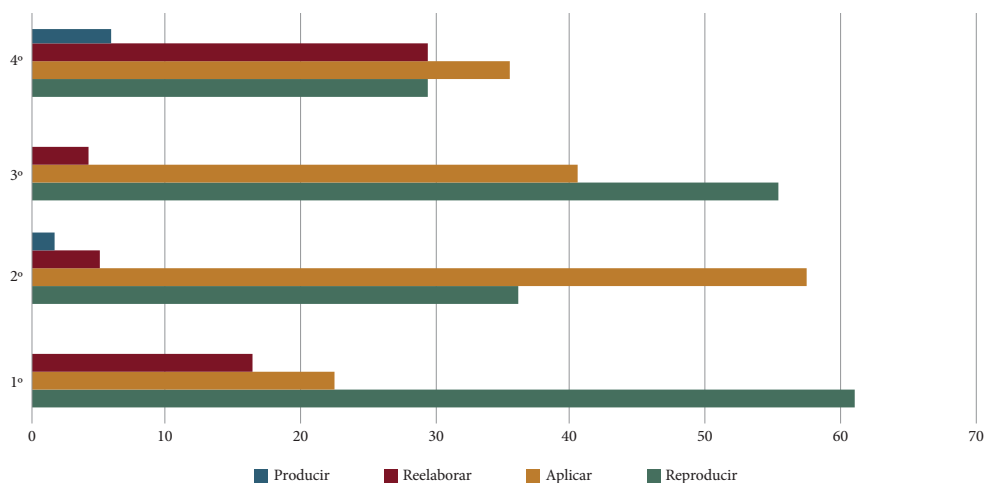
### *Formas de vinculación con el conocimiento*

En relación con los cuatro tipos de tareas caracterizados en el apartado anterior en función de las formas de vinculación con el conocimiento que se promueven: reproducir, aplicar, reelaborar y producir, si observamos su distribución y frecuencia a lo largo de la estructura curricular del profesorado, en el Gráfico 1 se advierte que la gradualidad no se da de la manera que se esperaría para guiar las trayectorias estudiantiles.

Como era esperable, las consignas que promueven la repetición del conocimiento dado se concentran con mayor fuerza en el inicio de la carrera. El análisis de los exámenes parciales del primer año arroja 61 por ciento de tareas de repetición, 22.44 por ciento de tareas de aplicación y 16.32 por ciento de tareas de reelaboración. Por su parte, en el segundo año se observa un marcado descenso de las tareas de repetición, que sólo representan 36 por ciento; no obstante, llama la atención su ascenso hasta 55.31 por ciento en el tercer año.

Las tareas de aplicación muestran la menor representatividad en primer año y la mayor en segundo (57.37 por ciento), mientras

Gráfico 1. Distribución de los tipos de tareas a lo largo de la carrera



Fuente: elaboración propia.

que en tercero y en cuarto se mantienen entre 35 y 40 por ciento. Las tareas de reelaboración no muestran una amplia frecuencia a lo largo de toda la carrera; las mayores frecuencias se ubican en los extremos: en primero (16.32 por ciento) y en cuarto (29.41 por ciento), mientras que en segundo y en tercero no llegan a 5 por ciento. Finalmente, las tareas de producción son prácticamente nulas; sólo se observan porcentajes muy bajos de ocurrencia en segundo (1.63 por ciento) y en cuarto (5.88 por ciento).

Estos resultados señalan que las demandas de tareas de producción son muy escasas en los exámenes parciales presenciales escritos, lo que es razonable si se tienen en cuenta variables como el tiempo que requieren los procesos de producción de conocimiento. El diálogo con los resultados de trabajos previos permite inferir que este tipo de tareas quedaría relegado a otros instrumentos de evaluación con formatos no presenciales, como, por ejemplo, informes o monografías.

En cuanto a las tareas de producción de géneros ficcionales, resulta llamativo que tengan una presencia tan reducida. Más allá de una variable situacional como el tiempo didáctico, consideramos que pueden existir otras causas subyacentes por las cuales la escritura de textos ficcionales no supere el 1.7 por ciento,

lo que podría estar en relación con las concepciones teóricas de muchos docentes, con su formación académica y con los discursos dominantes en el campo educativo. Kieran Egan (1994) afirma al respecto que la capacidad intelectual menos destacada en la escuela ha sido, históricamente, la imaginación, dado que ha sido desterrada o ha estado, en todo caso, en las “vías marginales” (por ejemplo, en las asignaturas relacionadas con el arte, como la música), todo lo cual no es casual.

