

ENSEÑAR Y APRENDER A ESCRIBIR EVALUACIONES PARCIALES EN PRIMER AÑO

Jakob, Ivone; Rainero, María Daniela

Facultad de Ciencias Humanas

RESUMEN

En este trabajo compartimos una propuesta de enseñanza que desarrollamos en una asignatura de primer año de la Licenciatura en Psicopedagogía en el marco de los “Proyectos sobre escritura y lectura en las disciplinas para primer año de las carreras” (PELPA), promovidos por la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Es una propuesta tendiente a revisar prácticas letradas instituidas, más particularmente las relacionadas con la evaluación parcial presencial de carácter escrito. Asumimos que el espacio del aula puede convertirse en un lugar de relevancia para fortalecer la continuidad de las trayectorias de nuestros estudiantes en la universidad y, en un sentido más general, promover la democratización del conocimiento. En ese marco, nos hemos apoyado en la problematización de las prácticas de evaluación escrita con la intención de asignarles un propósito formativo (no solo de acreditación de saberes) y configurarlas como prácticas que coadyuven a la permanencia de nuestros alumnos más allá del acceso al primer año universitario.

En el contexto de la propuesta pedagógica general de la asignatura, estructuramos la secuencia formativa particularmente vinculada a la evaluación parcial según tres ejes: I. Caracterización del género parcial universitario. Dimensión socio cultural: condiciones de producción y actividad social a la que pertenece. II. Las consignas en la evaluación parcial. Operaciones discursivas demandadas. III. Las respuestas escritas en la evaluación parcial. A lo largo del capítulo, además de contextualizar institucional y conceptualmente la experiencia, describimos, justificamos y valoramos algunas de las actividades desarrolladas.

Palabras clave: universidad, enseñanza, género parcial universitario, escritura, psicopedagogía.

Abstract

In this work we share a teaching proposal that we developed in a first-year subject of the Bachelor's Degree in Psychopedagogy within the framework of the "Projects on writing and reading in the disciplines for freshmen courses" (PELPA), promoted by the Academic Department at the National University of Río Cuarto.

The proposal aims at reviewing standardized academic practices, more specifically those related to the face-to-face midterm exam in the written mode. We assume that the classroom can become a relevant place to enhance the students' progress of their trajectories in the university and, in a more general sense, promote the democratization of knowledge. In this framework, we draw on the problematization of the written assessment practices with the intention of assigning these practices a formative purpose (not only accreditation of knowledge) and configuring them as practices that contributes to the students' permanence beyond their freshman year of university.

In the context of the general pedagogical proposal of the subject, we structure the formative sequence particularly linked to the midterm evaluation according to three axes: I. Characterization of the genre university midterm exam. Socio-cultural dimension: conditions of production and social activity to which it belongs. II. The assignments in the midterm exam. Discursive operations required. III. The written answers in the midterm exam. Throughout the chapter, we contextualize the experience conceptually and in institutional terms, as well as describe, justify and value some of the activities carried out.

Keywords: university, teaching, university genre midterm exam, writing, psychopedagogy.

Presentación y contextualización de la secuencia

La democratización de la educación universitaria nos sitúa en permanentes y renovados problemas en el intento por sostenerla y fortalecerla. En ese marco operamos un recorte para pensarla al interior de las prácticas de evaluación en el primer año universitario. Asumimos que es en esas instancias en las que se produce una cantidad importante de abandono por parte de quienes ingresan, afectando en mayor medida a sectores sociales en desventaja (Pierella, 2016).

Si bien son diversos los factores que contribuyen al incremento de las tasas de abandono o bien a la construcción de trayectorias demoradas por parte de los estudiantes, las universidades deben reconocer que las razones de la deserción no están solo en los estudiantes sino también en los entornos educativos (Tinto, en Ezcurra, 2010) o, en otros términos, en la oferta de enseñanza que hacen los profesores, conformada por aspectos organizacionales y pedagógicos (Abrate y Daher, 2011). Sin embargo, el aula, la enseñanza y los docentes han sido secundariamente considerados en los análisis acerca de la permanencia estudiantil, por lo cual es necesaria una revisión sustancial que los incluya (Tinto, en Ezcurra, 2010). En este marco se reconoce que las prácticas de evaluación conforman un factor de relevancia a considerar en tanto el impacto de sus resultados, en muchas ocasiones, constituyen elementos definitorios en la continuidad o no de las trayectorias estudiantiles y se convierten, así, en mecanismo de selectividad social (Pierella, 2016).

Una de las prácticas más implementadas en el ámbito universitario para evaluar y calificar los conocimientos adquiridos por los alumnos es el parcial universitario (Grigüelo, 2010). Como tal se constituye en un género discursivo particular inscripto en prácticas de evaluación que, tal como lo anticipáramos precedentemente, merecen ser consideradas por sus implicancias pedagógicas y políticas (Pierella, 2016).

Entendiendo que la aprobación de este tipo de exámenes no solo depende de lo que el alumno comprenda del contenido a evaluar, del tiempo dedicado al estudio o de las competencias cognitivas propias, se asume que “Pocas veces dentro de las instituciones educativas se encara una reflexión sobre las exigencias de este género, pese a que tiene una presencia destacada ya que a través del examen escrito se comunican los alumnos con los profesores para ser evaluados” (Narvaja de Arnoux, Di Stéfano, Pereira 2012 p.169).

En un sentido complementario Pierella (2016) reconoce, a partir del aporte de especialistas en el campo, la necesidad de brindar asistencia a los estudiantes para que logren una transición exitosa a la evaluación universitaria, debiendo ser este uno de los objetivos fundamentales del curriculum de primer año. La autora afirma que “el peso que tienen los exámenes en la experiencia universitaria condicionaría cierto desplazamiento de la evaluación en relación con el aprendizaje, exacerbando en muchos ingresantes cierta sensación de amenaza sobre sus propias posibilidades de convertirse en estudiantes legítimos” (Pierella 2016. p.13).

