



**UNIVERSIDAD CLAEH**  
**PROGRAMA DE EDUCACIÓN**  
MONTEVIDEO - URUGUAY

TESIS PRESENTADA PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE  
**MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

LAS CONSIGNAS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS  
QUÉ PIENSAN Y CÓMO LAS PIENSAN LOS PROFESORES

TESISTA: PROF. EDUARDO DOTTI  
DIRECTORA DE TESIS: DRA. LILIAN BENTANCUR

MONTEVIDEO, MARZO DE 2021

## **Agradecimientos**

Estas personas forman parte de alguna de las etapas de esta tesis: del proyecto, de la escritura, del sostén en el tiempo o de su culminación:

*Julia Leymonié por su generosidad para facilitarme la entrega del trabajo*

*Mi tutora Lilian Bentancur por sus respetuosas correcciones, su paciencia y respaldo profesional y humano*

*Mi amiga Eleonora Peluffo por los intercambios agudos en los que me ayudó a pensar mucho y a reorientar la escritura*

*Mis amigas y colegas Sandra García Dávila, Liliana Gros y Rosario Molinelli por su disposición para “seguirme” en los borradores y devolverme sus impresiones*

*Virginia Berrueta por el tiempo que me dedicó para mis consultas de Geografía*

*Maru, Analía y Francesco por la cercanía afectiva y soportar que durante varios meses se “colara” en las conversaciones el tema “tesis”*

*Marcela Armúa por su invaluable ayuda técnica para la edición del texto*

*y, particularmente,*

*mis colegas del IINN por la actitud colaborativa para facilitarme los materiales y aceptar hablar sobre su trabajo...*

*A cada uno de ellos, mi sincero agradecimiento.*

*Eduardo Dotti*

*Marzo de 2021*

## RESUMEN

El interés de este estudio estuvo en conocer las características lingüísticas de las consignas que se proponen en evaluaciones de Ciencias de la Educación y Geografía a estudiantes de primer y segundo año, en un Instituto de formación de maestros de educación primaria en la ciudad de Montevideo (Uruguay). Con esta finalidad, se conformó un cuerpo documental con 28 propuestas de parciales y exámenes en las que se analizaron 92 consignas estrictas. En ellas se indagaron las características enunciativas y las actividades cognitivo-lingüísticas que promovían. Por otra parte, a los efectos de obtener evidencias sobre la concepción de consignas de la que se parte, cómo se piensan y qué dificultades ofrecen, se realizaron diez entrevistas a profesores de las mismas asignaturas de la institución. Se realizó un estudio cualitativo, con un diseño transversal de carácter exploratorio y descriptivo desde un enfoque interpretativo. Los resultados muestran que entre las características enunciativas que se revelan como más problemáticas para guiar la resolución de las propuestas se encuentran la selección de determinados verbos prototípicos introductores de la consigna y la presencia de nominalizaciones. Desde lo discursivo, las propuestas de evaluación no prevén ningún género de texto particular, lo que promovería escrituras intuitivas que no marcarían una diferencia entre los textos esperables para este nivel de formación y los que los estudiantes producían en trayectos anteriores. Existe una distancia considerable entre lo que los profesores hacen al plantear los enunciados de las consignas de evaluación y lo que, en el transcurso de la entrevista, declaran hacer.

Palabras clave: formación de maestros, evaluación, consigna, trabajo real, trabajo representado

# Índice

<b>RESUMEN</b> .....	<b>3</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>7</b>
<b>PRIMERA PARTE</b> .....	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1. JUSTIFICACIÓN, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS</b> .....	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 2. MARCO DE ANTECEDENTES</b> .....	<b>13</b>
2.1 ESTUDIOS EN ENSEÑANZA SECUNDARIA.....	14
2.2 ESTUDIOS SIMULTÁNEOS EN PRIMARIA Y SECUNDARIA .....	17
2.3 ESTUDIOS SIMULTÁNEOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SUPERIOR.....	22
2.4 ESTUDIOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR .....	23
SÍNTESIS .....	28
BIBLIOGRAFÍA USADA EN ESTE CAPÍTULO .....	29
<b>CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>31</b>
3.1 EL INTERACCIONISMO SOCIO-DISCURSIVO (ISD). ORIGEN, BASES Y PROGRAMA DE TRABAJO .....	32
3.1.1 ORIGEN .....	32
3.1.2 BASES EPISTEMOLÓGICAS .....	33
3.1.3 PROGRAMA DE TRABAJO.....	35
3.2. EL ISD Y SUS APORTES AL CAMPO DE LA ENSEÑANZA .....	45
3.3 LAS CONSIGNAS .....	47
SÍNTESIS .....	51
BIBLIOGRAFÍA USADA EN ESTE CAPÍTULO .....	53
<b>SEGUNDA PARTE</b> .....	<b>55</b>
<b>CAPÍTULO 4. ENCUADRE METODOLÓGICO: RECOLECCIÓN DE LOS DATOS Y ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS</b> .....	<b>55</b>
4.1 PROCEDENCIA DE LOS DATOS .....	55
4.2 TIPO DE ESTUDIO .....	56
4.3 SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	56
4.4 CONFORMACIÓN DE LA MUESTRA DOCUMENTAL .....	57
4.5 ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE PROPUESTAS Y CONSIGNAS DE EVALUACIÓN ...	58
4.6 ENTREVISTA .....	59
4.7 ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA .....	59
BIBLIOGRAFÍA USADA EN ESTE CAPÍTULO .....	60
<b>CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOLECTADOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS</b> .....	<b>62</b>
SECCIÓN 1. PARCIALES Y EXÁMENES: PROPUESTAS Y CONSIGNAS .....	62

1.1 CONSIGNAS EXPRESADAS A TRAVÉS DE VERBOS .....	64
1.1.1 FRECUENCIA DE USO DE LOS VERBOS Y ACTIVIDAD COGNITIVO- LINGÜÍSTICA .....	65
1.1.2 ALCANCE SEMÁNTICO DEL USO DE ALGUNOS VERBOS .....	69
1.1.3 CONFIGURACIÓN DE LAS CONSIGNAS CON VERBOS .....	78
1.2 CONSIGNAS EXPRESADAS A TRAVÉS DE NOMINALIZACIONES .....	79
1.3 PROPUESTAS CON ESTRUCTURA MIXTA O ASIMETRÍA ENUNCIATIVA .....	81
1.4 EL CASO DE LAS CONSIGNAS DE GEOGRAFÍA .....	83
SÍNTESIS .....	86
SECCIÓN 2. LA VOZ DE LOS PROFESORES. QUÉ PIENSAN SOBRE LAS CONSIGNAS Y CÓMO LAS PIENSAN .....	88
2.1 LO QUE LOS DOCENTES DICEN DE LAS CONSIGNAS.....	88
2.1.1 LOS TEMAS ASOCIADOS .....	89
2.1.2 LOS PROBLEMAS ASOCIADOS .....	101
2.2 LO QUE LOS DOCENTES HACEN AL HABLAR DE SUS CONSIGNAS.....	104
SÍNTESIS .....	107
SECCIÓN 3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....	109
3.1 RESPECTO DE LAS CONSIGNAS ESTRICTAS: EL TRABAJO REAL.....	109
3.2 RESPECTO DE LAS ENTREVISTAS A LOS PROFESORES: EL TRABAJO REPRESENTADO.....	113
BIBLIOGRAFÍA USADA EN ESTE CAPÍTULO .....	116
<b>CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES .....</b>	<b>118</b>
<b>PARA IR CERRANDO.....</b>	<b>¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.</b>
1. SOBRE CÓMO LOS PROFESORES CREAN LAS CONSIGNAS DE EVALUACIÓN <b>¡ERROR!</b> <b>MARCADOR NO DEFINIDO.</b>	
2. PROYECCIÓN PRÁCTICA .....	125
3. LÍNEAS DE INDAGACIÓN POSIBLES A PARTIR DE ESTE ESTUDIO .....	126
AHORA SÍ, CIERRE .....	126
<b>BIBLIOGRAFÍA GENERAL USADA EN ESTA TESIS .....</b>	<b>128</b>

## ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS

Gráfico 1 Verbos más usados en todas las propuestas de evaluación.....	69
Gráfico 2 Serie 1 verbos con significado similar.....	74
Gráfico 3. Serie 2 de verbos con significado similar.....	76
Gráfico 4. Serie 3 de verbos con significado similar.....	76
Gráfico 5. Serie 4 de verbos con significado similar.....	76
Gráfico 6. Serie 5 de verbos con significado similar.....	78
Gráfico 7. Serie 6 de verbos con significado similar.....	78
Gráfico 8. Verbos de uso exclusivo en Geografía.....	86
Tabla 1. Las dimensiones del género de texto (Elaboración personal a partir de Miranda 2012).....	41
Tabla 2. Modelo de análisis descendente (Elaboración personal a partir de Bronckart 2004).....	43
Tabla 3. La organización de la arquitectura textual (Elaboración personal a partir de Bronckart 2004).....	43
Tabla 4. Esquema de la arquitectura textual (Tomado de Miranda, 2012: 79).....	45
Tabla 5. Atributos del concepto de consigna (Elaboración personal a partir de Riestra, 2008).....	50
Tabla 6. Docentes entrevistados por asignatura.....	56
Tabla 7. Relación entre propuestas, consignas recolectadas, profesores entrevistados y respuestas estudiadas.....	57
Tabla 8. Discriminación de propuestas estudiadas por asignatura e instancia de evaluación.....	57
Tabla 9. Contenido de la entrevista y propósitos de indagación.....	59
Tabla 10. Plan metodológico de la investigación.....	60
Tabla 11. Consignas estudiadas en total y por asignatura.....	63
Tabla 12. Propuestas según número de consignas.....	63
Tabla 13. Distintas configuraciones de las propuestas con varias consignas.....	64
Tabla 14. Distintas configuraciones de las propuestas con asimetría enunciativa.....	64
Tabla 15. Lista de verbos usados en las consignas estudiadas.....	65
Tabla 16. Serie 1. Verbos con significado asociado y número de frecuencia.....	74
Tabla 17. Series 2, 3 y 4. Verbos con significado asociado y número de frecuencia.....	76
Tabla 18. Series 5 y 6. Verbos con significado asociado y número de frecuencia.....	77
Tabla 19. Propuestas con consignas expresadas mediante nominalizaciones.....	80
Tabla 20. Trayecto de análisis de las consignas estrictas.....	88
Tabla 21. Características atribuidas a las consignas.....	89
Tabla 22. Desafío cognitivo de las consignas.....	91
Tabla 23. Aspectos considerados al pensar las consignas.....	93
Tabla 24. Ejemplos de modalidades y criterios de evaluación.....	93
Tabla 25. Otros aspectos evaluados en la consigna.....	98
Tabla 26. Lugar asignado a la normativa en la evaluación escrita.....	100
Tabla 27. Dificultades que revisten las consignas según los entrevistados.....	101
Tabla 28. Algunas evidencias de las dificultades al pensar las consignas de evaluación.....	102
Tabla 29. Modalizaciones. Tipos y funciones (Elaboración personal a partir de Bronckart 2004).....	104
Tabla 30. Tipos, casos y ejemplos de modalizaciones relevados en la entrevista.....	105
Tabla 31. Ejemplos de modalizaciones deónticas y sus matices semánticos.....	105
Tabla 32. Ejemplos de modalizaciones apreciativas y sus matices semánticos.....	106
Tabla 33. Resultados del análisis de las consignas discriminados por objetivo.....	118
Tabla 34. Resultados del análisis de las respuestas a entrevista discriminados por objetivo.....	119

*“La conciencia es primero conocimiento de los otros, antes de ser conocimiento de sí mismo, e incluso el conocimiento de uno mismo es solo un caso concreto del conocimiento social”.*  
(Bronckart, 2008:44)

## INTRODUCCIÓN

Esta tesis para la obtención de la *Maestría en Didáctica de la Educación Superior* tiene como objeto de estudio un aspecto fundamental de la enseñanza en el nivel terciario y, en particular, en la enseñanza de la escritura. Las consignas de trabajo que los profesores plantean a los estudiantes es el foco de la investigación realizada a partir del material extraído del archivo de los “Institutos Normales” de Montevideo.

El interés del estudio está en las consignas que los docentes de formación de maestros proponen en distintos momentos clave del curso académico, como son las instancias de evaluación formal. Indagar en estas consignas implica analizar la articulación entre el contenido referencial (tema propuesto en la evaluación perteneciente a un área de conocimiento), la estructura de la consigna (el modo en que se comunica la tarea) y la operación cognitivo-lingüística involucrada (lo que se espera que el alumno haga para resolver la tarea).