La concepción empirista de la ciencia y los aportes de la psicología cognitiva —con Piaget como su mayor exponente— se ha trasladado a la pedagogía al privilegiar el pensamiento lógico y racional y minimizar las formas de pensamiento vinculadas con las actividades imaginativas, la fantasía y lo afectivo como herramientas educativas. Egan (1994) sostiene, en contraste con lo anterior, que se le da sentido al mundo y a la experiencia de manera afectiva en la misma medida que de manera cognitiva, por lo que es importante recuperar el significado afectivo para acceder al conocimiento.

Nuevamente en relación con el análisis del Gráfico 1, era menos esperable la baja frecuencia de demandas de tareas de reelaboración, principalmente en segundo y tercer año. Finalmente, los porcentajes constantes

de las tareas de aplicación a lo largo de toda la carrera podrían estar en relación con el tipo de carrera (un profesorado), en tanto se espera que el docente maneje ciertas herramientas y las pueda enseñar.

En resumen, hasta aquí hemos visto que en los exámenes parciales se solicitan distintos tipos de tareas mediante consignas y que éstas promueven diversas formas de vinculación con el conocimiento. Los datos presentados parecen evidenciar una tendencia general a la reproducción del conocimiento dado —o a su aplicación— y una escasa demanda de reelaboración y de producción de conocimiento, incluso en el último año de la carrera. Estos resultados conducen a una primera reflexión sobre el sujeto de la educación que se construye desde las consignas de los exámenes parciales que guían las respuestas de los estudiantes mediante las que son evaluados para acreditar las materias, así como las competencias y conocimientos que los docentes del nivel superior consideran que deben acreditar para poder desempeñarse luego en la vida profesional como docentes: ¿creadores o reproductores de conocimiento?

## CONCLUSIONES

En este artículo hemos expuesto resultados de nuestra investigación, con énfasis en la responsabilidad de las instituciones de nivel superior y de los docentes en el proceso de enculturación académica (Carlino, 2013). Así, hemos observado las prácticas de evaluación de un profesorado de lengua y literatura a partir de producciones discursivas de los docentes que intervienen como mediaciones en esas prácticas (proyectos anuales y consignas de exámenes parciales).

En primer lugar, hemos identificado que en los proyectos de cátedra se mencionan los instrumentos de evaluación que permitieron relevar un repertorio de 37 géneros involucrados en estas prácticas y hemos encontrado que el más frecuente es el examen parcial presencial individual escrito, lo que, por un

lado, responde a normativas institucionales que establecen que en todas las materias debe considerarse una instancia de este tipo y, por otro lado, a lo que ya han señalado estudios realizados en universidades argentinas (Alvarado y Cortés, 2013; Natale, 2013).

En relación con lo anterior, es importante señalar, en primer lugar, las limitaciones de los hallazgos reportados en este artículo: en tanto que en esta etapa se consideraron las menciones de los géneros discursivos realizadas por los docentes en sus proyectos de cátedra, es necesario avanzar en futuros trabajos sobre el análisis de las realizaciones de los ejemplares textuales que responden a esas demandas efectuadas por los docentes para caracterizar los géneros y ahondar en las variedades académicas y profesionales, tal como lo hacen Parodi *et al.* (2009), Parodi *et al.* (2008) y los diversos trabajos hispanoamericanos compilados en Parodi (2008).

En segundo lugar, nos hemos abocado a la descripción de los modos de composición de las consignas del examen parcial y hemos mostrado que se realizan instrucciones de distinto nivel (macroconsigna global, macroconsigna parcial y microconsigna) y que, al igual que lo hallado en un análisis de otro nivel educativo (Cejas, 2010), evidencian composiciones diversas: oraciones imperativas e interrogativas, e incluso se realizan como vacíos que se llenan contextualmente. A diferencia de lo señalado por Cejas (2010), los resultados del análisis del corpus de consignas a lo largo de toda la carrera de profesorado estarían aportando evidencia acerca de una de las características de la consigna en este nivel que pareciera estar dada por el grado de especialización que se manifiesta en uno de los componentes más recurrentes: la mención de la fuente a la que el estudiante debe recurrir para dar cuenta del tema sobre el que se indaga y evalúa.

En tercer lugar, hemos detectado que, si bien las tareas requeridas por las consignas del examen parcial proponen distintos modos de vinculación del estudiante con el

conocimiento disciplinar, predominan las formas que promueven la repetición del conocimiento que portan los materiales bibliográficos, dato que también está en consonancia con los resultados a los que arribaron estudios previos (Alvarado y Cortés, 2013; Natale, 2013). Hemos advertido también la escasa participación de demandas de escritura profesional, y menor aún de la ficcional. Asimismo, se ha evidenciado preliminarmente que los géneros de evaluación no se distribuyen a lo largo de la carrera de manera gradual en función de su grado de complejidad.