Pretendemos en esta ocasión compartir la secuencia didáctica que hemos diseñado con la intención de acompañar a nuestros estudiantes en los aprendizajes vinculados a la elaboración de respuestas escritas en instancias de evaluación parcial en la universidad. En un sentido complementario y más general, nos hemos propuesto reformular nuestras acciones de enseñanza para promover aprendizajes que apuntalen el ingreso y potencien la permanencia de los estudiantes en la comunidad universitaria (1).

Es una propuesta que se inscribe en la asignatura Psicopedagogía I, de régimen cuatrimestral, correspondiente al primer año de la Licenciatura en Psicopedagogía (2), con la participación, cada año, de cien estudiantes aproximadamente.

Uno de los propósitos centrales de quienes conformamos el equipo docente de Psicopedagogía I es el de acercar a los alumnos, desde el comienzo mismo de la carrera, a problemáticas inherentes al perfil del profesional, al campo de actuación psicopedagógica y a distintos modos de pensar y de hacer Psicopedagogía. Tratamos, en definitiva, de propiciar un ingreso temprano al ámbito disciplinar y profesional.

Además, y en estrecha vinculación con lo anterior, dado que se trata de una materia de primer año, somos conscientes de que nuestros estudiantes están ingresando a un mundo académico y disciplinar que les demanda, además de aprendizajes de los contenidos propios de cada materia, aprendizajes de modos de ser y de hacer específicos. En este marco pretendemos ofrecer un abanico de ayudas que propicien la construcción de saberes disciplinares y de prácticas discursivas académicas universitarias tendientes a fortalecer las trayectorias académicas de nuestros estudiantes en sus intentos por aprender a ser psicopedagogos en la universidad.

En esta ocasión, tal como lo expusimos precedentemente, compartimos la secuencia de actividades que forma parte de la propuesta pedagógica general de la materia, tendiente a

promover aprendizajes vinculados a las prácticas de escritura propias de la evaluación parcial presencial. A esta secuencia en particular, focalizada en lo que es necesario aprender para una instancia de evaluación sumativa, se agregan intencionalidades y actividades propias de la evaluación formativa. Más aun, entendemos que la secuencia que presentamos también se inscribe en procesos de evaluación formativa en tanto procura que los estudiantes puedan visibilizar sus avances, advertir aspectos que requieren revisión, ajuste y profundización en aquello que vienen aprendiendo (Anijovich y Cappelletti en Vogliotti, 2020), no solo en relación a los contenidos que se abordan y a los procesos reflexivos que se pretenden promover sino también, y en estrecha relación con ellos, a las prácticas de escritura académica en las que participan.

Así, hemos intentado generar condiciones pedagógico-didácticas para que los estudiantes puedan reflexionar acerca de lo que estas prácticas de escritura demandan y, a su vez, aprender los contenidos disciplinares específicos que estructuran la asignatura. Es decir, asumimos que escribir en contextos de evaluación parcial no tiene como único destino sortear una instancia de evaluación sumativa, no se reduce a prepararse o adiestrarse para ello, sino por el contrario, implica transitar un proceso de intercambios entre docentes y estudiantes para que éstos puedan apropiarse de un género discursivo específico a la vez que construyen los contenidos propios del campo disciplinar.

Descripción y fundamentación de las actividades propuestas

Como ya lo anticipamos en el apartado precedente la propuesta didáctica que compartimos se orienta a revisar prácticas letradas instituidas, particularmente las relacionadas con la evaluación parcial presencial de carácter escrito e individual.

Se trata de una secuencia didáctica, con actividades diseñadas según tres ejes estructurantes: I) Caracterización del género parcial universitario. Dimensión socio cultural: condiciones de producción y actividad social a la que pertenece; II) Las consignas en la evaluación parcial. Operaciones discursivas y III) Las respuestas escritas en la evaluación parcial (3). Las actividades correspondientes a los dos primeros ejes se concretan antes de la primera evaluación parcial de la materia, en tanto que las que corresponden al tercer eje se desarrollan en el tiempo transcurrido entre esa primera evaluación y la segunda.

Tomando como referencia el concepto de “género discursivo” (Rueda, 2009), la propuesta consiste en promover la reflexión de los estudiantes en torno a las “características externas” del parcial, esto es, a las condiciones de producción y esfera socio cultural al que pertenece ese texto, así como en sus “características internas”, considerando la organización de la información y los rasgos lingüísticos que lo caracterizan, según las operaciones discursivas implicadas.

En un sentido general, son actividades que requieren la explicitación de las ideas iniciales y sentidos que los estudiantes le atribuyen a la instancia evaluación parcial presencial y suponen la reflexión y el análisis de materiales diversos: textos que tematizan la práctica de escritura de evaluaciones parciales y las operaciones discursivas habitualmente requeridas en las mismas; consignas y respuestas elaboradas por estudiantes, especialmente seleccionadas de evaluaciones parciales genuinas de la asignatura; fragmentos tomados de la bibliografía de la materia; respuestas escritas elaboradas por los mismos estudiantes. Son actividades que adquieren sentido en el marco de los contenidos que se desarrollan en la asignatura (trabajamos en base a los textos que configuran la bibliografía del programa) y en base a los criterios pedagógicos que orientan nuestras decisiones como enseñantes de ese espacio curricular.