Para componer el material empírico, reuní 92 consignas de parciales y exámenes propuestos entre 2017 y 2018. Las asignaturas seleccionadas fueron las que conforman el núcleo de Ciencias de la Educación en primer y segundo año, además de Geografía. Esta última asignatura se dicta únicamente en el primer año de la carrera.

Además del análisis de los documentos escritos recolectados, analicé 30 respuestas que obtuve en una entrevista individual mantenida con diez docentes de estos cursos, para conocer, desde su perspectiva, las dificultades que les plantea el género textual “consigna de evaluación”, tanto al momento de pensarlas como al ponerlas en práctica en el marco de las evaluaciones.

La tesis se organiza en dos partes y seis capítulos. La primera comprende los capítulos 1 a 3, de corte más teórico conceptual; la segunda, los capítulos 4 a 6, dedicados a las dimensiones metodológica e interpretativa.

En el primer capítulo, justifico la relevancia del tema elegido para investigar, los objetivos y las preguntas que orientan el trabajo de indagación. El capítulo 2 presenta, tanto desde lo conceptual como desde la investigación empírica, estudios que se han desarrollado en

distintos niveles del sistema educativo con la finalidad de reunir evidencias y construir explicaciones para los múltiples factores involucrados en la construcción y la comprensión de consignas. Estos estudios ponen de manifiesto cuestiones como el lugar de lo temático disciplinar, el papel del léxico, las nociones de lectura y escritura implicadas, las dificultades de los estudiantes para entender los enunciados de las consignas y para resolverlas, las actividades cognitivo-lingüísticas que en cada caso se estarían exigiendo e, incluso, la frecuente distancia entre lo que los profesores plantean y lo que esperan generar al formular sus consignas.

El capítulo 3 se destina a la presentación del marco teórico en el que se inscribe la tesis, el interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart y Schneuwly, 1997; Bronckart 2004, 2007; Riestra, 2008). Es desde los conceptos de lenguaje como actividad, los textos como acciones de lenguaje y los géneros de texto que estudio los enunciados de las consignas y los de las respuestas obtenidas en la entrevista, como vía para llegar a comprender y a poner en relación el trabajo real de los formadores y el trabajo representado.

La segunda parte de la tesis se abre con el capítulo 4, en el que presento el encuadre metodológico. En él, ubico la procedencia de los datos recolectados, preciso el tipo de estudio emprendido, describo la conformación de la muestra documental, los sujetos de la investigación, las preguntas de la entrevista y explico las estrategias de análisis.

El análisis de los datos obtenidos tiene lugar en el capítulo 5, organizado en tres secciones: 1. PARCIALES Y EXÁMENES: PROPUESTAS Y CONSIGNAS, en la que me concentro en el estudio de los enunciados de las consignas (plano del trabajo real o efectivo de los profesores); 2. LA VOZ DE LOS PROFESORES. QUÉ PIENSAN SOBRE LAS CONSIGNAS Y CÓMO LAS PIENSAN, en la que me ocupo de estudiar la construcción, la eficacia y las dificultades de las consignas desde la perspectiva de los propios docentes (plano del trabajo representado) y, finalmente, 3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

En el capítulo 6 presento las conclusiones desde lo producido en la discusión de los resultados y en relación con cada uno de los objetivos de la investigación. Asimismo, planteo las implicancias que revisten, para la formación académica de los estudiantes de Magisterio, las características de las consignas estudiadas y las concepciones que de ellas tienen los docentes. También presento algunas contribuciones de esta tesis en términos de posible trabajo colaborativo con los docentes que integran los Departamentos de las asignaturas consideradas en el análisis de los datos. Finalmente, sugiero posibles centros



de interés que surgen y no quedan agotados en esta indagación y que podrían dar lugar a nuevos estudios sobre la temática.

## PRIMERA PARTE

### CAPÍTULO 1. JUSTIFICACIÓN, PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

El aprendizaje de la escritura es, de por sí, un trabajo extenso en el tiempo y exigente desde el punto de vista psíquico. Implica aprender a apartarse paulatinamente de un modo de decir distinto al de la lengua hablada espontánea. Las exigencias materiales, lingüísticas y cognitivas sitúan al sujeto hablante en un lugar particular para la construcción de un nuevo contexto de enunciación. Esta construcción del lugar desde el que se habla en el texto escrito es especialmente difícil de aprender y dominar y exige, en consecuencia, un acompañamiento que haga explícitas las acciones involucradas para lograrla.

Las consignas de trabajo que los estudiantes tienen que resolver mediante un texto escrito exigen, junto al dominio del conocimiento disciplinar, situarse en relación con el contexto que las generan y, por lo tanto, representarse su destinatario y calibrar los efectos que su texto, en particular su modo de comunicar, debería llegar a generar. Las dos funciones mentales que entran en juego al momento de escribir (en el caso de esta investigación, las respuestas de parciales y de exámenes) son la *comunicación representable* y la *representación comunicable* (Schneuwly, 1988: 19-27). La primera significa que antes de producir el texto propio con el que el alumno va a responder la consigna, es necesario que pueda representarse, esto es, que alcance cierto grado de conciencia acerca de la tarea demandada (dar cuenta de haber entendido determinado contenido de aprendizaje), de la necesidad de hacerse entender (buscar un modo entendible de resolver y comunicar la respuesta a la consigna) y del lector de su escrito (el profesor que lee para evaluar). La segunda consiste en que su modo de decir, de armar y desarrollar el texto escrito da cuenta, ofrece evidencias de que previamente o, durante la escritura, ha tenido presentes las restricciones contextuales y discursivas que exige la construcción de su respuesta. Todas estas consideraciones tienen que ver, como se advierte, con la actividad de lenguaje que el alumno, en el caso de las evaluaciones seleccionadas, despliega para cumplir un requisito curricular puntual en su trayecto de formación.

Pero el centro de estudio de esta tesis es el otro lado de la situación: las características que poseen las consignas que los profesores plantean tanto en exámenes como en parciales, las exigencias cognitivo-lingüísticas que subyacen a la expresión de esas

consignas, cómo se formula lingüísticamente el enunciado que las vehiculiza y qué grado de claridad u oscuridad plantean, a los efectos de la correcta resolución de la tarea propuesta y de los aportes formativos de los estudiantes de Magisterio.

Asimismo, este estudio busca conocer cómo conciben los propios docentes de este nivel educativo las consignas, en tanto texto con el que dialogan con sus alumnos y como instrumento para evaluar lo que estos pueden o saben hacer con los contenidos aprendidos.

En 2008, la investigadora argentina D. Riestra señalaba que

*“las consignas de tareas como objeto de investigación en la enseñanza de la lengua pese a que operan como mecanismos de control de la recepción de lo enseñado, no constituyen un espacio muy estudiado. Es el vehículo poco valorizado de los contenidos”*. (pág. 131).

Respecto de esta cita necesito hacer dos precisiones. La primera tiene que ver con el foco de la investigación realizada por esta especialista. Su estudio se circunscribió a las consignas estrictas y ampliadas en las clases de lengua<sup>1</sup>. La segunda es que en la actualidad, hay un importante material empírico y conceptual producto de investigaciones realizadas con posterioridad al trabajo de Riestra, llevadas a cabo en distintos niveles educativos, lo que por una parte complejiza el tema pero, al mismo tiempo, lo expande y enriquece. Es decir, al momento de seleccionar el objeto de esta tesis, el tema ya no constituye un ámbito poco explorado como sí podía manifestarlo Riestra en su momento. Y, el hecho de que su investigación haya tenido como centro la enseñanza de la lengua, los hallazgos por ella difundidos abrieron puertas para que otros docentes e investigadores los retomaran para nuevas indagaciones en sus áreas de trabajo, también diversas en contenidos y propósitos formativos. Esa es una ganancia relevante para emprender esta tesis.

La idea a la que quiero arribar es que este tema, aparentemente investigado de manera bastante profusa, igualmente sigue ofreciendo aspectos relevantes para elucidar, para sacar a la luz. De estos aspectos voy a priorizar dos que hacen a rasgos subyacentes implicados en la formulación de las consignas y en los que me voy a detener en el capítulo 5: la estructura lingüística del enunciado y la actividad cognitivo-lingüística implicada.

---

<sup>1</sup> Por consignas *estrictas* esta investigadora entiende que son aquellas que los docentes formulan oralmente o por escrito, mientras que las *ampliadas* corresponden a las reformulaciones de la consigna estricta en el desarrollo de la interacción en clase.

Es por esta razón que, además de estudiar las consignas estrictas, consideré relevante investigar y hacer explícitas las ideas que los docentes entrevistados tienen o creen tener al momento de pensar consignas para las instancias de evaluación. Este sería un punto de reflexión con los distintos Departamentos de la institución, una vez compartidos con ellos los resultados del estudio.

El interés por investigar las consignas de trabajo como espacio dialógico (Riestra, 2008) en estas propuestas de evaluación se explicita en las siguientes preguntas:

1. ¿Qué características tienen las consignas que algunos profesores de Magisterio plantean en exámenes y parciales?
2. ¿Qué actividades cognitivas propician esas consignas al momento de responderlas?
3. ¿Qué incidencia pueden tener tales consignas en el desarrollo de la escritura en este nivel de formación?

Estas preguntas orientan la concreción de los objetivos de la investigación:

#### OBJETIVO GENERAL

Caracterizar las consignas que los docentes de Ciencias de la Educación y Geografía proponen a los estudiantes de 1° y 2° de Magisterio en el marco de instancias de evaluación formal.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar las propiedades lingüísticas de las consignas planteadas en parciales y exámenes de esas asignaturas y las actividades cognitivas que promueven en los estudiantes de Magisterio.
2. Conocer cómo los profesores formadores piensan sus consignas de evaluación y con qué criterios las fundamentan.
3. Explorar las posibilidades que estas consignas ofrecen para el desarrollo de la escritura académica.

## CAPÍTULO 2. MARCO DE ANTECEDENTES

Los diversos estudios e investigaciones realizados para comprender mejor la naturaleza y el papel de las consignas en la enseñanza coinciden, a pesar de los distintos supuestos teóricos desde los que se las ha estudiado, básicamente en dos cuestiones fundamentales. Por una parte, evidencian la necesidad de asumir las consignas, en particular su formulación, como un objeto inherente al trabajo docente, lo que implica tomar conciencia de que el modo de presentar una tarea debe dar cuenta del grado de organización mental y conceptual de quien la escribe o la crea (el docente), con miras a obtener el producto esperado o, al menos representado, a partir de determinados contenidos de aprendizaje. Por otra, tener presente que configurar una consigna supone activar siempre un doble trabajo mental en quien tiene que resolverla (el alumno): llevar a cabo determinadas acciones para cumplir la tarea y activar un proceso que es cognitivo-lingüístico. Este proceso puede ser explicitado o dado por supuesto por el docente, e imaginado, a modo de hipótesis, por parte del alumno. Verbos como “*decir*”, “*expresar*”, “*determinar*”, “*elaborar*”, “*señalar*” suelen resultar ambiguos al momento de emprender la resolución de la consigna y, especialmente, si la respuesta es mediante la producción de un texto escrito. Lo frecuente es que los alumnos, ante la ausencia de orientaciones para captar con precisión lo que se demanda en la consigna, deciden responder por una parte de la propuesta, aquella que perciben como más accesible o para la que consideran que pueden dar alguna respuesta. Para otra parte de una misma consigna, la producción es nula, ante el desconcierto de no lograr captar el propósito de la tarea o cómo podría abordarse para generar algún producto como respuesta. Estas reacciones de los alumnos los dejan en una situación no solo de exposición de no haber entendido lo que leen, sino que les impiden alcanzar aprendizajes profundos y sin oportunidad para tomar conciencia de cómo aprenden e incluso de lo que podrían llegar a hacer con los contenidos si la consigna contribuyera a una actividad claramente resoluble.

Las observaciones que acabo de mencionar han estado entre las diversas motivaciones para emprender trabajos en los que las consignas son el foco de reflexión.

Estos estudios presentan investigaciones llevadas a cabo en distintos niveles del ámbito educativo. Algunos surgen como documentos de divulgación de investigaciones más amplias y de más largo alcance; otros, como instancias puntuales de exploración que han

permitido conocer un estado de situación sobre este tema. Todos ellos, motivados por objetivos distintos, han significado una interesante contribución para la reflexión de los docentes y la revisión de las prácticas, sobre todo en instituciones de enseñanza terciaria en las que, a diferencia de la universidad, existen más posibilidades de llegar a acuerdos a partir de los resultados que muestran tales estudios.