Estos resultados darían cuenta, en principio, de prácticas centradas, principalmente, en la reproducción del conocimiento; que, además, llaman la atención sobre la escasa interpelación a la imaginación y la creatividad en la formación de los profesores de lengua y literatura, aun cuando uno de los objetos de enseñanza se establece a partir de estas formas epistémicas menos hegemónicas. Desde los géneros que se proponen como instrumentos

de evaluación en los proyectos de cátedra de toda la carrera pareciera apuntarse, entonces, a la configuración de profesionales más reproductores que creadores, pese a la necesaria ductilidad, maleabilidad y creatividad a las que nos desafía cotidianamente la tarea docente.

Estos hallazgos llevan a la reflexión y revisión, y apuntan a brindar líneas de trabajo futuro para la generación de propuestas que contribuyan a mejorar la formación docente. En relación con lo anterior, sería recomendable, en la implementación de planes de estudio, revisar y definir con el plantel docente la gradualidad en términos de complejidad de los géneros que se distribuyen a lo largo de la carrera e incorporar una mayor variedad de géneros propios del desempeño profesional docente, así como abrir el espacio de la escritura creativa, cuya enseñanza establecen los diseños curriculares de secundaria y que, por lo tanto, la formación docente inicial debería contemplar en la formación de los futuros profesionales de la educación.

## REFERENCIAS

- ALVARADO, Maite y Marina Cortés (2013), *Escritura e invención en la escuela*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- ANIJOVICH, Rebeca y Graciela Cappelletti (2018), *La evaluación como oportunidad*, Buenos Aires, Paidós.
- ARNOUX, Elvira, Mariana di Stefano y Ma. Cecilia Pereira (2002), *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires, Eudeba.
- BAJTIN, Mijaíl ([1979] 1999), *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- CARLINO, Paula (2013), "Alfabetización académica diez años después", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381.
- CASSANY, Daniel (2008), *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*, Buenos Aires, Paidós.
- CEJAS, María (2010), "Hablemos de consignas", en María Isabel de Gregorio de Mac (dir.), *Publicación de la Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura*, Rosario, Laborde Libros Editor.
- CERLETTI, Alejandro (2008), *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*, Buenos Aires, Del Estante.
- CIAPUSCIO, Guiomar (2000), "La monografía en la universidad: ¿una clase textual?", *Humanitas*, vol. 23, núm. 30-31, pp. 237-23.
- EGAN, Kieran (1994), *Fantasia en la imaginación: su poder en la enseñanza*, Madrid, Morata.
- EZCURRA, Ana María (2020), "Educación superior en el siglo XXI. Una democratización paradójica. Escenarios globales y latinoamericanos", *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, núm. 12, pp. 112-127.
- FOUCAULT, Michel (1992), *El orden del discurso*, Buenos Aires, Tusquets Editores.
- GALLARDO, Susana (2005), "La monografía universitaria como aprendizaje para la producción de artículos científicos", en Graciela Vázquez (coord.), *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*, Madrid, Edinumen, pp. 13-28.
- MATURANA, Humberto (1995), *La realidad: ¿objetiva o construida?*, Barcelona, Anthropos.
- MURIEETE, Raúl (2007), *El examen en la universidad*, Buenos Aires, Biblos.