Desde el punto de vista organizativo, son actividades que proponemos se resuelvan de manera individual o en grupo en el contexto de la clase o en contextos extra áulicos. Forman parte del cronograma de la materia y los alumnos son informados del propósito de la secuencia didáctica, de los ejes que la estructuran y de sus aspectos organizativos. Disponen de la secuencia en versión impresa, con el detalle de las consignas sucesivas que pretendemos desarrollar y los materiales de análisis necesarios. Aun así, y justamente por esa planificación secuenciada, nos vemos en la necesidad de ajustar la implementación de las actividades en virtud de los imprevistos que emergen durante el cuatrimestre.

En lo que sigue compartimos algunas de las actividades que conforman la secuencia, organizadas según los ejes que anunciamos más arriba. Es también nuestra intención ofrecer los referentes conceptuales que justifican y orientan las actividades diseñadas, así como nuestras valoraciones vinculadas a su implementación.

I) Caracterización del género parcial universitario. Dimensión socio cultural: condiciones de producción y actividad social a la que pertenece

El género parcial presencial se corresponde con el sistema de actividad vinculado a la enseñanza y el aprendizaje en el contexto universitario (Camps y Castelló, 2013). En estos sistemas el sentido y el significado de lo que se escribe se relacionan con la elaboración, construcción y reflexión sobre el conocimiento o con dar cuenta de lo aprendido. Los procesos de elaboración escrita son, en términos generales, de carácter individual e implícito y los productos son de uso exclusivo del alumno o bien están sometidos a valoraciones de parte del docente a partir de criterios más o menos explícitos. En términos generales la audiencia queda limitada al profesor o, en algunas ocasiones, al resto de los estudiantes que pueden participar en la evaluación de esos productos. Por su parte, en el marco de la didáctica basada en géneros discursivos corresponde a los géneros de formación, cuyo objetivo es el instruir, introducir y evaluar a los nuevos miembros de las culturas disciplinares (Navarro, 2014). En un sentido más específico:

“los exámenes escritos son dialógicos, es decir, en ellos hay dos voces: la del profesor (que plantea la consigna) y la del alumno (que escribe la respuesta) (...) El alumno no es un investigador especializado, que llega a conclusiones y adopta posturas sobre el tema en cuestión. Su función es exponer, explicar las ideas, las conceptualizaciones de los autores consultados, y, en muchos casos, evaluar la pertinencia de esas explicaciones o aplicarlas al análisis de fenómenos menos estudiados. Por eso, la actitud discursiva que se espera del alumno en la respuesta de examen es la del lector experto y la del reformulador experto, es decir, la del que expone mostrando que ha leído las diversas fuentes sobre un tema y está en condiciones de referirlas en forma sintética pero guardando la mayor fidelidad” (Narvaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2012: 169).

Orientadas por estas conceptualizaciones, propusimos actividades tendientes a que los estudiantes pudieran tornar observables las condiciones y los participantes implicados en las situaciones en las que elaboraran sus exámenes escritos (recordemos que son alumnos que recién han ingresado a la universidad).

Presentamos a continuación un fragmento de la secuencia de actividades que corresponden a este eje de análisis.

1) Completan el cuadro que ofrecemos a continuación. Recurren para ello a las ideas, informaciones y creencias que hasta el momento han elaborado con respecto al parcial presencial, según los ejes que se proponen en la columna de la izquierda (4).

LA RESPUESTA ESCRITA DEL PARCIAL PRESENCIAL	
Contexto de producción: el escenario o espacio de circulación	
Participantes: ¿quién escribe? ¿A quién se escribe?	
Relaciones entre los participantes ¿Qué se espera de cada uno de estos participantes?	
Propósitos del género: ¿para qué se escribe?	

Además, les proponemos que reflexionen sobre las siguientes cuestiones:

- a) ¿Qué creen que es necesario saber para elaborar respuestas adecuadas en las evaluaciones parciales presenciales? ¿Qué hay que tener en cuenta?
- b) ¿Con qué herramientas cuentan para afrontar los parciales en la universidad? ¿Identifican debilidades? ¿Cuáles? ¿Consideran que tienen que lograr ciertos aprendizajes en relación a la evaluación parcial? ¿Cuáles?
- c) ¿Qué sentimientos les despierta tener que iniciarse en las prácticas de evaluación parcial?

Esta actividad es propuesta como tarea domiciliaria y las respuestas elaboradas por los estudiantes son retomadas en el contexto de la clase presencial. En ese marco pretendemos hacer circular las ideas y sentires de los estudiantes con respecto a la evaluación, así como problematizar y enriquecer la información que disponen. Los tópicos más interesantes de discusión giran en torno a los desafíos que supone para el escritor estudiante escribir sobre temas que el destinatario domina y, en ese marco, clarificar cual es la posición discursiva que se espera asuma el estudiante. Por otra parte,

resulta siempre llamativo que las competencias que la mayoría de los estudiantes identifican como necesarias para elaborar respuestas adecuadas se vinculan al dominio de los contenidos a los que se refiere la evaluación. Por lo general no se tornan observables de manera espontánea la adecuación de esos contenidos a lo que específicamente solicita la pregunta de la evaluación y menos aún reconocer saberes vinculados a la elaboración de respuestas escritas específicas, más allá de un dominio general en las habilidades de producción escrita. Los intercambios ocurridos en el aula nos permiten discutir el presupuesto al que refiere Grigüelo (2010), según el cual el alumno universitario dispone de los saberes y habilidades que se requieren para producir textos escritos coherentes y cohesivos, ajustados a la consigna que se les propone.

II) Las consignas en la evaluación parcial. Operaciones discursivas demandadas

Las evaluaciones escritas configuran, desde el punto de vista discursivo, situaciones de comunicación en las que participan docentes y estudiantes (Escalarea, 2016). Las consignas ofrecidas por los profesores juegan un papel relevante en esa comunicación en tanto conforman una serie de indicaciones que intencionalmente emite un enunciador (el docente) para un destinatario (el alumno), del cual se espera que realice determinadas acciones, teniendo como objetivo la evaluación de los conocimientos que el estudiante pudo adquirir de la materia. Grigüelo (2010).