La mayor parte de los antecedentes relevados proceden de Argentina (Alvarado, 1999; Giammatteo, 2005; Moro, 2006; Vázquez, 2006; Riestra, 2008; Goicoechea y Tapia, 2009; Stagnaro y Navarro, 2013; Condito, 2018). Hay otros aportes interesantes sobre esta temática en otras instituciones de América Latina, ya sea como revisión crítica bibliográfica (Camelo, 2010) o como producción para la mejora de los procesos de enseñanza (Fajre y Arancibia, 2000). Otros, incluso, focalizados en el desarrollo de la escritura epistémica (Serrano, 2014), propia de los ámbitos de formación académica, en relación directa con las consignas que proponen los docentes. En este sentido, la lectura de estos trabajos me ayudó a esclarecer hasta qué punto la formulación de las consignas propicia u obstaculiza la producción de una escritura que pueda mostrar no solo el aprendizaje de ciertos contenidos aprendidos sino también la emergencia de un modo diferente de comunicarlos, como efecto de la práctica y la interiorización de usos más sofisticados del lenguaje y de un desarrollo lingüístico-discursivo de quien los produce.

Dado que el centro de esta tesis son exactamente las consignas que se imparten en contextos de evaluación para obtener un producto escrito, voy a presentar, a continuación, trabajos llevados a cabo en Argentina y que constituyen antecedentes relevantes. Voy a agrupar estos antecedentes según el nivel en el que se realizaron: en enseñanza secundaria, en la universidad y formación docente, y simultáneamente en enseñanza media y superior.

## 2.1 ESTUDIOS EN ENSEÑANZA SECUNDARIA

En el ámbito de la enseñanza media, Moro (2006) informa unas conclusiones provisorias de una investigación realizada entre 2005 y 2006, en acuerdo entre el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y la Universidad de Rosario.

Para este proyecto, se estudiaron las consignas como recurso didáctico, tanto en observaciones de clases (registros de consignas dadas por los docentes y de las respuestas de los alumnos) como a través de una prueba controlada en dos grupos.

El corpus se obtuvo a partir del material recolectado en cinco escuelas de la ciudad de Rosario, en particular, en grupos de 8° y 9° grados (primer y segundo año de liceo para nosotros).

En la primera parte del informe, Moro expone, en un primer momento, los planos a través de los que estudió la formulación de las consignas y las respuestas obtenidas de los alumnos. Todos estos planos o niveles influyen, en mayor o menor medida, en la comprensión de una consigna: el léxico, el morfosintáctico, el textual, el pragmático y el discursivo. En segundo lugar, propone tipologías desde donde estudiar una consigna. Estas clasificaciones surgen de distintos criterios seleccionados. Según las *operaciones mentales involucradas*, propone que una consigna puede ser simple, compleja o procesual. Cada uno de estos matices está traducido en el verbo seleccionado para expresar qué hay que hacer. Si el criterio es la *modalidad de enunciación*, la consigna puede presentarse como aseverativa, imperativa o interrogativa. Por último, teniendo en cuenta el *número de constituyentes* (o “partes” que los alumnos deben atender), una consigna puede denominarse monádica, diádica o triádica. Estas denominaciones las presenta a los efectos de entender, en el análisis del corpus, qué y cómo se está focalizando en cada caso.

En la segunda parte de su informe, Moro señala que en las observaciones de clase, se relevaron dificultades concretas para entender y resolver las consignas de las distintas asignaturas. Estas dificultades remiten, en algunos casos, a la presencia de términos específicos que los alumnos no asociaban con su contenido conceptual; al número de constituyentes y el modo de interpretar cada uno de ellos, como una tarea independiente y no vinculada con las de otros constituyentes; en otros casos, a la imposibilidad de lograr un orden correcto y lógico de las ideas al construir la respuesta, es decir, la no resolución sintáctica para expresar el pensamiento por escrito.

Respecto de la segunda modalidad mencionada (atender al número de constituyentes de la consigna), plantea que se aplicó una misma prueba a dos grupos de 8° grado, con un cuestionario de diez preguntas sobre un texto de divulgación científica. Las preguntas que tenía que responder el segundo grupo eran paráfrasis de las planteadas para el primer grupo. Los análisis de las consignas con dos constituyentes le permiten comprobar que un porcentaje importante de estudiantes solo responde a uno de ellos; se registra una tendencia a responder solo la primera parte (20 respuestas de 23).

Como conclusiones provisionarias, destaca: a) las consignas llamadas complejas y las procesuales son las que revisten mayor dificultad, dado que los alumnos no captan el encadenamiento textual entre los componentes, sino que las resuelven como si fueran tareas distintas. b) la brevedad de la expresión de una consigna, contrariamente a lo que podría sostenerse, no es percibida por los alumnos como un rasgo facilitador para resolverla. La formulación, aunque breve, conlleva la comprensión del léxico, de la sintaxis y de lo discursivo, aspectos no siempre evidentes para los estudiantes en la lectura de la consigna.

También en Argentina, Goicoechea y Tapia (2009) investigan las consignas que promueven actividades de lectura y escritura en clases de Ciencias Naturales y Lengua. Estas investigadoras se propusieron indagar en la relación que se establece entre las tareas propuestas por las consignas, las acciones para su realización y, a su vez, la interrelación que las consignas entablan, como instrumentos mediadores, entre los agentes (alumnos y docentes) y la tarea.

El estudio se planificó y se realizó desde el enfoque del interaccionismo sociodiscursivo (ISD), particularmente con foco en la teoría de la actividad (Leontiev, 1983), la que permitió estudiar las clases como textos y las consignas como mediadoras de la actividad y como herramientas para planificar la enseñanza.

El análisis de las consignas impartidas en el desarrollo de las clases permitió alcanzar conclusiones que, en el documento publicado y consultado para esta tesis, aparecen denominadas como “parciales”, debido a que se trataba de una investigación en curso. En términos generales, las investigadoras hallaron que las acciones o series de acciones que los alumnos tienen que cumplir no apuntan a la resolución correcta de la tarea involucrada en la consigna recibida. En el caso de consignas de lectura, las actividades predominantes apuntaban a subrayar palabras clave o a contestar preguntas disgregadas. Este tipo de consignas impide relacionar el material de trabajo u objeto de aprendizaje (el texto) con la construcción del sentido. Esta dificultad se confirma, además, cuando surge la necesidad de introducir subsiguientes reformulaciones orales de la consigna estricta (la presentada en un primer momento).

Respecto de la escritura, se encontraron casos de consignas que abarcaban varias acciones simultáneas, lo que incidía negativamente al momento de resolverlas, dado que, en su conjunto, la actividad requería operar con los distintos niveles de organización textual y,



al no estar acompañada de orientaciones para cumplir el paso a paso, la dificultad para producir lo esperado o previsto en la consigna se incrementaba.

Las investigadoras señalan, al cierre del informe, que el hecho de que el docente se limitara a reproducir una consigna escrita que aparece en el manual del alumno (en el caso de actividades de escritura) o a expresarla únicamente en forma oral (para las actividades de lectura), y más allá de hacer reformulaciones orales, no generaba el efecto deseado, inherente al trabajo de la enseñanza, en el sentido de poder incidir en el desarrollo de las capacidades discursivo-textuales de los estudiantes. Tanto en lectura como en escritura, las consignas analizadas no preveían guiar las acciones para alcanzar una actividad de lenguaje central en el aprendizaje, la construcción del sentido. Y esto resulta de considerable importancia, tratándose de consignas que se planteaban en clases de Lengua y de Ciencias Naturales. En ambas asignaturas, como destacan las investigadoras, resulta difícil postular la construcción de un diseño cultural en el que las actividades, las acciones para cumplirla y el medio sincrético (los materiales con los que se interactúa para enseñar y aprender) difícilmente confluyan para desplegar tareas que generen aprendizajes profundos.

## 2.2 ESTUDIOS SIMULTÁNEOS EN PRIMARIA Y SECUNDARIA

En el año 2004, la investigadora argentina Dora Riestra defiende su tesis de Doctorado en la Universidad de Ginebra, titulada “Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo”, bajo la dirección del Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart.

La publicación, en 2008, de una síntesis de este trabajo se constituyó para muchos docentes e investigadores, en particular del área de lengua, en bibliografía de referencia. Es de esta investigadora que voy a tomar, en el capítulo dedicado a presentar el marco teórico, su conceptualización de consigna y proceder, durante el análisis de los datos en el quinto capítulo, desde esa perspectiva.

La investigación de D. Riestra fue realizada en 30 clases de lengua, distribuidas entre 10 escuelas de nivel primario y 7 de secundaria en la ciudad de San Carlos de Bariloche. A su vez, de esas 30 clases, 10 fueron dictadas por practicantes de primaria en su última etapa formativa, 10 por maestros y 10 por profesores.

El foco que seleccionó Riestra fueron las consignas en sentido estricto y en interacción, como instrumentos didácticos que, al momento de la investigación, no habían sido lo suficientemente estudiados ni en su doble perspectiva comunicativa y teórico-cognitiva ni como textos que despliegan o median la actividad de enseñanza propiamente dicha. Las consignas en sentido estricto son aquellas que el docente presenta a los alumnos como texto oral o escrito que busca desencadenar una actividad puntual. Cuando estas consignas son retomadas oralmente por el docente con la finalidad de aclarar, explicar, despejar el propósito y el tipo de actividad que se espera, se habla de “consignas ampliadas o en interacción”. También es posible referirse con “consignas en interacción” a aquellas pautas de trabajo que, en el transcurso de una clase, van enunciándose espontáneamente para desarrollar una actividad. Cada una de las consignas reunidas en su corpus fue considerada, desde el punto de vista metodológico, como un “dispositivo concreto” (Riestra, 2008: 237) usado en las clases y que surge de la lógica particular con que cada docente desarrolla su trabajo.

Para llevar adelante el estudio de su objeto, la investigadora organizó las siguientes categorías:

- a. Análisis de las características de las consignas de los docentes: el contenido (la presencia de lo temático, lo teórico, lo transpuesto), los rasgos formales en la enunciación de la consigna, la relación entre la tarea esperada o pautada y la producción de los alumnos.
- b. Análisis de las representaciones que poseen los docentes acerca de la concepción de lenguaje y de enseñanza de la lengua, que constituyen el trasfondo de la formulación de una consigna.
- c. Análisis del efecto que las consignas producen en los alumnos, materializado en sus producciones.

A este componente se le agregó el estudio minucioso de entrevistas a los docentes observados (EDI: Entrevistas Dirigidas de Investigación). En ellas se plantearon diez preguntas abiertas, organizadas en torno a las siguientes cuestiones: a. concepciones del objeto de enseñanza; b. concepción de la consigna en la planificación de la enseñanza (en términos de eficacia) y c. reflexión sobre sus efectos en el aprendizaje de los alumnos. Las preguntas fueron leídas y, eventualmente, aclaradas para ser respondidas por cada docente; en ningún caso se entregaron por escrito. Estas entrevistas fueron hechas antes

de la observación de las clases, de modo de mantener separadas la experiencia de ser entrevistado y la de ser observado.

A partir de las consignas estrictas halladas en las clases, la investigadora abrió otros objetos de estudio: las tareas propuestas, los procedimientos (en caso de que se explicitaran) con los que los alumnos resolverían la actividad, las nociones teóricas y las nociones didácticas involucradas. También estudió cómo algunas consignas estrictas evolucionaban en el transcurso de la clase mediante las reformulaciones introducidas en las intervenciones docentes. Este último aspecto le permitió dar cuenta de la eficacia de las consignas en relación con las tareas y también de la naturaleza propia de las consignas en tanto acciones de lenguaje.

Respecto de los hallazgos, y a los efectos de esta tesis de Maestría, solo voy a retomar aquellos que sirvan para comprender el objeto que seleccioné y en la medida en que, más adelante, me permitan mirarlo desde las asignaturas a las que lo acoté, de modo de no extenderme en especificidades del área de lengua en las que sí necesitó detenerse Riestra.

#### 1. Sobre los objetos de enseñanza

En función de la formación de los docentes observados, se encontró que los practicantes se ocupan mayoritariamente de los textos, tanto como tipos o géneros, aunque abordados de un modo bastante ingenuo y que se traduce en la selección de los materiales, con cierta tendencia a realizar acciones sin detenerse en las nociones involucradas. Por su parte, los maestros enseñan más contenidos gramaticales, a través de consignas que implican describir, completar, analizar. Los profesores de secundaria presentan más dispersión entre las nociones; en este nivel se intenta que los alumnos utilicen las nociones teóricas en la escritura de textos. Por citar solo un ejemplo, la noción de “texto” aparece asociada a objetos teóricos distintos y es presentada de manera diferente en los tres niveles de docentes observados. En este punto, Riestra categoriza entre enfoque explícito, implícito y ausente del objeto de enseñanza “texto”, tanto en las consignas relevadas como en las actividades analizadas. Llega a sostener que, en alguna medida, en los tres niveles analizados el concepto está atravesado por o es abordado desde el sentido común, lo que da lugar a otro objeto de enseñanza porque los niveles de representación de este objeto son, evidentemente, diversos. La resolución de la enseñanza, el saber hacer, parece tener primacía sobre las nociones teóricas, lo que lleva a la investigadora a proponer que estas nociones manejadas desde el sentido común no inciden en la construcción del objeto de

enseñanza escolar y también que el propósito de la enseñanza, como es el desarrollo de capacidades instrumentales (lectura y escritura), es abordado desde concepciones implícitas y, del mismo modo, se enseñan los otros contenidos lingüísticos.