- NATALE, Lucía (coord.) (2013), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*, Los Polvorines, UNGS.
- NATALE, Lucía y Daniela Stagnaro (eds.) (2018), *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza*, Los Polvorines (Argentina), Ediciones UNGS, en: <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2019/11/9789876303910-completo.pdf> (consulta: 28 de noviembre de 2022).
- NATALE, Lucía y Daniela Stagnaro (coords.) (2017), *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*, Los Polvorines (Argentina), Ediciones UNGS, en: <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2020/06/9789876302579-completo.pdf> consulta: 28 de noviembre de 2022).
- NATALE, Lucía y Daniela Stagnaro (2014), “El parcial presencial”, en Federico Navarro (ed.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, pp. 103-134.
- NAVARRO, Federico (2017), “Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: hacia la configuración de un campo disciplinar propio”, *Lenguas Modernas*, núm. 50, pp. 8-14.
- OLAVE-Arias, Gihanny, Mireya Cisneros-Estupiñán e Ilene Rojas-García (2013), “Deserción universitaria y alfabetización académica”, *Educación y Educadores*, vol. 16, núm. 3, pp. 455-471.
- PADILLA, Constanza y Paula Carlino (2010), “Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria”, en Giovanni Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago de Chile, Academia Chilena de la Lengua/Ariel, pp. 153-182.
- PADILLA, Constanza y Esther López (2019), “Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de humanidades: comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor”, *Signos*, vol. 52, núm. 100, pp. 330-356.
- PARODI, Giovanni (2008), *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- PARODI, Giovanni (2009a), “El corpus académico y profesional del español PUCV-2006: semejanzas y diferencias entre los géneros académicos y profesionales”, *Estudios Filológicos*, núm. 44, pp. 123-147.
- PARODI, Giovanni (2009b), “Géneros discursivos y lengua escrita: propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva”, *Letras*, vol. 51, núm. 80, pp. 19-56.
- PARODI, Giovanni, Romualdo Ibáñez y René Venegas (2009), “El corpus PUCV-2006 del español: identificación y definición de los géneros discursivos académicos y profesionales”, *Literatura y Lingüística*, núm. 20, pp. 75-101.
- PARODI, Giovanni, René Venegas, Romualdo Ibáñez y Rosa Gutiérrez (2008), “Géneros del discurso en el corpus PUCV-2006: criterios, definiciones y ejemplos”, en Giovanni Parodi (ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso, pp. 39-74.
- RIESTRA, Dora (2008), *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*, Buenos Aires, Miño Dávila.
- RIESTRA, Dora (2020), “La perspectiva comunicacional desde el interaccionismo sociodiscursivo en la formación docente (A perspectiva comunicacional do Interaccionismo Sociodiscursivo na formação docente)”, en Ana de Mattos Guimarães, Anderson Carnin, Eliane Gouvêa Lousada (orgs.), *O Interaccionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento*, Araraquara, Letraria, pp. 72-92.
- RINESI, Eduardo (2015), *Filosofía (y) política de la universidad*, Los Polvorines (Argentina), Buenos Aires, UNGS/IEC-CONADU.
- ROICH, Paula (2007), “El parcial universitario”, en Irene Klein (coord.), *El taller del escritor universitario*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 91-106.
- ROSALES, Pablo, Luisa Pelizza y Giuliana Bergesse (2016), “Escritura profesional en la formación de grado. La perspectiva de docentes de una carrera de Licenciatura en Psicopedagogía”, *Cronía*, vol. 12, núm. 1, pp. 13-27.
- SCARDAMALIA, Marlene y Carl Bereiter (1992), “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 15, núm. 58, pp. 43-64.
- SERRANO, Stella (2014), “La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas”, *Lenguaje*, vol. 42, núm. 1, pp. 97-122.
- SILVESTRI, Adriana (1995), *Discurso instruccional*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y Letras.
- STAGNARO, Daniela y Federico Navarro (2012), “Procesos en consignas de escritura universitaria: el caso de la carrera de Ingeniería Industrial”, en Elsa Ghio y Fabián Mónaco (comps.), *Actas del VII Congreso Internacional de ALSFAL. Del género a la cláusula: los aportes de la LSF al estudio del lenguaje en sociedad*, Santa Fe, Ediciones Universidad Nacional del Litoral, en: [https://www.fhuc.unl.edu.ar/institucional/wp-content/uploads/sites/3/2018/08/ACTAS\\_ASFAL\\_2011-1.pdf](https://www.fhuc.unl.edu.ar/institucional/wp-content/uploads/sites/3/2018/08/ACTAS_ASFAL_2011-1.pdf) (consulta: 28 de noviembre de 2022).
- STAGNARO, Daniela y Federico Navarro (2013), “Consignas de evaluación en la carrera de Ingeniería Industrial: articulaciones entre la formación universitaria y la inserción profesional”, en Lucía Natale (coord.), *El semillero*



- de la escritura. *Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*, Los Polvorines (Argentina), Ediciones UNGS, pp. 71-91, en: [http://repositorio.ungs.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/UNGS/135/582\\_EDU14%20El%20semillero%20de%20la%20escritura\\_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ungs.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/UNGS/135/582_EDU14%20El%20semillero%20de%20la%20escritura_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (consulta: 28 de noviembre de 2022).
- STAGNARO, Daniela y Lucía Natale (2015), “Géneros y formación ingenieril: de la universidad a la industria”, *Magis. Revista Internacional de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 16, pp. 91-108, en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/14404> (consulta: 28 de noviembre de 2022).
- TERIGI, Flavia (2010), *Sujetos de la educación*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- VÁZQUEZ, Alicia (2017), “Tareas de síntesis discursiva y aprendizaje en la universidad: procesos implicados y dificultades declaradas por los estudiantes”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 74, pp. 863-887.
- VYGOTSKI, Lev (1978), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Buenos Aires, Paidós.
- VYGOTSKI, Lev ([1934] 1985), *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade.
- WERTSCH, James (1991), *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*, Madrid, Visor.