En un sentido complementario las consignas pueden concebirse como herramientas que articulan lo que el docente solicita y la respuesta escrita del estudiante. Constituyen un texto que configura las acciones mentales que habrán de desencadenar los estudiantes con respecto a ciertos contenidos y regulan las características que debe presentar la respuesta desde el punto de vista de la organización del discurso (Natale y Stagnaro, 2014; Vázquez, 2007).

Una evaluación parcial, en general, está conformada por varias consignas que demandan operaciones y contenidos diversos y que pueden presentarse de manera más o menos articulada y secuenciada (Grigüelo, 2010). En un sentido más específico, una consigna debiera atender a ciertos componentes: el contenido sobre el que debe versar la respuesta del estudiante, muchas veces no solo en términos de tópicos temáticos sino también indicando la perspectiva teórica o autores específicos que es necesario considerar, y las

operaciones a partir de las cuales se espera que ese contenido sea tratado y presentado por escrito (Natale y Stagnaro, 2014).

Se advierte así que la elaboración adecuada de parte del estudiante a una pregunta de parcial trasciende la consideración del contenido, es necesario atender a las operaciones requeridas. Se espera que las respuestas presenten el contenido según el procesamiento cognitivo y lingüístico establecido más o menos explícitamente en la consigna; a modo de ejemplo, en nuestra asignatura en particular: que explique en qué consiste una perspectiva particular de intervención, que compare dos modos de intervención posibles en un mismo ámbito, que defina un concepto, que describa un fenómeno, entre otras opciones posibles.

En la bibliografía especializada estas operaciones se identifican como operaciones discursivas y aluden a las distintas maneras en que puede organizarse el contenido en los textos verbales elaborados por un sujeto y suponen el despliegue de procesos lingüísticos y cognitivos (Roich, en Natale y Stagnaro, 2014). Por su parte, Escalarea (2016) prefiere la denominación de operaciones comunicativas, con ello enfatiza el carácter comunicativo inherente a la evaluación escrita. El estudiante no tiene que poner en juego operaciones meramente cognitivas, sino que, es necesario que esas operaciones se manifiesten de algún modo y es frecuentemente el lenguaje verbal el que permite esa manifestación, aunque no de modo exclusivo (en ocasiones la consignas requieren marcar o graficar, por ejemplo).

Llegados a este punto son varias las cuestiones que se derivan para proponer consignas que potencien la comunicación que se espera alcanzar en las instancias de evaluación parcial escrita. En primer lugar, de parte de los docentes, elaborar consignas explícitas, que indiquen con claridad al estudiante qué se espera como respuesta, acordes, por cierto, a los criterios pedagógicos que estructuran la propuesta de enseñanza en su conjunto. Y, aun así, es necesario reconocer, las múltiples interpretaciones discrepantes que tanto estudiantes como docentes pueden hacer de los requerimientos de las consignas, significados diferentes entre estudiantes y docentes, pero, además, entre los mismos docentes y entre los mismos estudiantes (Vázquez, 2007).

Por otra parte, parece necesario trascender la idea según la cual se acepta que los estudiantes conocen las lógicas que estructuran la situación comunicativa de los parciales

escritos, así como que disponen de las competencias necesarias para discriminar, atender y responder de manera adecuada a las operaciones discursivas que se le demandan.

Orientadas por las formulaciones precedentes desarrollamos actividades con el propósito de promover la reflexión de los estudiantes en torno a las consignas de parcial. Algunas de ellas son las que ofrecemos a continuación, la discontinuidad en la numeración de las actividades obedece a la selección que en base a la secuencia hemos hecho.

Las actividades que hemos realizado hasta este momento, nos permiten advertir el papel relevante que cumplen las consignas a partir de las cuales el alumno tiene que elaborar sus respuestas en las instancias de evaluación presencial.

1) Discutan en grupo las cuestiones que se formulan a continuación, escriban luego las conclusiones a las que hayan arribado:

- a) ¿Qué es una consigna? ¿Cómo la definirían?
- b) ¿Qué condiciones debiera reunir una buena consigna?
- c) ¿Qué hace falta saber para responder adecuadamente lo que solicita la consigna?

[...]

5) Una de las maneras de construir significados adecuados acerca de lo que demanda la consigna es detenernos a reflexionar sobre lo que ellas solicitan y el modo en que lo solicitan. Analicemos consignas habituales tomadas de parciales de la asignatura.

6) En pequeños grupos elaboren 3 consignas que puedan formar parte de la primera evaluación parcial de la asignatura (unidades 1 y 2). Luego las intercambian con otro grupo y analícenlas considerando los siguientes componentes: qué operación discursiva se demanda, cuál es el término o la expresión que les permite identificar esa operación, el contenido implicado y el autor o perspectiva que se espera que se recupere en la respuesta. [Aclaración: estos ejes de análisis se derivan del análisis propuesto en la actividad anterior]

7) Recuperamos y sistematizamos en el pizarrón las operaciones discursivas que han considerado al elaborar sus consignas. Seleccionamos las tres más frecuentes y proponemos una discusión colectiva respecto de lo que supone cada una de ellas.

8) Veamos en qué consisten las operaciones discursivas más habituales en las consignas de evaluación parcial:

Fuente: Natale, L. y D. Stagnaro (2014) El parcial presencial. En Navarro, F. (Coord.) *Manual de escritura para carrera de humanidades*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Páginas 120 - 121

Identificar, reconocer, distinguir, enumerar, reformular, sintetizar, describir, definir, ejemplificar, explicar, comparar, diferenciar, justificar, fundamentar y argumentar son algunas de las operaciones discursivas más frecuentemente solicitadas.