## 2. Sobre los objetos de enseñanza y las consignas

La manera de entender, verbalizar e implementar la consigna en sí misma y su papel en la enseñanza fue, según encontró Riestra, en todos los casos desde el hacer diario del docente, es decir, desde la práctica y no en referencia a un marco teórico.

En cuanto a la relación entre la formulación de la consigna y su mediación para ayudar a entender y a resolver una tarea en la que está comprendido un objeto enseñado, se relevaron cuatro grupos, todos surgidos de las caracterizaciones hechas por los entrevistados: a. *según los rasgos formales*, construidas para ser claras y entendibles, en lo posible breves, con instrucciones separadas (docentes de nivel primario y secundario). b. *según el efecto mental que se busca producir en el alumno*, atendiendo a la manera en que podrían ser entendidas y resueltas o a la relación tema, contenido y procedimiento (desde la visión de practicantes, maestros y profesores). c. *según la estructura con que se expresa o formula la consigna*, que, para los tres grupos de entrevistados, tiene que ver con oraciones expresadas en modo imperativo, lo que se espera que hagan, indicaciones para que resuelvan una tarea e incluso que pueda ser explicada entre los propios alumnos. d. *según el contenido enseñado*, a su vez, objeto de la tarea, en el que coincidieron practicantes, maestros y profesores.

## 3. Sobre la eficacia de las consignas para la enseñanza y el aprendizaje

Un aspecto clave en las preguntas de la entrevista consistía en indagar qué piensan los docentes sobre la eficacia de la consigna en su tarea. Al estudiar las respuestas obtenidas, la investigadora nota que el mayor número, que abarca tanto a practicantes como a maestros y profesores, asigna importancia a la consigna en virtud de la capacidad para organizar el encuadre de la clase, en otras palabras, le atribuyen un papel relevante de dispositivo organizador, guía, estructurador.

Un segundo grupo de respuestas entiende la eficacia en la medida en que es útil para evaluar, para obtener una devolución o una evidencia de lo enseñado y de lo efectivamente aprendido. Finalmente, los tres niveles de docentes coinciden en que la eficacia de la consigna se encuentra en la actividad cumplida, lograda por los alumnos.

Sobre este último criterio para asignarle importancia didáctica, Riestra halló que a la hora de generar consignas ampliadas o en interacción, los docentes proceden por distintas razones, lo que es interpretado como un dato relevante asociado a la instancia de “pensar” o planificar consignas. Algunos docentes declararon introducir cambios en la formulación “desde los alumnos”, al detectar dificultades para ser entendidas; otros deciden resolverlas antes que sus alumnos para comprobar el grado de resolución o de dificultad; un tercer grupo manifestó cambiar el enunciado de la consigna a partir de un cambio conceptual propio (por ejemplo, cuando reconocen, antes de plantearla a los alumnos, si se busca una respuesta abierta o cerrada, o cuando se la dicen o explican a sí mismos, antes de proponerla a la clase).

Un último hallazgo de esta investigación abarca la incidencia de las consignas en los aprendizajes reales en las clases. Riestra encuentra, en este sentido, respuestas que revelan un nivel interesante de reflexividad y discrimina el análisis de la siguiente manera, aquí presentado de forma muy sucinta:

Los estudiantes de Magisterio centran la preocupación en la dimensión comunicativa de la consigna. Esto se explicaría, según observa la investigadora, por su experiencia incipiente y por la inseguridad de ser comprendidos al momento de comunicar una tarea.

Los maestros, por su parte, asumen con mayor interés la posibilidad de que la tarea sea efectivamente cumplida o, en términos más pragmáticos, la performatividad del enunciado de la consigna, como consecuencia de haber sido correctamente entendida. Riestra nota que en esta observación, los docentes de este nivel están reconociendo una situación frecuente: muchos alumnos no logran completar las tareas.

Finalmente, la posición de los profesores del nivel medio pasa por plantear una instrucción o una tarea por vez, más bien en formular consignas simples. Lo que plantean estos docentes es la simplificación enunciativa de la consigna de trabajo y que Riestra observa desde la cara opuesta de lo esperable para este nivel educativo: que estos alumnos puedan, justamente, atender a consignas con más detalles y resolver tareas más complejas. De la diversidad de factores personales, situacionales y didácticos que subyacen a las consideraciones planteadas por los docentes en esta última dimensión de las consignas, Riestra puede entrever características que hacen de ellas un instrumento absolutamente mediador en la actividad de enseñanza. En el siguiente capítulo, me detendré en los rasgos

de este instrumento didáctico desde el marco epistemológico en el que Riestra indaga para construir y proponer una conceptualización propia de consigna.

### 2.3 ESTUDIOS SIMULTÁNEOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SUPERIOR

En 2005, Giammatteo, Albano y Basualdo publican una comunicación centrada en los problemas que plantea la lectura de consignas. La investigación reunió trabajos de campo realizados en el marco de tres proyectos realizados entre 1999 y 2003, que tuvieron por foco el aprendizaje del léxico como componente central en los aprendizajes de enseñanza media y universitaria.

Como equipo de investigación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, se propusieron estudiar el desarrollo de la competencia léxica en relación con las dificultades de interpretación de las consignas por parte de los estudiantes y, en consecuencia, también de producción de las respuestas escritas. La competencia léxica supone, tal como lo exponen las investigadoras, la capacidad para interactuar en la lectura y generar en la escritura textos con elevado rigor tanto conceptual (mayor abstracción) como discursivo (sintaxis más trabada), textos en los que el léxico presenta una fuerte tendencia a la formalidad, la precisión, la objetividad y la economía expresiva.

Es en este marco que la investigación se focaliza en el denominado *léxico operativo*, como un rasgo del léxico académico, asociado a las exigencias comunicativas de los géneros propios del ámbito de la educación superior.

A través del diseño y la aplicación de unas dos mil pruebas en instituciones de enseñanza media y universitaria públicas y privadas de Buenos Aires, se comprobó que los estudiantes presentaban limitaciones importantes al momento de interpretar una consigna de trabajo. Entre las posibles razones a las que arribaron los análisis, el informe menciona:

1. La aparente sencillez del formato y la brevedad de las consignas, tanto de trabajo en clase como de evaluación; sin embargo, detrás de estos rasgos, hay implícitas operaciones cognitivas, generalmente sobreentendidas por los docentes y traducidas en verbos con alta frecuencia de uso pero nunca cuestionados (caracterizar, explicar, definir, comparar, relacionar, entre otros).

2. El papel del léxico operativo no siempre evidente para los alumnos ni necesariamente compartido con sus profesores, por lo tanto, en lugar de facilitar la resolución de la tarea, la obstaculiza, impide el despliegue del pensamiento analítico a través de los

conocimientos involucrados en la construcción de la respuesta. En síntesis, no dominar el léxico operativo es una barrera para leer y captar el sentido de la consigna, así como para construir la respuesta.

3. La doble complejidad que comporta la naturaleza de una consigna de trabajo: condensa léxica y sintácticamente instrucciones para generar un texto de relativa extensión y la puesta en práctica de una actividad cognitiva particular, o más de una, en el caso de una consigna compleja. Esta doble atribución de la consigna que las investigadoras destacan comporta un objetivo expreso o explícito (comprobar el aprendizaje de determinado contenido disciplinar) y uno latente (encargado de activar un trabajo cognitivo particular).

Corroborados por esta investigación la creencia de que las actividades o habilidades cognitivas ya están desarrolladas en el último tramo de la enseñanza media e inicios de la superior y el hecho de que no se las enseña ni se las ejercita, las responsables del informe proponen un trayecto didáctico para ocuparse de la enseñanza explícita del léxico operativo, con tres características: gradual, sistemático y reflexivo. Solo a través de este trabajo explícito, sostienen, tanto docentes como alumnos pueden llegar a entender en qué medida las consignas, a través del vocabulario y de la sintaxis, activan operaciones intelectuales en forma paralela a la adquisición de conocimientos de las áreas disciplinares. Desarrollar el dominio progresivo y consciente de este léxico resulta fundamental para el trabajo analítico que supone el aprendizaje y, para dominarlo, es preciso que sea aprendido operativamente, sabiendo qué se está pidiendo exactamente en el enunciado de una consigna, qué términos lo traducen, y cómo proceder en consecuencia.

Todo esto supone, por otra parte, asumir las consignas como objeto de reflexión y alcanzar nuevas conceptualizaciones que permitan a los docentes, al momento de formularlas, usarlas como puente, como instrumento facilitador no solo para dialogar con el estudiante, sino sobre todo para que este pueda incorporar y comunicar lo aprendido, y superar la lectura de una simple secuencia instructiva comprobatoria de lo que sabe y no sabe, puede y no puede decir.

#### 2.4 ESTUDIOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

En 1999, Alvarado y Cortés informan sobre un estudio diseñado y desarrollado con alumnos ingresantes a la carrera de Comunicación de la Universidad de Buenos Aires entre los años 1995 y 1997 en una primera etapa, y una segunda, surgida tras la aplicación

de una encuesta a profesores de la misma carrera y también de Sociología, acerca de las tareas que proponían en contexto de evaluación. Se trataba de consignas que buscaban la generación de un producto escrito. Los géneros más demandados fueron, respectivamente, examen, monografía e informe.

El análisis de la encuesta permitió conocer que a través de estos géneros de texto los profesores se proponían evaluar concretamente la adquisición de un contenido. Mediante consignas que se resolvían a través de alguno de estos géneros, los docentes buscaban conocer si sus estudiantes adquirirían los conocimientos enseñados, evidencias de que los habían leído y si, además, los habían entendido.

En el año 2006, el informe de otra investigación llevada a cabo en la Universidad de Río Cuarto (URC) (Córdoba), denominada “Consignas de escritura y procesos cognitivo-lingüísticos implicados” presenta la descripción de la primera fase del análisis de los datos. En este informe, se referencian las consignas impartidas por los profesores; en un segundo artículo (2007), se presentan las concepciones de los docentes acerca de las tareas de escritura solicitadas en las consignas.

El equipo dirigido por Vázquez (2006) analiza las consignas destinadas a evaluar el aprendizaje de determinados contenidos y la producción de una respuesta a través de un texto escrito. Las consignas fueron analizadas según las siguientes categorías: tipos de consignas, frecuencia con que se planteaban, procesos cognitivo-lingüísticos exigidos para su resolución, estructura de las tareas escritas y producto solicitado.

Los investigadores recolectaron y analizaron consignas correspondientes a cien tareas planteadas entre 1º y 5º año, en distintas asignaturas y distintos momentos de los cursos, concretamente en la Facultad de Ciencias Humanas de la URC. Además del análisis de las consignas estrictas, realizaron entrevistas a los propios docentes que las plantearon, con el propósito de estudiar sus representaciones respecto de las tareas de escritura. De esta manera, fue posible contrastar las tareas concretamente solicitadas en las consignas con la exigencia cognitiva involucrada y las concepciones y expectativas de los profesores. La unidad de análisis fue cada una de las tareas que se resolvían mediante la escritura.

Los resultados que exponen los investigadores corresponden a los dos textos más solicitados en las consignas de escritura: el informe y la respuesta a preguntas.



Con respecto al informe, los hallazgos dan cuenta de: a) el producto esperado: predominio de la reproducción mientras que, en menor medida, se alcanza la escritura de un texto autónomo, original, personal. b) la actividad cognitivo-lingüística involucrada: predominio de transcripción y descripción, y escasamente explicar y justificar. Por otra parte, el género informe es el más frecuente en 3° y 5° año. Las consignas analizadas contenían escasas especificaciones sobre la estructura y la extensión del texto que se esperaba que los alumnos produjeran.

Las respuestas a preguntas, por su parte, son la tarea más planteada en los cursos de 1°, 2° y 4° año. En tanto producto escrito, en la construcción de las respuestas sería de esperar mayormente la organización y la reorganización antes que la mera reproducción. Al igual que para el informe, los investigadores encontraron poca producción de un texto nuevo y con palabras propias para comunicar lo aprendido. Un dato relevante es que en ningún caso se brindan orientaciones o especificaciones para la escritura de la respuesta.

