

Stubbs, Michael (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Bogotá: Cincel-Kapelusz.

## **Prácticas de evaluación: exploración de las consignas de parcial**

Daniela Stagnaro  
Damián Martínez  
ISFD y T N° 42. UNGS. UBA. Argentina  
dstagnar@ungs.edu.ar

Evaluación de los estudiantes en la Educación Superior  
Informe de investigación  
Evaluación, parcial, consignas, operaciones discursivas, conocimiento

### **Resumen**

La evaluación en el sistema educativo constituye un tema de debate siempre vigente en la agenda educativa. En este contexto, las investigaciones que promueven la revisión de las prácticas de evaluación y las experiencias acumuladas en las instituciones revisten fundamental importancia para favorecer el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el ámbito de la educación superior. En el marco de la investigación *Una nueva mirada a la formación docente: exploración del sujeto de la educación que se configura desde las consignas de la evaluación en un profesorado de Lengua y Literatura* (INFD 2012), se ha estudiado el componente evaluación de los proyectos de cátedra de los espacios curriculares de un profesorado en Lengua y Literatura de la provincia de Buenos Aires y se ha encontrado que el parcial individual, presencial y escrito es el instrumento de evaluación mayormente seleccionado a lo largo de toda la carrera (Stagnaro & Martínez, 2013). En función de la mencionada centralidad de este instrumento en las prácticas de evaluación, nos hemos propuesto indagar las consignas empleadas en los parciales de las materias que componen la estructura curricular durante el ciclo lectivo 2012. En este trabajo, comunicamos los avances en torno a algunas de nuestras preguntas de investigación: ¿qué tareas se solicitan a los estudiantes?, ¿qué formas de vinculación con el conocimiento se promueven desde las actividades demandadas?, en definitiva, ¿qué tipo de sujeto de la educación se configura desde las prácticas de evaluación? Se espera que los resultados constituyan un insumo para promover el intercambio en el debate acerca de las concepciones docentes y que contribuyan a la búsqueda de los modelos con mayor impacto y de prácticas evaluativas coherentes con ellos para tender al mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje.

## **Abstract**

Assessment in the educational system has always been a subject of discussion on the educational agenda. In such a context, research work that promotes reviewing evaluation practices as well as experiences accumulated at institutions plays a vital role in improving teaching practices in the field of higher education. Within the framework of the research project *Una nueva mirada a la formación docente: exploración del sujeto de la educación que se configura desde las consignas de la evaluación en un profesorado de Lengua y Literatura*<sup>1</sup>(INFD 2012), we have studied the evaluation component within the academic projects of the curriculum areas at a Spanish Language Arts Teacher Training College in the province of Buenos Aires, and we have found that individual, in-class written midterm exams are the most widely used evaluation instrument along the entire course of studies (Stagnaro & Martínez, 2013). Considering the central role such an instrument plays in evaluation practices, we intend to look into the exam rubrics and questions used in the midterm exams of the different subjects that make up the curriculum framework for the academic year 2012. In this paper, we report the progress on some of our research questions: what kind of tasks are students asked to do? What forms of engagement with knowledge do the requested activities promote? In short, what type of subject of education is shaped by evaluation practices? The results are expected to promote exchange in the debate on teachers' conceptions and contribute to the search for models with a greater impact as well as for evaluation practices which are consistent with those models, thus tending to the improvement of teaching and learning.

## **Introducción**

Los estudios superiores apuntan a generar habilidades, capacidades o competencias que les permitan a los egresados desempeñarse satisfactoriamente en la vida profesional. En este ámbito, tienen lugar procesos de enseñanza-aprendizaje controlados de forma parcial y completa mediante exámenes parciales y finales con modalidad escrita y/u oral.