A continuación, se definen brevemente algunas de las operaciones que se suelen solicitar en los parciales.

Definir: consiste en la descripción del significado de un vocablo o de la realidad designada por este.

Describir: consiste en el señalamiento y explicación de los rasgos o propiedades de un elemento o tópico (ambiente, época, seres animados e inanimados, etcétera), con el objetivo de caracterizarlo.

Ejemplificar o ilustrar: es la particularización de conceptos, definiciones o explicaciones mediante la presentación de casos. Entre el ejemplo y el concepto o definición se reconoce una relación de inclusión.

Explicar: puede tener distintas acepciones, desde aquellas que requieren la presentación de informaciones referidas a un fenómeno o concepto —lo que incluiría una definición, una descripción y una clasificación, por ejemplo—, hasta otro tipo de texto dedicado a señalar, por ejemplo, el encadenamiento de causas y efectos que dan lugar a un determinado suceso.

Comparar, diferenciar: indica las semejanzas y diferencias entre dos o más objetos, fenómenos, personas, conceptos o teorías. Para su organización se seleccionan determinados criterios.

Justificar, fundamentar, argumentar: estas operaciones requieren del desarrollo de argumentos o razones que permitan convencer a otra persona acerca de una determinada afirmación. En ocasiones, las consignas de parcial no requieren más que la exposición de

los argumentos esgrimidos por los autores de los textos leídos como bibliografía, pero también, sobre todo en momentos avanzados de las carreras, se puede solicitar dar argumentos propios.

9) Presentamos a continuación dos ejemplos de evaluaciones parciales de Psicopedagogía

I. Analicen las consignas que conforman esos parciales considerando los siguientes ítems:

- Si se trata de instrucciones que suponen una secuencia (se vinculan entre sí) o bien se trata de consignas independientes unas de otras.

- Componentes que se advierten (operación cognitivo discursiva, contenido, autor, perspectiva)

- Con respecto a las operaciones discursivas demandadas. Identifiquen las palabras que aludan a estas operaciones discursivas (consideren que, en muchas ocasiones, las consignas incluyen otros términos de los que aparecen en el cuadro precedente para denominar esas operaciones discursivas, es decir, puede ocurrir que la operación discursiva demandada sea *describir* pero que no se use ese término específicamente)

- ¿Qué debe hacer el alumno/la alumna en cada caso?

III) Las respuestas escritas en la evaluación parcial

Luego de actividades puntuales tendientes a que nuestros estudiantes reflexionen sobre las condiciones de producción del parcial, sobre los participantes involucrados en esa situación comunicativa, sobre qué se espera de cada uno de ellos y sobre las consignas de parciales y en las operaciones discursivas que demandan, focalizamos en la respuesta que hay que escribir a partir de lo que solicita la consigna. Esto es, pretendemos responder, valga la redundancia, a preguntas tales como: ¿Qué y cómo se responde a una pregunta que requiere explicar? ¿Cómo se escribe una definición? ¿Y una que demanda describir o caracterizar un fenómeno?

Para orientar las intervenciones docentes nos hemos apoyado en la caracterización de las operaciones discursivas que fueron objeto de reflexión en el apartado precedente así como en la caracterización de tipos de textos según propósitos, secuencias textuales predominantes y recursos lingüísticos más específicos (Rueda, 2009), considerando particularmente secuencias descriptivas y explicativas/expositivas en tanto se vinculan a

operaciones frecuentemente demandadas en las evaluaciones parciales de nuestra asignatura.

Hemos encarado este trabajo intentando hacer lugar a la materialidad del texto escrito, tomando como referencia para ello fragmentos de los textos de la bibliografía, respuestas elaboradas por algunos de los cursantes que fueron sometidas a un análisis conjunto y respuestas propias que requerían ser revisadas por sus autores. Las actividades en las que se propuso analizar textos y respuestas de otros compañeros se concretan antes de la evaluación parcial, la revisión de respuestas propias se propuso, obviamente, luego de que los estudiantes hubieran rendido.

Tal como lo anticipamos en el párrafo precedente, seleccionamos algunos fragmentos de los textos que conforman la bibliografía obligatoria de una de las unidades de la asignatura y que serían considerados en la evaluación parcial (mostramos dos de los fragmentos seleccionados en esta ocasión).

Hemos seleccionados algunos fragmentos de los textos que conforman la bibliografía obligatoria de la unidad 3 de la asignatura. Analicen cada uno de esos fragmentos atendiendo a las siguientes cuestiones:

Consideren el libro o artículo al que pertenece cada fragmento:

- a) Fuente y fecha de publicación: ¿Dónde y cuándo fue publicado el texto?
- b) El tema: ¿sobre qué trata el texto?
- c) El emisor y la posible audiencia: ¿quién escribe y para quién escribe?
- d) El género: ¿qué tipo de texto es?
- e) El propósito: ¿con qué propósito o intención se escribió el texto?

Para cada fragmento seleccionado:

- a) ¿Identifican una secuencia textual en particular? ¿Cuál? ¿Cómo se relaciona esa secuencia con el propósito del texto al que pertenece el fragmento?
- b) ¿Es posible identificar un propósito más puntual para ese fragmento? ¿Cuál? ¿Cómo se relaciona el propósito del fragmento con el propósito del capítulo o artículo al que pertenece el fragmento?

c) En el caso de secuencias expositivas: ¿identifican alguna estrategia en particular propia de los textos expositivos explicativos? ¿Cuál? ¿Cómo se dieron cuenta? Es decir ¿Qué elementos del texto les permiten identificar esa estrategia?

b) ¿Qué elementos del texto les ayuda a identificar esas secuencias?

