

Referencias

- Carlino, P. (2011, abril 30). Ingresar y permanecer en la universidad pública. *Periódico El Eco de Tandil*, p.5.
- Estrada, A. (2002). *Análisis de las actitudes y conocimientos estadísticos elementales en la formación del profesorado*. Tesis doctoral en didáctica de las Matemáticas., Departament de Didàctica de les Matemàtiques i les Ciències Experimentals, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ezcurra, A. (2012). Hay un proceso de inclusión excluyente. *Diario Página 12*. Recuperado el 5 de marzo de 2013 desde <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-192961-2012-04-30.html>
- Gómez Chacón, I. (2002). Cuestiones afectivas en la enseñanza de las matemáticas: Una perspectiva para el profesor. En L. C. Contreras y L. J. Blanco, *Aportaciones a la formación inicial de maestros en el área de matemáticas: Una mirada a la práctica docente*, pp. 23-58. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Scavone, S. (2010). *La inserción universitaria, un horizonte posible*. Consultado el 12 de Agosto de 2013 desde www.redapu.com/uploads/misc/P_118_Ponencia_Scavone.pdf

Leer la escritura

Norma B. Desinano
UNR. Argentina
normabdesinano@gmail.com

Evaluación de los estudiantes en la Educación Superior
Ensayo
Lectura, textos escritos, evaluación

Resumen

En esta ponencia se trata de establecer, desde una concepción específica de escritura referida a los discursos disciplinares, cuál es el rol, especialmente dentro de la universidad, de quienes

como docentes proponen a los alumnos trabajos escritos y los evalúan. Se sostendrá que el rol primario del profesor es el de un lector, beneficiado y a la vez entorpecido por conocimientos previos -a veces muy superiores a los del alumno- en relación con los temas que se desarrollan en las escrituras. Del mismo modo se hará necesario proponer un punto de vista teórico sobre la instancia de acceso de los alumnos a los discursos disciplinares que instaura a la escritura como lugar en el que se manifiestan el conocimiento de tales discursos y los puntos en los que ese conocimiento se constituye como ausencia. Esto permitirá considerar las circunstancias del lector/profesor que están condicionadas por un encuadre disciplinar que ha actuado en el momento de elegir la bibliografía, de presentar los temas en clase, de organizar tareas y de proponer las consignas. En este marco, se agrega la problemática de la evaluación, que está presente en toda lectura como interpretación o como juicio crítico, pero que en el caso que se trata aquí define un juicio sobre la posición relativa del alumno en relación con las expectativas de logro de ciertos conocimientos. Se intentará un análisis de las tensiones que suscita el ejercicio del rol de lector evaluador, los alcances y los límites de la tarea de leer para evaluar.

Abstract

This paper tries to argue about the university teachers' rôle as readers of the texts written by their pupils to show their knowledge about scientific disciplines. The main argument is that the teachers' rôle is that of a reader having a good knowledge –better than the pupils' - about the subjects the texts talk about, but the fact is that the benefit is at the same time a real disadvantage. It is necessary to develop the theoretical point of view from which we say that written texts show when the pupils have or have not acceded to a particular scientific discourse. Before being a reader, the professor is someone who knows the books for the pupils he has to choose, the subjects to develop, the class strategies to use and the formulas to bid the pupils' to write. To this we have to add the problems about evaluation. Reading might be interpretation as well critic judgement and here becomes also a test to know if pupils have succeed in their attempt to reach the scientific discourse. The paper will try to analyze the teachers' role when they must judge knowledge through written texts and the limits of their task.

Introducción

El título de esta ponencia requiere de una ampliación antes del desarrollo: hablaré aquí del profesor de escuela media que lee la escritura de sus alumnos, quienes pocas veces o nunca han accedido a conocimientos disciplinares específicos dentro de la educación formal, ya sea porque fueron expuestos en relación con otros que ocultaron esa especificidad ; ya sea porque les llegaron

a través de textos de divulgación que proponían el tema como simple información; ya sea por cualquier otro motivo que no llevó al alumno a reconocer la singularidad de la temática y de su desarrollo.

El docente que lee ha realizado acciones previas para acercar al alumno al discurso científico y evaluará en qué medida el alumno ha logrado acceder a ese discurso disciplinar específico a través de ese texto. Trataré de describir al sujeto que lee y para ello me permitiré poner al docente bajo cuatro puntos de mira que permiten profundizar en su caracterización y en su accionar. Se hablará entonces del docente como especialista, como orientador / comentador, como lector de los textos escolares y como evaluador de conocimientos.