Las conclusiones a las que arribaron los investigadores sobre esta primera parte de la investigación ponen de manifiesto que las escasas orientaciones que contienen las consignas acentúan las dificultades de los estudiantes para resolver las tareas planteadas, en particular para las que es necesario reorganizar y transformar la información inicial. Las tareas implicadas en las consignas que se proponen con mayor frecuencia son aquellas que demandan menor exigencia cognitiva y de tiempo para su resolución. *Definir, describir y explicar* resultan ser las operaciones cognitivo-lingüísticas que más tienen que cumplir los alumnos. Estas conclusiones estarían evidenciando las diferencias entre tres componentes: el tipo de tareas exigidas en la Universidad –asociadas al nivel de desarrollo intelectual que se propicia, sobre todo si se piensa en términos de incidencia para los alumnos más avanzados–, el grado de exigencia cognitiva implícita y los criterios de los docentes que proponen estas consignas en los diferentes tramos de las carreras.

También en el contexto de la educación superior, Stagnaro y Navarro (2013) se centran en un corpus de propuestas de parciales aplicados a estudiantes avanzados de la carrera de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS).

El enfoque teórico con el que estos investigadores analizan los datos es la Gramática Sistémico-Funcional (GSF), que tiene, entre sus más amplios divulgadores y referentes, a Halliday y Matthiesen (1997; 2004).

El propósito de la investigación emprendida es estudiar las consignas planteadas a estudiantes avanzados de la carrera de Ingeniería Industrial en tareas que involucran la escritura y revisar, a la luz de los resultados, la relación existente entre las tareas propuestas durante la formación y el perfil del egresado.

El corpus se constituyó a partir de consignas escritas de un total de ocho asignaturas que integran el Segundo Ciclo Universitario de esta carrera. Organizaron la muestra con las siguientes categorías: materia, género discursivo (GD), consigna y operación discursiva (en adelante, OD). La expresión “operación discursiva” puede entenderse como el modo de organizar el contenido y de comunicarlo, y que activa tanto procesos lingüísticos como cognitivos. Los géneros estudiados en esta muestra fueron el parcial presencial y el trabajo práctico domiciliario. Cada una de estas propuestas contenía una o más consignas de escritura de evaluación.

El análisis del corpus de las consignas fue cuali y cuantitativo. Desde el punto de vista cualitativo, se analizaron los rasgos léxico-gramaticales con los que se expresan las OD involucradas. Por otra parte, se cuantificó un conjunto de aspectos que sirvieron para comparar las consignas: a) sistema semiótico usado en la construcción de la consigna (lingüístico, gráfico, numérico); b) tema y OD; c) uso de una situación hipotética; d) aporte de información contextual. El análisis cuantitativo permitió identificar la distribución de estos rasgos en dos planos: por una parte, en el total de las consignas obtenidas y OD; por otra, en el total de las materias involucradas. Este doble abordaje se completó con entrevistas a docentes ingenieros.

En el proceso de estudio, los investigadores decidieron discriminar entre dos grandes categorías de consignas: simples y compuestas.

Hallazgos. 1. Fue muy escaso el número de consignas que solo se realizaban lingüísticamente. 75% de las propuestas incluía gráficos; otro porcentaje idéntico se encontró para las que combinaban sistema lingüístico y cálculos. Otras se estructuraban con los tres recursos: lingüístico, cálculo y gráfico.

2. En un porcentaje muy bajo (un 25%) las consignas estudiadas permitían que el estudiante pudiera seleccionar el tema. En todos los casos de consignas simples, aparecía una sola OD para ser realizada de un modo breve, acotado, cerrado.

3. Otro tipo de consignas comprendían más de una OD. En estos casos de consignas compuestas, los investigadores observaron que en una parte de ellas, podía estar más o menos clara la OD que el alumno tenía que realizar para resolver lo que se le planteaba (definir, explicar...), mientras que en otra parte del enunciado se le exigía recurrir directamente a los conocimientos del curso. Stagnaro y Navarro precisan que la OD termina siendo una elección al momento de escribir la respuesta a la consigna, por ejemplo, mediante un cálculo, el uso de una fórmula, la transcripción de una definición.

4. Un 62,5% de las materias observadas a través de las consignas del corpus propusieron el uso de información contextual. Esto implica un modo de crear una situación hipotética muy próxima a las que los futuros egresados podrían encontrar en el ejercicio de la profesión.

Los docentes entrevistados sostienen que este tipo de consignas permite que el estudiante, ante la situación que se le plantea, active los contenidos conceptuales que necesite y crea oportunos para resolverla. Es mediante la articulación de los ítems incluidos en el enunciado de la consigna que se propicia, según los investigadores, la representación del futuro escenario profesional.

Al cierre del informe de su investigación, Stagnaro y Navarro sintetizan los procesos involucrados con mayor frecuencia en las tareas de escritura recolectadas en el corpus. Concluyen que, en el transcurso de la carrera, los estudiantes resuelven consignas que los llevan a optar por distintas modalidades o a tomar ciertas decisiones: repetir el conocimiento, aplicarlo, evaluarlo (mediante datos empíricos o cálculos) y, en menor medida, producirlo como un conocimiento nuevo a partir de uno previo. Lo que los investigadores destacan en esta gradación de acciones posibles es la complejidad de las tareas. Cotejando el tipo de consignas propuestas en la carrera y el perfil de egreso trazado en la malla curricular, encuentran que lo esperable como mayor nivel de desarrollo intelectual al resolver tareas es la adquisición de la forma más compleja de conocimiento y el macroproceso asociado (es decir, *proponer*). Esto podría evidenciarse en tareas que implican la creación o elaboración a través del diseño de proyectos (la capacidad de proyectar, planificar e implementar). Sin embargo, el análisis del corpus muestra que este tipo de actividades solo aparece en consignas pertenecientes a materias que incluyen la categoría “trabajo práctico grupal domiciliario” del tramo final de la carrera y no durante todo el trayecto de formación. Esta investigación confirma, una vez más, la distancia que

frecuentemente existe entre lo que se espera, lo que se hace y lo que se cree hacer respecto de la articulación entre el conocimiento y el saber hacer con él, a través de las consignas de trabajo académico. A su vez, permite abrir un espacio de revisión acerca del trabajo de los profesores en la institución terciaria con respecto a las tareas de escritura que efectivamente se proponen para la consecución de los objetivos formativos.

#### SÍNTESIS

En el capítulo que acabo de exponer, reuní ejemplos de estudios de indagación, trabajos de equipos de investigación e investigaciones de mayor alcance como la de Doctorado que se han ocupado, en distintos ámbitos del sistema educativo, de poner en cuestionamiento la naturaleza y el papel de las consignas como el texto fundamental del trabajo docente. De todos estos estudios surge, con las particularidades de los distintos encuadres teórico-metodológicos desde los que se llevaron a cabo, que la revisión y problematización de este tema entre los docentes redundaría en las prácticas de enseñanza y de evaluación y, de un modo particular, en la educación superior.

Los análisis aquí reseñados dan cuenta de haber hallado distintas clases de consignas, identificadas de diversas maneras por los investigadores, pero que traducen bien la heterogeneidad de situaciones en las aulas y en las entrevistas a los docentes: consignas simples, complejas, procesuales.

También se señala que las dificultades de los estudiantes para comprender y resolver con pertinencia las consignas se deben a factores de distinta índole como el léxico operativo (no siempre compartido explícitamente entre docente y alumno) y los rasgos morfosintácticos y pragmáticos del enunciado con que se presentan las tareas. Esto da lugar a cierta oscuridad enunciativa y procedimental, lo que propicia que, en algunos niveles educativos más que en otros, se haga necesario reformular oralmente lo que no se puede captar, de entrada, a través de la lectura.

Una de las consecuencias relevadas en los estudios fue que en las consignas con más de una tarea, la complejidad para captar la globalidad se acentuaba y que la tendencia era a resolver una parte de la consigna y dejar otras sin atender. A la inversa, también se encontró que la comunicación de la tarea mediante enunciados más breves no aseguraba forzosamente mayor facilidad para entender.

Respecto de las indagaciones hechas en cursos universitarios, se comprobó que, con frecuencia, determinado modo recurrente de comunicar la consigna (la forma más típica de expresarla con un verbo como “explique”, “desarrolle”, “comente”) no auspicia necesariamente el desarrollo de capacidades para que los estudiantes se expresen con la conveniente formalidad, precisión y abstracción esperables para ese ámbito de formación. En estos casos, se encontró que las presuposiciones o sobreentendidos son la causa para la no comprensión de las consignas. Muchos de los docentes entrevistados en el nivel medio superior y en carreras terciarias universitarias y no universitarias dan por supuesto que la lectura, la escritura y ciertas actividades cognitivas que es necesario construir y comunicar con el lenguaje ya no constituyen objeto del que deban ocuparse en la interacción con los contenidos que se proponen enseñar. Lo mismo ocurre con los géneros académicos que se solicita leer y producir, sin ayudas ni prácticas específicas.

En última instancia, lo que estos antecedentes confirman es que la complejidad de pensar, comunicar y resolver consignas para enseñar y para evaluar constituye una problemática común que atraviesa a estudiantes y docentes de cualquier nivel del sistema educativo y que amerita, por eso, ser considerada como un objeto de investigación relevante.

## **BIBLIOGRAFÍA USADA EN ESTE CAPÍTULO**

### PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS ANTECEDENTES

Batthyány, K. y M. Cabrera (2011) *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales*. Montevideo, Unidad de Comunicación de la UdelaR.

Esquivel Corella, F. (2013) “Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa”. En: *Revista Educación* 37 (1) ISSN 2215-2644. Enero-junio 2013, Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación, pp. 65-87.

Gómez Vargas, M (2015) “El estado del arte: una metodología de investigación”. En: *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* Vol. 6 N° 2 Julio-Diciembre 2015, Medellín, pp. 423-442.

Guevara Patiño, R. (2016) “El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos?” En: *FOLIOS* Segunda época N° 44 Segundo semestre de 2016, pp. 165-179.

## PARA LA SELECCIÓN DE LOS ANTECEDENTES

Alvarado, M. (2013) “La escritura en la universidad. Repetir o transformar”. En: *Escritura e invención en la escuela*. Bs. As., FCE, pp. 175-182.

Giammatteo, M. e H. Albano (2005) “Lectura y comprensión de consignas”. En: Charrier, R. et al. Congreso de Promoción de la lectura y el libro. Bs. As., Fundación El libro, OEI y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. ISBN 97.20215-2-X, pp. 234-237.

Goicoechea, M.V. y Tapia, S.M. (2009) “El medio, las consignas y las tareas. Análisis en torno al diseño cultural”. En: Actas del Quinto Congreso Nacional y Tercero Internacional de Investigación Educativa. ISBN 978-987-604-162-1, Cipoletti (Argentina).

Moro, S. (2006) “Formular, leer, analizar, comprender consignas escolares”. Disponible en [http://www.filo.unt.edu.ar/jorn\\_unesco/cd/PO%2051%20MORO.pdf](http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/PO%2051%20MORO.pdf).

Riestra, D. (2008) *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Bs. As., Miño y Dávila.

Stagnaro, D. y F. Navarro (2013) “Consignas de evaluación en la carrera de Ingeniería Industrial: articulaciones entre la formación universitaria y la inserción profesional”. En: Natale, L. (coordinadora). *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Bs As, UNGS. pp. 71-91.

Vázquez, A., L. Pelizza, I. Jakob y P. Rosales (2006) “Consignas de escritura y procesos cognitivo-lingüísticos implicados. Un estudio en la universidad”. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional *Leer, escribir y hablar hoy*. Simposio: *Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la educación superior*. Tandil. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

### CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO

En este capítulo expongo, en primer lugar, el marco epistemológico en el que se enmarca esta investigación y desde el que analizo, en el capítulo siguiente, los datos de la muestra documental y las respuestas a la entrevista. Describo someramente el origen del interaccionismo socio-discursivo (ISD), sus bases epistemológicas y su programa de trabajo. Presento las unidades de análisis de esta perspectiva interdisciplinar construidas desde la inclusión de dimensiones psicológicas, socio-históricas, culturales y lingüísticas, así como su papel de relevancia en la comprensión de las prácticas de lenguaje que acontecen en las actividades sociales y su metodología de análisis descendente que propone ir de las actividades colectivas más amplias a las unidades más inferiores constitutivas de los textos.