Fragmento (5):

Fuente: Valle, M. y L. Moyetta 2009 Fracaso escolar e intervenciones profesionales. En Vogliotti, A. ¿Quién fracasa en la escuela? Jorge Sarmiento Editor. Universitas Libros. Córdoba. Pág. 182 – 188.

(...)

“Cabe preguntarse cómo se encarnan estas interpretaciones [las autoras se refieren a interpretaciones sobre el fracaso escolar] en el profesional que despliega su actuación frente a esta problemática.

Cuando el profesional adhiere a una concepción centrada en el déficit, aun cuando el problema afecte a un conjunto significativo de la población escolar, su tarea se aboca básicamente al sujeto individual a través de acciones vinculadas al diagnóstico y tratamiento, generalizando un tipo de acción profesional propia de un contexto más terapéutico. Las intervenciones por tanto se focalizan hacia el individuo que es evaluado con independencia del contexto en el que se configura el problema al sostenerse que el sujeto es el único responsable (...)

(...)

“El profesional que adhiere a una concepción más contextual del fracaso escolar acuerdo con Baquero, cuando sostiene que “las posibilidades de aprendizaje no pueden ser evaluadas como una condición a priori que deberían portar los individuos. Solo pueden ser comprendidas como el efecto de una interacción de propiedades singulares y situacionales en las que están implicados los sujetos” (Baquero y Colaboradores, 2005, pag. 124)

(...)

Fragmento (6):

Fuente: Juárez, M. P. 2012 Aproximaciones a una Psicopedagogía Comunitaria: reflexiones, aportes y desafíos. En Pesquisas e Práticas psicossociais 7 (2) Sao Joao del Rei, julho/dezembre 2012. Pag. 203

(...)

“El objeto de intervención de una psicopedagogía comunitaria es participar en el desenvolvimiento y construcción de procesos de aprendizajes individuales, colectivos y dialógicos que en distintas comunidades llevan a cabo hombres y mujeres, cualquiera sea el ciclo evolutivo en que se encuentren, con la intencionalidad de coadyuvar al paso de un conocimiento ingenuo de la realidad a uno crítico reflexivo que ofrezca herramientas para posibilitar el logro de subjetividades personales y colectivas, a la vez que comportamientos también individuales y colectivos, promotores de formas de vida generadoras de un desarrollo humano integral pleno”.

(...)

Esta actividad fue muy valorada por los estudiantes. Entendemos que la situación de diálogo generada en torno a los textos promovió aprendizajes tanto del contenido como de lectura y escritura. Las pautas de análisis expuestas más arriba debieron ser permanentemente reformuladas por los docentes en el contexto del intercambio con los estudiantes para que puedan ser por ellos comprendidas. El primer acercamiento de los estudiantes a los fragmentos ofrecidos evidenciaba la recuperación de información puntual, ligada al contenido. Fue necesario impulsarlos a bucear, ir y venir entre párrafos, entre títulos y párrafos, entre propósitos identificados e información presentada, y viceversa, enlazar las interpretaciones y acercamientos que cada uno propuso para alcanzar una construcción colectiva. Nuestros estudiantes ponen de manifiesto modos habituales de leer al mismo tiempo que su posibilidad y sorpresa de leer de manera diferente. Además, comienzan a advertir otra dimensión paradójicamente desapercibida por ellos: aquella que tiene que ver con el cómo se escribe además del contenido sobre el que se escribe.

Finalmente, les solicitamos que elaboren posibles preguntas de parcial que puedan ser respondidas desde la información que ofrecen los fragmentos analizados y según el modo en que esa información se presenta. Algunas de esas preguntas fueron efectivamente incorporadas en la situación de evaluación parcial.

Otra de las actividades que ofrecimos fue el análisis de respuestas a consignas de parcial. Propusimos analizar las respuestas elaboradas por compañeros de años anteriores frente a consignas específicas que conforman habitualmente el corpus de preguntas de evaluaciones en la materia. En este caso lo que ponemos a disposición de los estudiantes son respuestas de distintos niveles de logro ante las mismas preguntas. Las pautas que proponemos para el análisis son las siguientes: qué solicita la consigna, en qué medida la respuesta es ajustada o no (ello desde el punto de vista conceptual y desde el punto de vista lingüístico), cómo podría ser mejorada la respuesta.

En estas situaciones las valoraciones iniciales de los estudiantes también se orientan a considerar el contenido. Se trata de apreciaciones generales que no permiten advertir con precisión los problemas o aciertos de las respuestas analizadas. De modo que, como en ocasiones anteriores, las intervenciones docentes se tornan relevantes para que los estudiantes puedan avanzar construyendo otros elementos observables. Es una actividad que, en lo que respecta al contenido, posibilita explicitar y revisar las propias interpretaciones al intentar señalar los problemas identificados en las respuestas. La materialidad de lo escrito juega un importante papel en este sentido. Además, en ese intento por dar cuenta de los problemas conceptuales en las respuestas, emerge el modo en que esas ideas se formulan: justificaciones inadecuadas o ausentes, ideas yuxtapuestas, pertinencia o no de la información que se expone y valorar el grado de autonomía comunicativa de la respuesta, esto es, en qué medida logra transmitir de manera suficiente el contenido sin recurrir a otras fuentes de consulta ni explicaciones orales (Escalarea, 2016). Los problemas ortográficos y relativos al uso del sistema de puntuación también son objeto de señalamientos por parte de los estudiantes

Llegados a este punto proponemos el desarrollo de la segunda evaluación parcial de la asignatura con contenidos que no fueron considerados en la evaluación parcial precedente. Como actividad final de la secuencia, cuando los tiempos y realidades del cuatrimestre lo permitieron, luego de que los docentes corrigiéramos las evaluaciones, hemos propuesto a los estudiantes que no alcanzaron inicialmente la nota de aprobación, que revisen y reformulen una de las respuestas (seleccionada por los docentes) por ellos elaborada en la instancia original de examen. Solicitamos que la reformulación considerara aspectos conceptuales, aspectos lingüísticos textuales y ajuste a lo que demanda la consigna (operación discursiva).