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 de los estudiantes, en la elaboración de las respuestas (Arnoux, di Stefano & Pereira, 2002: 169). Las consignas que formulan los docentes son instrucciones (Silvestri, 1995) y se constituyen en instrumentos mediadores del conocimiento fundamentales en el proceso de formación, en tanto sirven para orientar el pensamiento y el razonamiento dentro de una lógica disciplinar. Sus formas de enunciación pueden llevar implícita

---

<sup>1</sup> In English: *New insights into teacher training: exploring the subject of education as shaped by exam paper rubrics and questions at a SpanishLanguageArtsTeacherTrainingCollege* (INFD 2012)

la promoción de actividades reflexivas tendientes al aprendizaje significativo y profundo, o bien de actividades reproductoras que no contribuyan a la apropiación del conocimiento (Riestra, 2002: 60). Así, el estudio de las consignas utilizadas en los exámenes reviste relevancia en tanto permite desentrañar de qué manera se orienta el pensamiento de los estudiantes y qué tipo de sujeto de la educación se promueve desde las prácticas de evaluación.

Este trabajo se enmarca en una investigación<sup>2</sup> que se ha propuesto indagar la formación del profesor de Lengua y Literatura a partir de la focalización de la mirada en las consignas de evaluación. Específicamente, explora qué tareas se solicitan a los estudiantes en las instancias de evaluación parcial a lo largo de la estructura curricular de un profesorado de Lengua y Literatura, y en relación con ellas, qué formas de vinculación con el conocimiento se promueven, es decir, si se apunta a la repetición o a la transformación del conocimiento (Bereiter & Scardamalia, 1987), y si las tareas requeridas están graduadas en función del nivel de la carrera. En última instancia, nos interesa conocer qué tipo de docente futuro se configura desde las prácticas de evaluación. El objetivo de esta comunicación es presentar los resultados obtenidos en relación con las consignas de parcial presencial escrito.

A continuación, exponemos las principales conceptualizaciones que hacen al marco teórico del proyecto; luego, los materiales y los procedimientos utilizados para la obtención de datos; seguidamente, presentamos de manera articulada los resultados y su discusión; finalmente, esbozamos algunas conclusiones.

### **Algunas precisiones teóricas**

El lenguaje verbal forma parte de la gran mayoría de las prácticas sociales y cumple un rol central en las prácticas educativas, ya que es a la vez medio y herramienta del conocimiento. Nuestra investigación concibe el lenguaje en relación con el desarrollo humano (Vigotsky, [1934] 2010, Wertsch, 1991), entendido como una herramienta cultural simbólica que permite que el hombre actúe sobre el mundo y sobre los demás, al igual que los instrumentos materiales. Así, se trata de una herramienta internamente orientada que sirve a la realización de las operaciones mentales necesarias para la ejecución de una tarea, por tanto, su uso altera la propia naturaleza humana, y reconfigura los procesos de pensamiento de los sujetos.

En relación con la evaluación en el ámbito superior, el parcial presencial individual escrito es la práctica más difundida en la actualidad. Se trata de un género utilizado para evaluar los conocimientos adquiridos por los estudiantes durante el transcurso de la cursada de una materia

---

<sup>2</sup> Proyecto *Una nueva mirada a la formación docente: exploración del sujeto de la educación que se configura desde las consignas de la evaluación en un profesorado de Lengua y Literatura* (INFD 2012).

(Grigüelo, 2005). El género se compone de dos “microgéneros”: las consignas, elaboradas por el docente, y las respuestas de examen, redactadas por los estudiantes.

La consigna es una instrucción, que orienta la ejecución práctica de acciones al tiempo que supone una función de aprendizaje (Silvestri, 1995). En consecuencia, se constituye en un instrumento mediador del conocimiento en el proceso de formación, en tanto sirve para orientar, ordenar, regular y dirigir el pensamiento y el razonamiento dentro de una lógica disciplinar, es decir, configura las acciones mentales (Riestra, 2008).

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 implican tanto procesos lingüísticos como cognitivos, dado que involucran actividades mentales para la elaboración y el establecimiento de diversas relaciones semánticas necesarias para la redacción de los diferentes segmentos textuales (Roich, 2007: 94).

### **Estrategia metodológica**

Se llevó a cabo una investigación de orden descriptivo sincrónico cuyo objeto de estudio fueron los parciales individuales escritos solicitados por los docentes durante el ciclo lectivo 2012 y la unidad de análisis, las consignas. Los indicadores lingüísticos de las operaciones discursivas fueron los verbos (y sus nominalizaciones) y los pronombres interrogativos.