En un segundo momento, intento mostrar la pertinencia de seleccionar este marco para el análisis de los datos recolectados para esta tesis, mediante la reflexión de las contribuciones que el ISD realiza en el ámbito de las intervenciones formativas escolarizadas.

Por último, presento la concepción de las consignas desde la propuesta teórico-metodológica de la investigadora argentina D. Riestra. En ese tercer apartado considero, siguiendo a esta autora, la pertinencia de abordarlas como textos empíricos que se inscriben en un género particular del ámbito de la enseñanza y mostrar la influencia que pueden llegar a tener en el desarrollo psicológico y discursivo-textual de las personas en formación.

Si bien esta tesis no trata de un tema específico de la enseñanza de la lengua, los presupuestos teórico-metodológicos de este programa permiten abordar las consignas como un texto particular inherente al trabajo docente, describir su formulación y explicarlas en su potencial incidencia en el desarrollo de las capacidades verbales de los estudiantes, en este caso, en el ámbito de otras asignaturas curriculares distintas a las del área lingüística.

Desde este punto de vista, el trabajo de la enseñanza no es concebido únicamente como la transmisión de contenidos, sino la transmisión junto con el pensamiento consciente, un acto cultural intencional que opera como mediador para propiciar en las personas las condiciones para desarrollarse humanamente. ¿Por qué pensamiento consciente? Porque

con el modelo de sujeto que concibe Vygotski, se priorizan los aspectos conscientes e intencionales de toda actividad humana. Mirado desde el punto de vista del sujeto en formación, en este caso el estudiante de Magisterio,

*“el alumno de Vygotski sería una persona que progresa gracias al control progresivo que va ejerciendo sobre su conducta, un alumno que es ayudado por los demás a través de formas explícitas e intencionales de andamiaje. (...) Estas formas de ayuda, importantísimas en cualquier contexto educativo, suelen ser formas de ayuda intencionales y programadas en el contexto escolar”.* (Martí, 2000: 105-106).

Esto, que puede resultar una mera declaración desiderativa de la realidad del hecho educativo, no es más que la tensión estructurante entre enseñar y aprender contenidos para entender y aprehender el mundo, para acceder a un mundo conceptual nuevo, a vincularse con él en actividades absolutamente transformadoras del psiquismo, como son la lectura y la escritura. Por eso, como destaca Riestra,

*“para el ISD las mediaciones sociales y las intervenciones formativas explícitas del medio adulto (en especial las intervenciones formativas realizadas en la escuela) constituyen los factores mayores del desarrollo específicamente humano”.* (2008: 55).

Esto me permite sostener que el análisis de las consignas, tema central de la tesis, tiene aristas que trascienden su instrumentalidad concreta en las instancias de evaluación para las que fueron creadas.

### 3.1 EL INTERACCIONISMO SOCIO-DISCURSIVO (ISD). ORIGEN, BASES Y PROGRAMA DE TRABAJO

#### 3.1.1 ORIGEN

En los primeros veinte años del siglo pasado, una corriente de pensamiento que emergía de las ciencias humanas y sociales dejaría fuertes improntas para la posteridad. Aquellas ideas, impulsadas por Dewey, Durkheim, Mead, Vygotski y Wallon, es decir, por la sociología y la psicología, sembraban las bases para comprender en qué consistía el desarrollo humano pleno, ideas aún vigentes.

El interaccionismo social se inspiraba, a su vez, en Marx y Engels para plantear la génesis del pensamiento consciente como una construcción y como una problemática. Aquel grupo de intelectuales sostenía que tanto los procesos de socialización como los de la



formación de las personas individuales son simultáneos y complementarios del mismo desarrollo humano.

Esta línea de trabajo se propuso analizar las conductas humanas como acciones situadas, producto de la socialización. Es en el marco de actividades sociales que acontecen las acciones individuales. Estas últimas son el lugar en el que emergen las capacidades mentales y la conciencia; por esta razón, son acciones sociales y también semióticas. De aquí que el ISD tome como preocupación el estudio del lenguaje en sus realizaciones discursivas y textuales.

*“El interaccionismo social coloca en el punto de partida la actividad colectiva y sus productos, y en el de llegada la persona y su pensamiento-conciencia”.* (Manifiesto, 1997: 55).

El interaccionismo social remite a una posición epistemológica que tiene por tesis fundamental que la especificidad de las conductas humanas resulta de un proceso histórico de socialización el que, a su vez, se produce por medio del surgimiento y el desarrollo de instrumentos semióticos, básicamente el lenguaje.

*“El desarrollo y las formas del pensamiento y de la conciencia resultan, en efecto, de las actividades prácticas y simbólicas presentes en ambientes sociales específicos. En consecuencia, es necesario comprender la estructura y dinámica que caracterizan estas inserciones sociales para dar cuenta del pensamiento en evolución”.* (Manifiesto, 1997: 53).

La relación entre lenguaje y pensamiento, al no estar dada de antemano, solo acontece en la realización de la acción, es decir, en el propio proceso de desarrollo de la conciencia humana. Es por esto que en el tercer apartado, al centrarme en la caracterización de la consigna como texto, menciono la relación entre lo que se dice y lo que se hace, como proceso configurado ya en el enunciado proferido por el docente y como proceso activado en el estudiante y traducido en la respuesta que construye.

### *3.1.2 BASES EPISTEMOLÓGICAS*

Como una prolongación y, a su vez, una variante de aquel interaccionismo social, el ISD surge en la década de los 80 liderado por el investigador belga Jean-Paul Bronckart y un equipo denominado LAF (lenguaje, acción, formación) integrado por profesores e investigadores de la Universidad de Ginebra.

Desde esta perspectiva, el ISD constituye un campo de conocimiento interdisciplinar pues parte de la psicología (Piaget, Vygotski, Leontiev), pasa a la sociología (Durkheim,

Habermas), la filosofía (Spinoza, Volóshinov), y llega a la lingüística (Saussure, de Mauro, Coseriu). Con este conjunto de saberes y reflexiones que forman las ciencias del lenguaje, se producen relevantes aportes, inicialmente, en el área de la enseñanza de las lenguas. En la actualidad las investigaciones del Grupo LAF alcanzan también el análisis de las prácticas en el ámbito de las actividades de trabajo.

Estos autores se proponen empezar por el estudio de las condiciones del surgimiento de la historicidad de lo humano. Esto significa que se ocupan de rastrear ontogenéticamente las condiciones en las que emergen las diversas formas de organización social conjuntamente con formas de interacción semiótica. De esta manera, plantean una base de observación que articula lo social y lo individual. Las acciones estrictamente individuales, como señalé, se inscriben en actividades colectivas, y es en ellas que las personas interiorizan las propiedades socio-semióticas. Es esta la dimensión sociológica del ISD. Desde el punto de vista psicológico, estos investigadores proceden a una relectura crítica de los textos fundacionales de Piaget que explican el desarrollo de las capacidades cognitivas como consecuencia de la influencia de las condiciones del ambiente social. Pero fundamentalmente el ISD halla su mayor sustento en los aportes de Vygotski, para quien la psicología debía formar parte del campo de las ciencias humanas y, para ello, trazó un programa teórico y metodológico consistente pero que entraba en franco litigio con los programas que propugnaban la ciencia de su época.

A partir de este marco, el ISD toma como especificidad o eje rector de sus trabajos el papel del lenguaje en el desarrollo no solo de las personas, sino de lo que denomina (en singular) la Ciencia de lo Humano.

*“Para nosotros, las ciencias humanas/sociales tienen como objeto común las representaciones construidas en la actividad práctica de los grupos, mediatizadas por la actividad de lenguaje. Y se diferencian entre sí en función del nivel al cual este objeto común es aprehendido”.* (Manifiesto, 1997: 55).

Entre las preguntas centrales que llevan a los miembros del ISD a optar por esta ciencia humana/social, en el texto del Manifiesto (1997) plantean:

*“¿Cómo en el hombre se han desarrollado las capacidades sociales y lingüísticas particulares al mismo tiempo que las capacidades mentales activas (el pensamiento) y autorreflexivas (conciencia)? En el contexto de este cuestionamiento [parece indispensable] tomar por fin con seriedad el status social del lenguaje”.* (1997: 52).

Las prácticas de lenguaje situadas (o, como mencionaré un poco más adelante, las actividades de lenguaje) constituyen el instrumento de desarrollo humano. Esta observación encuentra su origen en Vygotski y Saussure, ya que ambos, aun proviniendo de disciplinas distintas, coincidían en asegurar que los signos lingüísticos fundan la organización del pensamiento consciente humano. En otras palabras, las capacidades de pensamiento están, desde el inicio, determinadas por lo que es propiamente sociocultural y por el lenguaje.

*“En principio, las coincidencias epistemológicas se dan entre las tesis del interaccionismo social y las saussureanas, considerando las primeras como herederas de posiciones materialistas que permiten analizar la ontogénesis del pensamiento consciente en el siglo XX a partir de Vygotski, Wallon y Mead. El eje central es la explicación sobre cómo se produce en el lenguaje la interacción entre los mundos colectivos de la cultura y los mundos individuales del conocimiento”.* (Riestra, 2007:191).

Esto significa que es a través de los signos y los textos como se construyen los mundos de conocimiento que sirven de marco para las actividades humanas; estas actividades sociales acontecen gracias a la actividad verbal o uso del lenguaje. La práctica o actividad verbal es la que semiotiza las representaciones del mundo que las personas nos creamos y las transforma.

### 3.1.3 PROGRAMA DE TRABAJO

Se enmarca en particular en la psicología del lenguaje y en un sustrato epistemológico del interaccionismo social.

Bronckart plantea que, para consolidar los objetivos de la psicología propuestos por Vygotski, los trabajos de investigación deben llegar a capturar, en el sentido amplio del término, las acciones humanas tanto en sus dimensiones sociales como discursivas. De este modo, anota que

*“desde una perspectiva más histórica, [una psicología interaccionista] debe también tratar de identificar las modalidades por las cuales la actividad verbal practicada por los grupos humanos (la acción comunicativa, según Habermas), no solo es constitutiva de lo social, sino que contribuye también a delimitar las acciones imputables a agentes singulares y, en consecuencia, contribuye a configurar la persona humana en el conjunto de sus capacidades propiamente psicológicas”.* (2004: 24).

El programa de trabajo concreto del ISD articula tres niveles: 1º) las dimensiones de la vida social, identificadas con las preconstrucciones históricas (las actividades colectivas, las actividades del lenguaje que las enmarcan, los mundos formales de conocimiento); 2º) los procesos de mediación formativa y 3º) los efectos de las mediaciones formativas.

Un rasgo que caracteriza a la especie humana es la diversidad de formas de organizarse y, en consecuencia, de actividades que lleva a cabo. Esta variedad está fuertemente ligada a un modo particular de interacción, el lenguaje, lo que les asigna a las actividades humanas la particularidad de ser calificadas como sociales. Las actividades sociales están mediadas por interacciones verbales, lo que en términos de la propuesta de Habermas se conoce como “acción comunicativa”. Esta es posible gracias a que las personas contamos con los recursos semióticos sofisticados más adecuados (las lenguas) para prolongar y reforzar las capacidades comportamentales, que permiten consensuar una representación del contexto de cada actividad en la que interactuamos y el modo en que lo hacemos. “Aparte de ser constitutiva de la organización del psiquismo específicamente humano, la emergencia de la acción comunicativa es también constitutiva de lo social propiamente dicho”. (Bronckart, 2004: 26).

Desde este planteo, se desprende, entonces, que solo es posible comprender las actividades de lenguaje en su relación directa con la actividad humana en general, asociada a actividades colectivas o sociales.

Por otra parte, a la interna de cada actividad colectiva, se producen acciones de lenguaje imputables a individuos singulares, es decir a lo que efectivamente cada persona emprende en el marco de una actividad mayor o social. Esta sutileza nociónal se explica por la preocupación manifiesta por el propio Bronckart de identificar, deslindar y definir unidades que son de ámbitos distintos, de manera de poder ganar en la comprensión de la interacción entre ellas. Siguiendo la conceptualización de actividad de Leontiev y la sociología comprensiva de Habermas, propone que la actividad es unidad sociológica y que las acciones atribuidas a una persona constituyen una unidad psicológica.

Hasta este momento he venido presentando la estrecha relación entre las actividades humanas y el lenguaje, más concretamente entre la actividad social mediatizada por la acción comunicativa. Esa descripción pone el énfasis en las dimensiones históricas y sociológicas de las conductas humanas. Pero hay otra noción operativa en el marco del

ISD, que se desprende de esta y que pertenece a la dimensión psicológica, por implicar a un ser humano singular o, como designa Bronckart, un agente: es la acción verbal.