El docente como especialista

Cuando nos referimos al docente especialista, es quien enseña, quien orienta los aprendizajes, quien instruye, quien problematiza u otras formas generales o específicas que delinean la característica fundamental de su rol. Sin embargo, y a partir de las incumbencias de su propio título (Profesor en X), rápidamente se entiende que la enseñanza, la orientación o la problematización se acotan a un campo científico determinado. Todos los profesores, en la medida en que nuestro título es “docente” hemos estudiado temas generales de educación y hemos recibido orientaciones más o menos adecuadas para trabajar con los alumnos en el campo específico de nuestra formación científica. Fundamentalmente, sin embargo, es esta formación científica la que nos habilita para trabajar en ese campo específico y es muy aleatorio que eventualmente salgamos de los límites estrictos de un campo científico en función de hacernos cargo de otro campo afín.

Es así como podemos afirmar que todo docente de escuela media es un profesor formado dentro de una disciplina específica para cumplir su rol. Cuando hablo entonces de docente especialista me refiero a que se trata de una persona que “sabe más” sobre ciertos temas, “sabe más” que sus alumnos y “sabe más” que sus colegas. Es posible dar una formulación más elaborada a este “saber más” en un sentido lingüístico-discursivo. Cada profesor es capaz de leer los textos de su discurso disciplinar; su variedad lingüística profesional incluye un léxico que incluye palabras del estándar y otras con una terminología absolutamente disciplinar, que se corresponden con las significaciones de la variedad técnica propia de ese campo científico; y reconoce usos sintácticos y retóricos usuales en ese campo. Sin contar la capacidad propia de este docente especialista para interpretar siglas, reponer elisiones y reconocer otros muchos aspectos lingüístico-discursivos que son frecuentes dentro de su área de conocimiento. Para resumir, debemos pensar que los docentes profesores son hablantes de la variedad estándar propia de su discurso científico.

Lo que hemos dicho hasta aquí quedaría incompleto si no se plantea que ese “saber más” que he descrito desde lo lingüístico-discursivo, remite a una concepción más general que pasa por el

reconocimiento –y retomo a Foucault- de que la ciencia es en la medida en que se constituye como discurso científico. Esto implica que el especialista lo es en relación con un discurso cuyo desarrollo permite la existencia de un campo científico específico. En tanto sujeto de un discurso científico, el especialista puede leerlo, hablarlo, escribirlo como un hablante nativo lee, habla y escribe en su propia lengua.

Sobre la base de esta última comparación metafórica, pueden adjudicarse a este especialista algunos rasgos que resultan importantes desde el punto de vista de esta ponencia: como un hablante nativo del español frente a un hablante que lo usa como segunda lengua, captará rápidamente en los textos orales y escritos de los alumnos las falsas sinonimias, las construcciones bizarras, los usos retóricos poco felices que intentan recuperar formulaciones características de conceptos, entre otras muchas formas de reconocer las inadecuaciones del texto de un novato que trata de mostrar sus saberes de y en un discurso nuevo. Esos datos son los que permiten al especialista reconocer las dificultades en la elaboración conceptual y las asimilaciones que intentan vanamente superar los hiatos entre los datos de la experiencia cotidiana y las conceptualizaciones científicas.

El docente como orientador / comentador

Convendría iniciar este apartado con dos afirmaciones importantes. Por una parte: por las características enunciadas más arriba es evidente que quien mejor preparado está para orientar los aprendizajes y comentar los textos disciplinares que el alumno lee o debería leer, así como para puntualizar y explicar los aspectos fundamentales de la disciplina, es el profesor del área específica. En otro sentido, la tarea de enseñar X –cualquiera sea la extensión teórica que le demos al término enseñar- solo puede encararse desde el lugar de “saber de X”.