Se recolectaron los exámenes parciales individuales presenciales escritos tomados en las 39 asignaturas de la estructura curricular del Profesorado en Lengua y Literatura durante el ciclo lectivo 2012. Así, se han obtenido 51 ejemplares que permitieron construir un corpus de 229 consignas.

La delimitación de la unidad consigna atendió, siguiendo a Stagnaro y Navarro (2013), a aspectos gráficos: la demarcación mediante párrafos independientes y/o márgenes especiales y la utilización de números, letras y viñetas. Para su análisis, se construyó, luego de una primera exploración de los materiales, una 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.

### **Resultados y discusión**

#### **IV.1- Caracterización de las consignas**

En la mayoría de las materias, el parcial presencial constituye la primera instancia de evaluación y tiene lugar en el primer cuatrimestre. No obstante, en varias asignaturas solo se

utilizan parciales individuales presenciales escritos como única forma de evaluación para definir la acreditación, es decir, se toma un parcial en el primer cuatrimestre y otro en el segundo.

La mayoría de los parciales presentan entre dos y cuatro consignas y, en general, no ofrecen opciones para que el estudiante pueda elegir la tarea a resolver.

Una primera observación de los parciales permite advertir que presentan consignas de distintos niveles. Entonces, proponemos una clasificación de las consignas 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 solo sobre un grupo de microconsignas como se muestra a continuación:

(2) 3. **Respecto a la Desconstrucción de Jacques Derrida, responder:**

a. ¿Cuáles son las diferencias entre la hermenéutica y la desconstrucción?

b. ¿De qué modo Derrida desconstruye la lingüística de Saussure? (Perspectiva Filosófica Pedagógica I).

Tal como se observa en el ejemplo (2), gráficamente este tipo de consigna se marca con dos formatos que señalan los diferentes niveles: por un lado, los números que indican un nivel más general y abarcativo que corresponde a la macroconsigna parcial y, por otro, las letras que marcan 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. A su vez, subclasificamos estas microconsignas en simples, cuando solo 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 (Lenguas Clásicas 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 indica 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 de parcial, 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 lleva a la conceptualización de la consigna propuesta por Riestra (2008), puesto que se hace evidente 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 ([1970] 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 muestra su potencialidad como herramienta para regular el discurso en función de las formas propias del ámbito y la disciplina.

#### IV. 2- Las operaciones discursivas

Para analizar las operaciones discursivas nos focalizamos en las microconsignas, dado que son estas 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 permiten identificar o inferir el tipo de operación solicitada. A los fines de dar cuenta del tipo de trabajo que estas proponen en relación con el conocimiento, proponemos una primera gran clasificación de las operaciones en cuatro categorías: reproducir, aplicar, reelaborar y producir.

La categoría reproducción abarca las tareas que implican una repetición y/o reformulación de determinado conocimiento portado por las fuentes bibliográficas o por las clases. En este grupo, encontramos mayormente operaciones como *transcribir, copiar, mencionar, explicar, definir*.

La segunda clase de tareas son las que apuntan a la aplicación del conocimiento, es decir, a poner en práctica determinado conocimiento dado en una nueva instancia o con un nuevo objeto de estudio. Aquí, ubicamos operaciones como *ejemplificar, declinar, conjugar, analizar* (sintácticamente).

En tercer lugar, determinadas consignas proponen la conexión entre dos o más fuentes, generalmente, explícitamente indicadas. A estas tareas las denominamos de reelaboración, debido a que implican retomar la información de la bibliografía para interpretarla y reelaborarla en relación con otra fuente. Predominan en estos casos verbos como *comparar, relacionar*.

Por último, las tareas de producción son aquellas que implican la elaboración o generación de nuevos conocimientos a partir de la relación entre un punto de vista determinado y un objeto de estudio, generalmente, se manifiestan a través de verbos como *analizar o posicionarse*.

Cabe aclarar que la función de los verbos que manifiestan las operaciones discursivas no es unívoca, sino que puede variar de acuerdo a la tarea que impliquen en relación con las fuentes, tal como puede observarse en los siguientes ejemplos que apuntan al establecimiento de diferencias:

(6) ¿Cuáles son las diferencias entre el discurso científico y el de divulgación, según Guiomar Ciapuscio? (Lingüística y Gramática IV).