Esta noción es clave en los trabajos de estos investigadores porque es una de las unidades de análisis centrales del programa vygotskiano; la *acción* moviliza al mismo tiempo lo físico o comportamental y lo psíquico o mental de las conductas humanas. Bronckart plantea, sin embargo, una precisión interesante: no hay que reducir esta noción a la de mero comportamiento, es decir, pensarla solamente como una serie de mecanismos que acontecen en el continuum espacio-tiempo. El concepto con el que opera en este marco queda explicitado en la siguiente nota:

*“En la medida en que lo específico de las conductas humanas no puede ser otra más que la dimensión del comportamiento como acción, y no la de dimensión del comportamiento como acontecimiento, la conclusión es evidente: ha de ser la acción en tanto que tal, en el conjunto de sus componentes mentales y comportamentales lo que constituye el objeto de la psicología y lo que debe ser interpretado científicamente”*. (2004:30).

Este deslinde epistemológico que hace aquí el psicólogo del lenguaje recuerda que el actuar humano conlleva siempre un aspecto de intervención intencional, lo que justifica, en efecto, que pueda hablarse de *acción verbal*. Esto es así porque las personas actúan movidas por una finalidad, lo que supone que “intervienen en el curso de las cosas” (2004: 30) a partir de una decisión intencional, no ingenua. De ahí que al individuo implicado o responsable de la acción verbal se lo designe, en este marco, un *agente* (alguien que lleva a cabo un acto al usar el lenguaje intencionalmente). En síntesis, lo que está planteando es que las acciones corresponden a esa porción o parte de la actividad social asignable a una persona singular. El agente se construye una imagen de la interacción comunicativa en la que participa y un conocimiento exacto de su participación en ese espacio-tiempo concreto y del contenido temático implicado.

Ahora bien, ¿en qué se hace concreta una acción verbal? En las unidades empíricas producidas por los hablantes: los textos. ¿A través de qué materialidad? De las unidades de una lengua natural. Entramos, de este modo, en la consideración de otros conceptos operativos rectores del programa del ISD. Los presento brevemente a cada uno.

## **El lenguaje como actividad y la lengua como técnica creadora**

Resulta trascendente la lectura de una cita del Manifiesto en la que los impulsores del ISD asignan, entre las bases de su programa de acción, un lugar de preminencia al lenguaje como medio para comprender los procesos socio-históricos de las personas:

*“Tomar en serio el lenguaje es, por tanto, tomar automáticamente en serio lo social, y en la medida en que el lenguaje solo existe en forma de lenguas naturales diversas dotadas de su propia semántica, tomar en serio lo social es también tomar en serio sus múltiples variantes semánticas, es decir, sus variantes culturales”.* (Manifiesto, 1997: 53).

Partir de la noción de lenguaje como *actividad* supone recuperar la matriz vygotskiana y coseriana, y abandonar la concepción representacionista. Para esta última, las estructuras de la lengua reflejan las estructuras del mundo y del pensamiento: las representan o las codifican, es decir, el lenguaje es concebido como un mecanismo secundario que traduce o refleja las “cosas” del mundo. En otras palabras, la función de representación del lenguaje prevalece sobre su función comunicativa.

Pero, para Bronckart, “el lenguaje se presenta, en primer lugar, como una producción interactiva asociada a las actividades sociales”. (2004: 26). Y es esta misma producción la que funciona como el instrumento por medio del que las personas asignan significados, interpretan o semiotizan las propiedades de las actividades en las que participan, dado que este instrumento es, ante todo, de naturaleza pragmática o comunicativa.

Para operar con este concepto, Bronckart retoma la propuesta del lingüista rumano E. Coseriu quien, a su vez, explica la actividad específicamente humana, el hablar, a partir de la tradición humboldtiana. La presentación que hace este lingüista en su obra “Elementos de la teoría del hablar” (1992) deslinda la doble atribución del lenguaje: la naturaleza biológica y la dimensión cultural. Para concretar, voy a centrarme solamente en la segunda de ellas.

Coseriu postula que el hablar humano, esto es, la capacidad de comunicar por medio de signos articulados, el lenguaje, se realiza siempre mediante la materialidad de la lengua.

Esta capacidad inherente al ser humano se produce siempre en el desarrollo histórico-social. La lengua es entendida por Coseriu como una técnica histórica heredada, conservada, usada y revivificada por una comunidad de habla. En este sentido, toda

lengua es una tradición histórica particular. A su vez, esta lengua comunitaria se realiza en los usos individuales que llevan a cabo los hablantes.

Lo interesante de concebir la lengua como una técnica y una actividad es que permite comprender que cada acto de habla o, para alinear con el marco del ISD, cada acción verbal es un acto creativo, una preferencia que, aunque se realice con material histórico (en el sentido de “heredado”), es absolutamente nuevo y siempre lleva las huellas del hablante responsable.

La proximidad entre el planteo de Coseriu y de Vygotsky acerca de la noción de actividad vista en la propia naturaleza del lenguaje se captura en lo que el lingüista plantea, en dos de sus textos. En el primero, se destaca la convicción de que el lenguaje, producto histórico-cultural, es primeramente una actividad:

*“Al decir que el lenguaje es actividad se afirma algo esencial y primario: se indica la clase a la cual el lenguaje pertenece, el concepto bajo el cual cae de por sí, al ser considerado en sí mismo, independientemente de toda relación o determinación exterior. Y siendo actividad es, implícitamente, «facultad»”. (1956: 8).*

En el segundo texto, al referirse a la materia que hace posible la facultad de hablar, este autor recupera oportunamente la concepción que, en el siglo XIX, ya exponía W. Humboldt:

*“Hay que considerar la lengua no como un producto muerto sino más bien como una producción. Ella misma no es obra (érgon), sino una actividad (enérgeia)”. ([Humboldt, 1963: 416-418] en Coseriu, 1992: 22).*

Y de inmediato, como un gesto didáctico hacia su lector, precisa:

*“Destaquemos solamente que Humboldt distingue entre la actividad y el producto de la actividad. Con el término enérgeia, que él añade entre paréntesis a actividad, se refiere a una determinada clase de actividad, a la actividad creadora. ‘Creador’ significa, cuando se utiliza el concepto enérgeia, ‘que va más allá de lo aprendido’. (...) Esto es lo que ocurre, por ejemplo, cuando producimos ciertos objetos según un modelo ya formado y con una técnica ya aprendida. Pero también lo hecho a través de la actividad creadora puede convertirse en un modelo del que se deducen las normas para el hacer”. (1992: 23).*

## Los géneros y los textos

Tal como he venido exponiendo desde el inicio de este capítulo, las personas contamos con recursos o instrumentos mediadores que nos permiten significar, interpretar y expresar el mundo. Esos instrumentos son los *signos* que componen el sistema de la lengua. Por medio de la mediación semántica de la lengua podemos construirnos representaciones acerca de la realidad. Esas imágenes o representaciones construidas a través del filtro del lenguaje es lo que denominamos “mundo”. Vygotski ya anotaba como necesaria esta noción de mediación del signo que permite la formación del pensamiento y la transformación de la realidad.

Es a través de los signos y su combinatoria en un contexto socio-psicológico y no únicamente físico que las personas producimos unidades empíricas llamadas textos. En el marco del ISD, los textos se entienden fundamentalmente como unidades comunicativas de rango superior, no solo lingüísticas, justamente porque la matriz es la psicología del lenguaje. La producción de un texto supone la activación y movilización de unidades lingüísticas y eventualmente otras unidades semióticas.

El texto resulta ser el *correspondiente empírico/lingüístico* de una *acción verbal*; esto significa que es el producto de un agente individual (Bronckart, 2007: 78). Siendo aun individual, escrita u oral, esta unidad está en relación de interdependencia con respecto a su *contexto de producción* (contexto físico y sociosubjetivo) y está destinada a generar un *efecto de coherencia* en el interlocutor, en virtud de la forma de organizar su contenido temático. A estos atributos, se le suman dos más, que hacen tanto al aspecto composicional como al funcional: todo texto se construye con los llamados *mecanismos de textualización* que dan cuenta de las decisiones tomadas por el emisor y conserva las huellas de su *responsabilidad enunciativa* o de *compromiso enunciativo*.

“Al considerar los textos como acciones de lenguaje y operaciones psicológicas, el ISD está sintetizando los estudios psicológicos y lingüísticos en una perspectiva integradora de dos campos disciplinares, en tanto delimita el objeto de estudio, el lenguaje como práctica social, colectiva, de realización individual mediante las lenguas como construcciones históricas, también colectivas y, por ello, dinámicas y arbitrarias, que nos permiten interactuar, entendiéndonos y transformándonos a nosotros mismos en el proceso de conocer”. (Riestra, 2007: 194).



Como destaca Miranda (2012), para lograr entender el proceso de producción de la unidad textual, se hace necesaria la presencia de la noción de *género*, otra de las categorías operativas del ISD, en la que necesitamos ingresar para tener presente su estatus epistemológico y su función en el actuar verbal humano.

Para decirlo sucintamente, los *géneros de texto* o *géneros textuales* tienen un papel destacado en el programa del ISD y esto se debe a que, por una parte, condensan tres dimensiones simultáneas: praxeológica, epistémica y semiótica; por otra, reúnen tres planos que presento, a continuación, a partir de la propuesta de Miranda (2012).

Esta investigadora argentina decide, metodológicamente, presentar esta noción desde los siguientes tres ámbitos o planos que en la práctica funcionan en necesaria interrelación:

Ámbitos de aprehensión de un género textual		
1. Psicológico	2. Semiótico	3. Social
Instrumento disponible en la comunidad y necesario para producir textos.	Repertorio de opciones lingüísticas (recursos de la lengua) relativamente estable del que disponen los hablantes para textualizar.	Producto de las acciones de lenguaje heredado de generaciones anteriores y adoptado y adaptado por las contemporáneas.

Tabla 1. Las dimensiones del género de texto (Elaboración personal a partir de Miranda 2012)

Me interesa dejar claro este concepto, clave para la comprensión del objeto de esta tesis: la consigna es, al mismo tiempo, el texto construido para dialogar con el alumno y el género de texto (o uso particular del lenguaje de una actividad social particular) que media la actividad verbal del docente y la acción mental del estudiante.

Cada esfera de actividad humana se realiza mediante una forma comunicativa propia que puede ser considerada un “formato” de un modo de decir. Su configuración es relativamente estable, pero siempre contiene, al menos tres componentes: un contenido referencial o temático, un estilo y una construcción composicional. Fueron Voloshinov en los años 20 del siglo pasado y después Bajtín (1990) quienes formularon la existencia de tipos de enunciados asociados a las diferentes instancias de comunicación humana con el nombre de géneros. En el marco del ISD se opta por usar la denominación de *géneros de texto* o *géneros textuales*. Cada uno de ellos está determinado por el ámbito de uso, las necesidades temáticas, los interlocutores, el propósito y la figura del enunciadore.

La producción de un texto implica la selección y elección de mecanismos estructurantes y recursos lingüísticos con los que “decir”. A su vez, todo texto se inscribe en un género

o uso social del lenguaje. Una manera recursiva, entre los diferentes autores que han escrito sobre el género, es la de presentarlo como configuración de opciones de unidades semióticas que están relativamente cristalizadas o estabilizadas por el uso. Esto significa que hay géneros más estables que otros en la comunidad, algunos llegan a desaparecer por dejar de ser funcionales a los fines comunicativos e, incluso, los que perviven no se realizan siempre exactamente de la misma manera, sino que se reconfiguran en virtud de las propiedades de las actividades sociales humanas y de las necesidades expresivas del agente/hablante. Todas estas características traducen la labilidad de los géneros, su transformación constante, aun cuando integran ese reservorio compartido (un subespacio de preconstructos humanos o “architexto”, como lo identifica Bronckart) del que cada miembro de la comunidad solo tiene un conocimiento parcial. La ampliación del conocimiento de los géneros, y más particularmente los secundarios o asociados a situaciones más formales y complejas de interacción, se produce según la diversidad de las experiencias textuales (es decir, interacciones verbales) a las que puedan acceder las personas, y el ámbito más adecuado para que esto suceda es el de la educación formal y, de un modo especial, el aprendizaje de lenguas.

A pesar de los cambios que operan en la comunidad y en las esferas de actividades, los géneros de texto mantienen, como ya mencioné, cierta estabilidad: definen lo que puede llegar a ser dicho y, a la inversa, lo que tiene que decirse define la elección del género (Schneuwly, 1998: 160).