Es variable el resultado alcanzado por los estudiantes que *recuperan* la evaluación. Algunos alcanzan la nota mínima de aprobación, otros logran puntuaciones promedios y otros obtienen puntuaciones altas. Aunque son pocos, también hay estudiantes que no logran la aprobación. Si bien la cantidad de estudiantes que logran aprobar en la instancia de recuperación es auspiciosa, es necesario reconocer una limitación importante en esta propuesta de revisión. En efecto, los alumnos solo disponían de la puntuación asignada a cada pregunta y marcas o comentarios muy generales que no ofrecían orientaciones precisas a los estudiantes. De modo tal que, en estas condiciones, una alternativa tan necesaria como la revisión de los textos que se escriben y ausente en los quehaceres escritores de los estudiantes (Degiovanni y Gil (2019), puede tener un efecto limitado.

El análisis cualitativo de las respuestas reelaboradas por los estudiantes nos ha permitido advertir algunas modificaciones de relevancia con respecto a las elaboradas en primera instancia. Varias de las respuestas evidencian que los alumnos han avanzado en lo que respecta a la posición discursiva que se espera en las situaciones de evaluación parcial en la universidad. En efecto, respuestas en las que ofrecían opiniones personales fundadas en experiencias cotidianas se reescriben en base a la bibliografía de referencia, en algunos casos muy aferrados a la literalidad de las fuentes y en otros apelando a estrategias de reformulación más o menos adecuadas. Además, las respuestas que ofrecen en la segunda versión son más extensas, agregan más información resguardando la pertinencia. La expansión de las ideas va acompañada de una organización adecuada de las mismas a través de su distribución en párrafos y uso de conectores.

Valoración de las fortalezas y debilidades de la propuesta

La experiencia que desarrollamos se inscribe en el desafío que supone problematizar las prácticas de evaluación en la universidad y, con ello, revisar en clave pedagógica las condiciones que obturan la continuidad de las trayectorias estudiantiles más allá del ingreso a la universidad. Es un intento por promover prácticas educativas inclusivas a partir de la configuración de prácticas en las que la evaluación escrita se torne una instancia formativa, no meramente administrativa, que promueva procesos de filiación (Pierella, 2016).

Pretendemos acercarnos a prácticas evaluativas en las que los estudiantes tengan la posibilidad de construir las habilidades que se requieren para responderlas, conozcan los

criterios a partir de los cuales serán evaluados y reciban la información necesaria de parte de sus profesores, antes, durante y después de la evaluación, para que puedan apropiarse progresivamente de los saberes implicados. Buenas prácticas de evaluación a las que refería Carlino (2004) hace ya más de una década atrás.

Además, y en un sentido complementario, diseñar y desarrollar una propuesta como la que hemos presentado, nos exige, en tanto docentes, revisar prácticas instituidas, reflexionar en torno al significado que otorgamos a la evaluación parcial, a los saberes que suponemos que los estudiantes disponen, a aquello que tienen que aprender, a acordar significados respecto de lo que solicitamos en las consignas y a consensuar criterios de evaluación. Y, en definitiva, a construir nuevas maneras de entender la evaluación en la universidad.

Ese intento, y ello no es menor, está sostenido por intencionalidades institucionales plasmadas en convocatorias a programas y proyectos. Aun así, el intento está atravesado por condiciones objetivas que marcan límites (tiempos, cantidad de estudiantes, entre otras). En ese contexto siempre es posible recuperar los resultados alcanzados y los no alcanzados para iluminar nuevas versiones de nuestras prácticas de enseñanza. Cierres provisorios para ensayos en permanente movimiento.

Ahora bien, casi de manera simultánea con la realización del informe valorativo de esta experiencia, se produjo un cambio brusco en el escenario educativo como consecuencia de las medidas derivadas de la pandemia por Covid 19, situación que obligó a que los procesos de enseñanza y aprendizaje migraran en su totalidad a las plataformas virtuales. Acontecimiento atravesado por saberes, competencias, experiencias y condiciones disímiles de estudiantes y docentes. Emergieron viejas y nuevas discusiones en torno a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

En este sentido Benvegnú y Segal (2020) sostienen que migrar de la enseñanza presencial a la virtual nos ha enfrentado a nuevos problemas pedagógicos.

“Aprender una asignatura, entonces, implica aprender al mismo tiempo los contenidos y los usos del lenguaje propios de la comunidad disciplinar, que dan origen al corpus de textos a través de los cuales se comunica ese conocimiento. Este esfuerzo resulta casi imposible sin la mediación del docente. Para acercar a los alumnos al tipo de textos que deben leer, ayudarlos a entender cómo funcionan y a construir un sentido para lo que están leyendo, es necesario que el docente genere situaciones en el aula en las que los

alumnos tengan la oportunidad de elaborar interpretaciones y ponerlas a prueba” (Benvegnú, Segal 2020: 275).

Las autoras consideraran que en el escenario virtual y asincrónico en el que forzosamente nos vemos implicados, la mediación del docente necesariamente debe concentrarse en la escritura; las devoluciones, los intercambios que éste le realiza a los estudiantes son escritos, no disponemos (o al menos de manera limitada) de otras condiciones derivadas de la presencia en el aula, tales como poder preguntar, repreguntar, dialogar, intercambiar, devolver una idea, reformularla mientras se la vuelve a pensar, entre otras. El esfuerzo que implica para el estudiante apropiarse del texto escrito y además comprender las devoluciones por escrito que le ofrece el docente puede resultar una tarea muy ardua y compleja que no lleve a los resultados deseados.