(7) Explicar las diferencias entre la noción de escritura como producto y la teoría de la escritura como proceso en relación con el siguiente fragmento:

Se deben evaluar procesos de apropiación de los textos [...] (DGCyE) (Perspectiva Pedagógico Didáctica II).

En el apartado siguiente mostraremos cómo esta clasificación permitió revisar los modos de vinculación con el conocimiento promovidos en los parciales de los distintos años de la carrera.

#### IV. 3- Formas de vinculación con el conocimiento a lo largo de la carrera

Si observamos la distribución y la frecuencia de los cuatro tipos de tareas caracterizados en el apartado anterior en función de las formas de vinculación con el conocimiento que se promueven, encontramos que a lo largo de la estructura curricular del profesorado se puede observar que la gradualidad no se da de la manera que se esperaría. El Gráfico 1 muestra los porcentajes de cada tipo de tarea en cada uno de los años de la carrera.

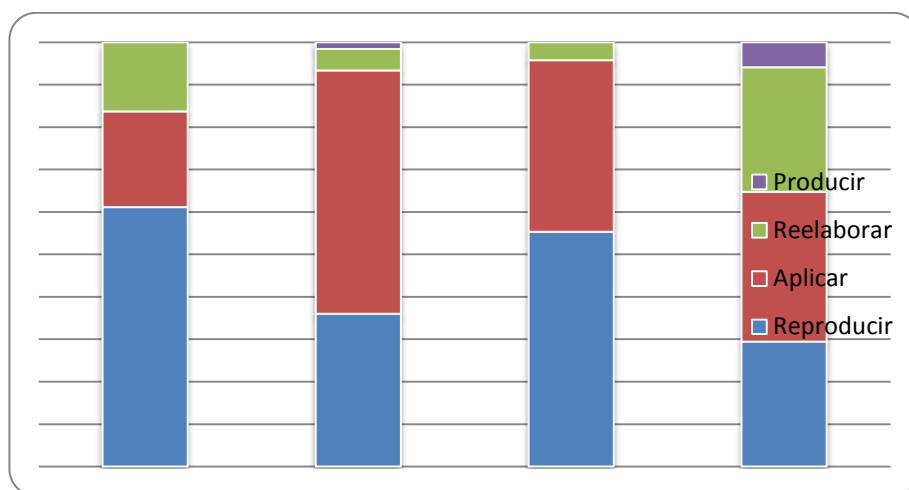


Gráfico 1. Distribución de los tipos de tareas a lo largo de la carrera

Como era esperable, las consignas que promueven la repetición del conocimiento dado se concentran con mayor fuerza en el inicio de la carrera. Los parciales del primer año arrojan un 61% de tareas de repetición, un 22,44% de tareas de aplicación y un 16,32% de tareas de reelaboración. Por su parte, en el segundo año se observa un marcado descenso de las tareas de repetición que solo representan el 36%, no obstante, llama la atención su subida al 55,31% en el tercer año.

Las tareas de aplicación muestran la menor representatividad en primer año y la mayor en segundo (57,37%), mientras que en tercero y en cuarto se mantienen entre el 35 y el 40%. Las tareas de reelaboración no tienen mucha frecuencia a lo largo de toda la carrera, las mayores frecuencias se ubican en los extremos, en primero (16,32%) y en cuarto (29,41%), mientras que en segundo y en tercero no llegan al 5%. Finalmente, las tareas de producción son prácticamente nulas, solo se observan porcentajes muy bajos en segundo (1,63%) y en cuarto (5,88%).

Estos resultados señalan que las demandas de tareas de producción son muy escasas en los exámenes parciales presenciales escritos, lo que es razonable teniendo en cuenta variables como el tiempo que requieren los procesos de producción de conocimiento. Los resultados de trabajos previos permiten inferir que este tipo de tareas quedarían relegadas a otros instrumentos de evaluación con formatos no presenciales, como por ejemplo, informes o monografías (Stagnaro & Martínez, 2013). No obstante, era menos esperable la baja frecuencia de demandas de tareas de

reelaboración, principalmente, en segundo y tercero. Finalmente, los porcentajes constantes de las tareas de aplicación a lo largo de toda la carrera podrían vincularse con el tipo de carrera (un profesorado), ya que se espera que el docente maneje ciertas herramientas y las pueda enseñar.