Esas dos afirmaciones nos llevan a realizar algunas reflexiones importantes desde el punto de vista de la Lingüística y que afectan seriamente tanto al trabajo en el Área de Lengua como a las actividades de los profesores en el aula y sus funciones. Vuelvo sobre el concepto de que un discurso científico es en primera instancia un discurso que se configura en lo léxico, lo sintáctico, lo pragmático y lo retórico en forma diferente según la disciplina científica en la que se encuadra. El Profesor en Lengua podrá sin duda enseñar gramática, ortografía, aspectos pragmáticos y recursos retóricos en términos generales, considerando a la lengua y al discurso como el objeto científico de su especialidad sobre el cual el alumno debe reflexionar, abandonando el rol de mero usuario ciego de una lengua. Sin embargo, el profesor de Lengua así como será capaz de orientar los aprendizajes acerca de conceptos básicos que hacen a ese objeto científico-por ejemplo el de hablante, el de sustantivo o el de metáfora- ; está muy lejos de estar preparado para profundizar en conceptos de otros campos científicos yendo más allá del significado para dar sentido al término dentro del discurso de referencia. Estoy limitando *ex profeso* la reflexión al uso de términos que

plantean categorías dentro de ciencia para limitar la exposición, pero es evidente que no se trata solamente de un léxico sino de las relaciones sintácticas y de los recursos retóricos y pragmáticos en juego dentro de cada discurso. La principal reflexión que considero surge de lo antedicho es que cada docente puede dar cuenta –y por tanto enseñar- el discurso de su disciplina.

Muchas veces los docentes de otras disciplinas consideran un poco superficialmente que el alumno lee mal y escribe mal porque no sabe lengua, sin pensar que los alumnos no entienden los textos que leen y por tanto tampoco pueden escribirlos porque esos textos son desarrollos conceptuales que exigen la orientación de un especialista para que el alumno pueda acceder al discurso que proponen. El desentenderse de las malas prácticas de los alumnos con los textos, encasillándolas en el mero desconocimiento de la lengua materna, es ignorar que, por ejemplo, “hablar, leer y escribir” en Física, en Historia o en Filosofía, no es lo mismo que “hablar, leer y escribir” en la comunicación cotidiana o en relación con el texto literario o el periodístico. El alumno puede tener un regular desempeño en las clases de Lengua al haber accedido a la reflexión y a los conocimientos que el Área exige, pero esa reflexión y esos conocimientos son insuficientes confrontados con un discurso distinto en el que se conceptualiza de manera diferente.

Lo que considero fundamental en relación con este apartado es señalar entonces que ser “profesor en...” implica el compromiso de orientar al alumno en el acceso a un discurso disciplinar que probablemente el alumno escuche o lea por primera vez. Por tanto deberá estar muy atento para suprimir ambigüedades y ejemplificaciones que degraden el nivel de conceptualización, así como el remplazo arbitrario del léxico preciso que la ciencia exige o la supresión de relaciones que terminan tergiversando el sentido.

El docente como lector de los textos escolares

Generalmente, aunque no siempre, la escuela propone a los alumnos formas de evaluación que se concretan en textos escritos. Estas evaluaciones se realizan generalmente a partir de consignas que se proponen como interrogantes, pedido de resumen, propuesta de ideas principales, desarrollo en torno a un enunciado o a s, entre otras muchas posibilidades. Me limitaré en cambio al objetivo propuesto en el inicio: la relación de lectura del docente con el texto del alumno.

Las características de esta situación de lectura son especiales, el docente espera, que el texto proponga determinadas informaciones y conceptualizaciones, preferentemente manteniendo un léxico específico y una construcción sintáctica ordenada y coherente –y sé que estoy dejando de lado aspectos importantes, como el de la ortografía, por ejemplo, pero en función de este trabajo conviene acotar el análisis-. Entre los textos a leer, sin embargo, encontramos algunos que son evidentemente fragmentos que el alumno memorizó ya sea de un texto fuente o de la explicación

oral dada por el profesor; otros van mostrando irregularmente acercamientos y alejamientos muy significativos respecto de lo que el docente esperaba leer; y también hay otros, en los que el alumno deriva hacia opiniones y experiencias cercanas a la temática pero ajenas a los aspectos disciplinares que se esperaba que fueran desarrollados; por último, aunque no siempre, el texto del alumno es el texto esperado. Me limitaré a considerar la situación de lectura en relación con cada una de las tres posibilidades que propuse más arriba aunque los profesores podemos incluir muchas más.