La experiencia que compartimos en este trabajo lleva la impronta de la presencialidad, tanto en lo referente a las condiciones de desarrollo de las actividades como en el género discursivo en el que nos centramos (evaluación parcial presencial). Reflexionar acerca de su potencial para encarar procesos formativos vinculados a la evaluación escrita en entornos virtuales es una tarea nada sencilla. Son otros los desafíos, otros los problemas, otras las condiciones, otras las posibilidades. Probablemente sea objeto de otra experiencia y de otro artículo.

Acordamos en que es importante seguir estudiando y analizando las condiciones de la mediación digital en experiencias de alfabetización académica, sin perder de vista, tal como sostienen las autoras mencionadas, la centralidad del sentido pedagógico en los análisis de la inclusión de la tecnología en el sistema educativo.

En un sentido similar se puede estar pensando cómo optimizar las condiciones pedagógico-didácticas e institucionales para sostener evaluaciones formativas y sumativas en un escenario virtual, que posibilite realimentaciones significativas entre docentes y estudiantes de manera responsable, coherente y promoviendo una educación inclusiva.

NOTAS

(1) Proyecto sobre Escritura y Lectura en las Disciplinas para Primeros Años de las Carreras (PELPA III). Escribir en contextos de evaluación. Una propuesta formativa sobre el género parcial universitario. Equipo: Ivone Jakob (Directora), Daniela Rainero y Silvia Luján. Secretaría Académica. UNRC. Convocatoria: 2018.

- (2) Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba, Argentina.
- (3) Las actividades que hemos propuesto a nuestros estudiantes, sobre todo en los Ejes I y II, son adaptaciones de las propuestas por Natale y Stagnaro (2014). La secuencia didáctica completa y, más particularmente, las actividades que corresponden al Eje III fueron elaborados como trabajo final del curso “Análisis del discurso académico” (2016), cuyas docentes responsables fueron Graciela Placci y Andrea Garófolo (Facultad de Ciencias Humanas – UNRC).
- (4) Propuesta adaptada de Natale, L. y D. Stagnaro (2014) El Parcial presencial. En Navarro, F. (Coord.) *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- (5) Secuencia explicativa/expositiva a través de la estrategia de la comparación
- (6) Secuencia descriptiva

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Camps Mundó, A. y Castelló Badía, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 11 (1), Enero – Abril 2013, 17 – 13
- Abrate, L. y Daher A. (2011). La oferta de enseñanza en el primer año universitario: el espacio áulico. *Cuadernos de educación*, Vol. 10 (9), 219-229.
- Benvegnú, A y A. Segal Acerca de ganar y de perder, ¿la clase en modo pantalla? En Dussel, I.; P.Ferrante, D.Pulfer *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2020. Libro digital, PDF.
- Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación frecuente de la deseable. *Acción pedagógica*. Vol. 13. N° 1: 8 – 17.
- Degiovanni, M. y Gil, L. (2019). Percepción de autoeficacia en evaluaciones parciales *escritas*. Un estudio sobre las valoraciones de los estudiantes universitarios de primer año. Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía. FCH. UNRC. Río Cuarto. No publicado.
- Escalarea, L. (2016). El examen escrito. FCH. UNRC. Material para los estudiantes. Inédito.
- Ezcurra, A. M. (2010). Educación universitaria. Una inclusión excluyente. En Vélez, G.; Bono, A.; Cortese, M.; Dominguez, G.; Jakob, I.; Ponti, L. (Coords.), III

Encuentro Nacional sobre ingreso universitario: políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a las Carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes en las Universidades Públicas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto. Argentina.

Grigüelo L. (2010). El parcial universitario. En Nogueira, S (Coord.) Manual de lectura y escritura universitaria. Prácticas de taller. 4ta. Edición. Buenos Aires, Argentina. Biblos.

Narvaja de Arnoux, E.; Di Stéfano, M. y Pereira, C. (2012). La escritura de exposiciones en el ámbito académico. En E. Narvaja de Arnoux; Di Stéfano, M. y Pereira, C. La lectura y la escritura en la universidad. Buenos Aires. Argentina. Eudeba.

Natale, L. y Stagnaro, D. (2014). El Parcial presencial. En Navarro, F. (Coord.) Manual de escritura para carreras de humanidades. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Bs. As. Argentina.

Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y escritura en educación superior. En Navarro, F. (Coord.) Manual de escritura para carrera de humanidades. FILO – UBA.

Pierella, M. P. (2016). Los exámenes en el primer año de la universidad ¿Instancias de formación o mecanismos de selectividad social? En Trayectoria Universitaria. Vol. 2. N° 2: 11 – 19.

Rueda, N. (2009). Una propuesta de tipología textual. En Alloa, H. y Miranda de Torres, S. (Eds) Temas de lingüística textual. Vol 1. La progresión en el texto. Facultad de Lenguas. UNC.

Vázquez, A. (2007) Consignas de escritura: entre la palabra del docente y los significados del estudiante. En *Colección de Cuadernillos de Actualización para pensar la Enseñanza Universitaria* N° 2 (7), pp. 4- 16. Secretaría Académica. UNRC.

Vogliotti, A. (2020) Algunas consideraciones en torno a la evaluación en la virtualidad. Secretaría Académica. UNRC. Disponible en <https://www.evelia.unrc.edu.ar/evelia/portal/algunasConsideracionesEnTornoALaEvaluacionEnLaVirtualidad.html>