## **Conclusiones**

Hasta aquí hemos visto que en los parciales se solicitan distintos tipos de tareas mediante las consignas y que estas promueven diversas formas de vinculación con el conocimiento. Los datos presentados han evidenciado 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 la reflexión acerca del sujeto de la educación que se construye desde las consignas de parcial que guían las respuestas de los estudiantes mediante las que son evaluados para acreditar las materias y las competencias y conocimientos que los docentes del nivel superior consideran que deben acreditar los estudiantes para poder desempeñarse luego en la vida profesional como docentes (¿creadores o reproductores de conocimiento?). Consideramos que propiciar este tipo de estudios y de reflexiones sobre las consignas y las prácticas de evaluación al interior de los equipos docentes de los profesorados podría redundar en importantes mejoras.

## **Referencias**

- Foucault, Michel ([1970] 1992). El orden del discurso. Buenos Aires: Tusquets.
- Grigüelo, L. (2005). El parcial universitario. En S. Nogueira (coord.), Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller (pp. 111-121). Buenos Aires: Biblos.
- Riestra, Dora (2002). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de las tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. En RIILL, N° 15 (pp. 54-68).
- Riestra, Dora (2008). Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo. Buenos Aires: Miño Dávila Editores.
- Roich, Paula (2007). El parcial universitario. En Irene Klein (comp.), El taller del escritor universitario (pp. 91-106). Buenos Aires: Prometeo.
- Scardamalia, M. y C. Bereiter (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y Aprendizaje, N° 58 (pp. 43-64).
- Silvestri, A. (1995). Discurso instruccional. Buenos Aires: FFyL-Universidad de Buenos Aires.
- Stagnaro, Daniela y Damián Martínez (2013). Prácticas de formación docente: exploración de los instrumentos de evaluación. Actas de las VII Jornadas sobre Formación del Profesorado, Universidad Nacional de Mar del Plata.



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 (pp. 71-91). Los Polvorines: UNGS.

Vigotsky, Lev ([1934] 2010). Pensamiento y lenguaje. Madrid: Paidós.

Wertsch, J. (1991). Voces de la mente. Madrid: Visor.

## **Cuerpos y sexualidades en la formación docente. Invisibilizar, naturalizar, negar y formar**

Brenda Natalia Stolze  
Silvia Tamara Ramirez  
Instituto de Formación Docente Continua de Villa Regina  
brendastolze@yahoo.com.ar

Políticas de formación de la docencia universitaria y de Nivel Superior  
Comunicación de conocimiento en el Nivel Superior  
Formación docente, sexualidades, cuerpos, relaciones de géneros, educación sexual integral

### **Resumen**

En el presente trabajo nos proponemos visualizar, y analizar las significaciones y representaciones que circulan entre docentes y estudiantes sobre cuerpos y sexualidades, y están presentes en los discursos y prácticas en los espacios de formación docente. Puntualmente indagaremos qué sucede con dicha problemática en el Instituto de Formación Docente de la ciudad de Villa Regina, enmarcada en la implementación la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (26.150/06), los Lineamientos Curriculares y las reformas en la formación docente.

Tomamos como punto de partida lo formulado por Deborah Britzman al preguntarse:

“¿Qué sucede con la sexualidad cuando profesoras y profesores que trabajan en el currículum de la escuela comienzan a discutir sus significados? ¿Será que la sexualidad cambia la manera como la profesora y el profesor deben enseñar? ¿O será que la sexualidad debería ser enseñada exactamente de la misma forma que cualquier otra materia? ¿Cuándo los profesores y profesoras piensan sobre la sexualidad, qué es lo que piensan? ¿Qué tipo de conocimiento podría ser útil para su pensamiento? ¿Existe una posición particular que se debería asumir cuando se trabaja con el conocimiento de la sexualidad? ¿Cuáles son las relaciones entre nuestro contenido pedagógico y las relaciones que tenemos con nuestros y nuestras alumnos/as?”.(Britzman, 2001: 83)

Situando nuestro análisis, resulta oportuno reformular algunos de los interrogantes de Britzman y preguntarnos ¿Qué sucede en la formación docente cuando profesoras y profesores no