Un mal lector de los textos en el caso de los fragmentos memorizados, sería el del docente que, más allá de la nota que después le ponga al trabajo, piense solamente “no aprendió, se le va olvidar porque lo sabe de memoria”. Sería más adecuado pensar que, en realidad, la memoria no es mala ni buena, en todo caso es necesaria, y el docente buen lector podrá entonces reflexionar acerca de qué se memorizó en contraposición a aquello que el texto del alumno dice en forma menos dependiente de sus fuentes. Ese fragmento memorizado es un indicador: ¿el alumno no entiende los conceptos y los memoriza?, ¿el alumno piensa que esos fragmentos son tan importantes que más vale repetirlos como están?, ¿el alumno trata de mantener el máximo de información sin aplicar su propio juicio sobre lo que leyó o escuchó? Las respuestas a éstas y otras muchas preguntas a las que da pie este indicador puede que no resulten directamente necesarias para evaluar el texto, pero si realmente se está evaluando el aprendizaje, son fundamentales en sus diferencias.

Un mal lector de los textos que fluctúan entre el acercamiento a las conceptualizaciones y su alejamiento de ellas, descalificará al alumno porque ha llegado solo parcialmente a acceder al discurso que se le ha propuesto. Un buen lector se ocupará de verificar cuáles son los elementos lingüísticos que marcan ese alejamiento y tratará de verificar si ese alejamiento es por oposición, omisión, referencia ambigua, incompletud u otras muchas causas reveladas por el léxico y la sintaxis. Al mismo tiempo ese buen lector tendrá oportunidad de controlar si es ese solo alumno el que muestra este tipo de texto o si son varios o muchos y, fundamentalmente, si hay coincidencias en los trabajos de los alumnos en cuanto a los momentos en que los textos se alejan de la propuesta de las fuentes.

Un mal lector de los textos en que la opinión predomina sobre la conceptualización, dejará de lado sin más partes enteras del texto; el docente buen lector encontrará aquí también un indicador: ¿ocurrirá que el alumno considera que debe ejemplificar a través de su experiencia? ¿o que se le pide una opinión de lo que ha leído o escuchado? ¿o que no alcanza a registrar el modo de conceptualización por abstracción que le propone la fuente y, como el campesino de Luria, habla solo de los osos negros que le son familiares, y es renuente a aceptar las generalizaciones del texto?. Nuevamente el indicador es valioso si se repara en él como tal, por fuera o por encima de la evaluación que el texto amerite para el profesor.

El docente como evaluador de conocimientos

Dentro del enfoque que subyace a este trabajo el texto como objeto lingüístico se constituye como una expresión de saberes, es decir que tanto lo que el alumno sabe como lo que no sabe se reduce –en el momento de la evaluación- a ese texto escrito que el docente lee. Por un lado esto conduce a que el profesor no pueda poner en boca del alumno, por así decirlo, aquello que en el texto no está, recurriendo al argumento de “lo que quiso decir”. El docente, porque sabe, puede recrear el texto dando por sobrentendidos muchos elementos que están ausentes, pero esto es un engaño o para mejor decirlo, una suposición del docente y una evaluación no conviene basarla en un supuesto. Por otra parte el profesor también puede, sin más, rechazar el trabajo como no pertinente. Quizás lo que convendría es que se preguntara: ¿son siempre los mismos alumnos los que presentan textos con similares características?, ¿todos los textos de esos alumnos en particular presentan siempre las mismas características?, ¿ciertos tipos de textos aparecen solamente ante ciertos tipos de consignas?, ¿ciertos temas son más proclives que otros a generar textos insatisfactorios? ¿podría hallarse alguna correlación entre las dificultades en los textos de los alumnos y algunas características o fragmentos de los textos fuente que el alumno ha leído? Podría ampliar este conjunto de interrogantes pero creo que las respuestas llevan claramente a descentrar la evaluación exclusivamente del texto del alumno y pasa a enfocar la situación de aprendizaje tal como ha sido planteada por el profesor.

Hasta aquí he dado cuenta de la propuesta que hice en el inicio de este trabajo, y aunque su finalización pueda considerarse abrupta, considero que, en la medida en que se trata de una confluencia de reflexiones, no es más que una invitación a discutir aspectos muy importantes que no suelen plantearse explícitamente en el ámbito educativo como interrelacionados.

Referencias

- Cárdenas, V. (Coord.) (2006) *La puesta en palabras*. Salta: EDUNSA
- Desinano, N. (2009) *Los alumnos universitarios y la escritura académica*. Rosario: Homo Sapiens.
- Lemos, C.T.G. de (1995) “Língua e discurso na teorização sobre aquisição da linguagem” en *Letras de Hoje*. Volumen 30, N°4, Porto Allegre, pp.9-29.
- Luria, A.R. (1974) *Los procesos cognitivos*. Barcelona: Fontanella.

Conhecimento significativo como necessidade para aprender a aprender