En síntesis, todo texto empírico que produce un hablante siempre es representativo de un género. Al textualizar (oralmente o por escrito), el agente/hablante hace una selección estratégica por la que *adopta* el modelo de género adecuado a las características de la situación de enunciación y, al mismo tiempo, lo *adapta* a esas características particulares de la situación. De este modo, entre adopción y adaptación (acciones que no siempre se hacen conscientemente), el producto es un texto nuevo que traduce las huellas del género seleccionado y del proceso de adaptación. Este *hacer con el lenguaje* materializado en la unidad empírica que es el texto confirma los atributos de variación constante y de formas momentáneamente estabilizadas.

Para cerrar la descripción de las unidades operativas del ISD, esquematizo el abordaje descendente de las prácticas de lenguaje en las tablas siguientes:

Niveles	¿Cómo se denominan?	¿Qué comprenden?
I	PRECONSTRUCCIONES HUMANAS	Dimensiones de la vida social: estructuras colectivas de conocimientos, actividades en general y actividades verbales materializadas en textos.
II	PROCESOS DE MEDIACIÓN FORMATIVA	Mediaciones de los adultos para integrar a los más jóvenes al entorno sociocultural.
III	EFFECTOS DE LA MEDIACIÓN FORMATIVA	Surgimiento del pensamiento consciente de las personas como resultado de las mediaciones sociales.

Tabla 2. Modelo de análisis descendente (Elaboración personal a partir de Bronckart 2004)

Respecto de las investigaciones en el campo de la enseñanza, el ISD se ha ocupado, para cada uno de los niveles, concretamente de:

Niveles	¿Cómo se denominan?	¿Qué investiga el ISD en cada nivel?
I	PRECONSTRUCCIONES HUMANAS	Características de las actividades generales y verbales a través del estudio interno de los textos (“hojaldre textual”, Bronckart, 2004).
II	PROCESOS DE MEDIACIÓN FORMATIVA	Procesos de enseñanza y aprendizaje de la textualidad, como forma de trascender aspectos del sistema de la lengua y desarrollar procesos conscientes de creación de unidades funcionales (textos).
III	EFFECTOS DE LA MEDIACIÓN FORMATIVA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El papel de los signos lingüísticos en el desarrollo del psiquismo y la conciencia.</li> <li>2. La incidencia de las mediaciones discursivas y textuales en el desarrollo de las personas.</li> </ol>

Tabla 3. La organización de la arquitectura textual (Elaboración personal a partir de Bronckart 2004)

¿Cómo propone el ISD el análisis de los textos? Mediante un trayecto por lo que se ha denominado, en este marco específicamente, como “hojaldre textual” (en otras palabras, los niveles que pueden, por abstracción, diferenciarse en la organización de un texto). Este modelo y sus unidades de análisis dan cuenta de cómo funcionan en los hechos las

prácticas de lenguaje. Ya mencioné, al presentar el ISD, que este tipo de trabajo empírico ha sido implementado por estos investigadores en ámbitos laborales diversos como el del personal de enfermería o el de la enseñanza de las lenguas. Esto se debe a que, como planteo al ocuparme de los textos como unidades empíricas, el agente siempre aparece con un mayor o menor grado de implicación, tanto en el contenido temático como en el modo de decir y, en particular, en las evaluaciones que emite respecto de lo que dice.

En la década de los 80, a partir de una importante fuente documental de textos diversos, estos investigadores describieron un modelo de la arquitectura textual a partir del que proceden a analizarlos.

Un primer nivel comprende lo relacionado a los parámetros de la situación de acción, es decir, el componente pragmático. En él se destacan dos componentes, que sirven para detectar la presencia del agente que está textualizando: las *voces enunciativas* (quién habla, desde qué lugar social) y las *modalizaciones*. Estos dos componentes corresponden a lo que se denomina como *mecanismos de responsabilidad enunciativa o de compromiso enunciativo*. Por *modalizaciones* puede entenderse que, al hablar a través de su texto, el agente (consciente o inconscientemente) va haciendo valoraciones sobre lo que piensa respecto del contenido temático expresado. Tanto las voces como las modalizaciones aparecen a través de las unidades de la lengua (por ejemplo, palabras que permiten saber en qué grado se compromete con lo que dice, qué imagen cerca o lejana construye respecto del contenido).

El segundo nivel tiene que ver con los *mecanismos de textualización* que implican que, a partir de este momento, el análisis empieza a refinarse porque se entra concretamente a unidades de rango intermedio, empleadas para establecer la conectividad entre las ideas, producir la lógica del discurso y tejer la coherencia temática.

El análisis del hojaldre se completa con un tercer nivel más fino y profundo, centrado en la infraestructura del texto. Es un análisis centrado en componentes bien abstractos que permiten captar cómo las distintas unidades semánticas del texto guardan una interdependencia y cómo se articulan, al tiempo que muestran los modos de “empaquetar” los subtemas que introduce el hablante, es decir, si lo hace a través de secuencias en las que se encastran argumentaciones, descripciones, explicaciones, narraciones o si, simplemente, lo hace a través de una secuencia textual dominante.

Por no tratarse de una tesis de maestría en lingüística, decido cerrar la descripción en este punto, resumirla en la tabla que tomo de la investigadora argentina F.Miranda (2012) y recuperar, en el capítulo siguiente, alguno de estos componentes que resulte relevante y operativo para analizar los documentos reunidos.

INFRAESTRUCTURA	MECANISMOS DE TEXTUALIZACIÓN	MECANISMOS DE RESPONSABILIDAD ENUNCIATIVA
Plan de texto Secuencias Tipos de discurso Modos de articulación	Conexión nominal y verbal	Gestión de voces Modalizaciones

Tabla 4. Esquema de la arquitectura textual (Tomado de Miranda, 2012: 79)

### 3.2. EL ISD Y SUS APORTES AL CAMPO DE LA ENSEÑANZA

Llegados a este punto, encuentro pertinente formularme al menos las siguientes dos preguntas: ¿cuál es el aporte fundamental que este campo de conocimiento vuelca al ámbito de la enseñanza? ¿En qué medida es útil y relevante para el estudio del objeto de esta tesis?

Como intenté resumir en la tabla 3, la contribución mayor del ISD ha estado en el análisis y la creación de instrumentos para intervenir e investigar las prácticas de enseñanza de las lenguas. Desde sus postulados, las instituciones escolares se entienden como el lugar por excelencia para que acontezcan las mediaciones intencionales con fines exclusivamente formativos.

Revisitando los textos de Verret (1975) y Chevallard (1991), Bronckart insta una revisión crítica y exhaustiva del origen, la circulación y el estatus de los saberes, así como de las condiciones de su transformación en conocimientos “candidatos” a ser enseñables, en relación con las prácticas discursivas que los hacen circular. Concretamente en la didáctica de las lenguas, plantea como problema la necesidad de diferenciar dos tipos de conocimientos que dan lugar a contenidos de enseñanza: los epistémicos y los praxeológicos. Los contenidos del primer tipo se asocian con un saber sobre el lenguaje, la lengua y los textos; los segundos, a un saber hacer con el lenguaje. Esto lo conduce a proponer lo que denomina un “desdoblamiento” en una didáctica del sistema de la lengua (razonamientos sobre contenidos nocionales y reglas del sistema de la lengua) y una didáctica del funcionamiento textual (especialmente en términos de actividades en torno al uso de los textos inscriptos en esferas de actividad social). (2007: 142).

Una mención particular merece la atención que estos investigadores volcaron a componentes clave en la enseñanza de las lenguas: los géneros, la gramática y los procesos de adquisición del lenguaje escrito. Los dos primeros como herramientas o instrumentos que permiten el paso de un pensamiento inicialmente más elemental a uno consciente y más abstracto; en otras palabras, el dominio progresivo de los géneros y el aprendizaje de la gramática auguran el proceso de desarrollo humano que transita “de un psiquismo elemental a un psiquismo activo (pensamiento) y autorreflexivo (conciencia)” (2004: 22).

Antes de cerrar este apartado, considero importante hacer una precisión terminológica y conceptual. Desde que inicié la presentación del marco teórico, he venido usando en reiteradas oportunidades los términos “instrumento” y “herramienta” para referirme a una primera caracterización del lenguaje humano y, en el párrafo anterior, lo retomé para aludir también al mismo papel que desempeñan la enseñanza de la gramática y de los géneros de texto. En esta perspectiva del ISD, la matriz ha sido la vygotskiana. Es desde este lugar epistemológico que quiero precisar qué se está entendiendo exactamente con “instrumento” y “herramienta”.

El análisis que desgrana esta sutileza lo realiza Schneuwly (1998) en un artículo dedicado a explicar cómo puede la herramienta llegar a constituir un factor de desarrollo de capacidades individuales y, para esto, expone argumentos que anclan en presupuestos de la filosofía de Marx y Engels.

*“En la perspectiva del interaccionismo social, la actividad es necesariamente concebida como una unidad de tres caras: la acción se encuentra mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, producto de las experiencias de generaciones precedentes por los que se transmiten y se amplían las experiencias posibles. Las herramientas se ubican entre el individuo que actúa y el objeto o la situación sobre los que actúa”. (1998:157). (La traducción es mía).*

Lo interesante de este análisis está en que permite capturar exactamente la naturaleza y el papel que, en perspectiva histórico-cultural, la herramienta o el instrumento desempeñan en el desarrollo social y psicológico de las personas. Si la herramienta, como señala Schneuwly, se ubica entre el sujeto y el objeto, entonces ocupa el lugar de mediadora. Al tratarse de un mediador que es un producto social (el caso del lenguaje, los textos, los géneros) entonces es un producto ideológico, semiótico, que permite contemplar el mundo de una determinada manera y acceder a conocimientos particulares del mundo.

Unos párrafos más atrás, mencioné que a través del “filtro” del lenguaje las personas nos construimos una representación de la realidad identificada como mundo. Esto quiere decir que la intervención de la herramienta en el curso de la actividad condiciona el comportamiento del agente y orienta, guía, afina la percepción que este se construye acerca de la actividad en la que está inmerso. La herramienta o instrumento, en particular el lenguaje, no solo influye en el psiquismo, sino que lo conduce a una nueva reorganización y transforma la manera de actuar de la persona. El actuar verbal se hace más elaborado, más sofisticado, producto del desarrollo mental. Es en sintonía con este planteo que, en el marco de esta indagación, voy a concebir la consigna como un texto mediador entre la actividad que propone el docente en la evaluación y las acciones mentales que deberá desplegar el estudiante al resolverla.

En última instancia, ¿por qué en las intervenciones formativas escolares y, de un modo especial, en la enseñanza de las lenguas la ampliación del conocimiento sobre los géneros de texto y la reflexión sobre la lengua deben considerarse herramientas potentes? Porque, además de darles forma a las actividades de lenguaje (se trate de materias lingüísticas o no lingüísticas), “la herramienta se vuelve el lugar privilegiado de la transformación de los comportamientos: explorar sus posibilidades, enriquecerlos, transformarlos, son todas maneras posibles de transformar la actividad que está ligada a su uso”. (Schneuwly, 1998: 158). (La traducción es mía).

### 3.3 LAS CONSIGNAS

Como anuncié al inicio de este tercer capítulo, en consonancia con el ISD, D. Riestra (2008) propone una caracterización de las consignas tanto del punto de vista de su naturaleza lingüístico-enunciativa como del papel que desempeñan en la enseñanza. En particular en los capítulos 5 y 9 describe los atributos de esta clase de enunciados. En el primero de ellos, en relación directa con el análisis de los datos seleccionados y, en el otro, como elaboración propia que surge de la síntesis alcanzada entre el marco teórico y el análisis, y que traduce en componentes que hacen a la naturaleza específica de las consignas.

Justamente, por el hecho de adscribir a la concepción del lenguaje como acción, Riestra analiza su corpus considerando la consigna como una clase particular de texto, el texto empírico de la interacción didáctica que opera como mediador para que el enunciado del que enseña active, en el que aprende, procesos mentales y lingüísticos que le permitan

dar cuenta no solo de contenidos nocionales, sino también de qué sabe hacer con lo efectivamente aprendido. En la medida en que la consigna que el docente plantea es adecuada, clara, precisa en sus partes, sí constituye un texto para “conversar” con el alumno, ya que le anticipa el qué del contenido implicado y el cómo, relativo a las acciones que deberá desplegar para llevar a cabo la actividad, sea de ejercitación, de creación o, como en este caso, de evaluación.

Pero, ¿cómo concibe Riestra la naturaleza de una consigna? ¿Qué atributos le asigna para estar en condiciones de asegurar que es de los componentes de mayor relevancia en el proceso de enseñanza? La investigadora desagrega esos atributos a partir de uno de los hallazgos de su estudio: la evidencia de escasa reflexividad de los docentes acerca del instrumento, tanto respecto de lo composicional como del uso que se hace de él en el transcurso de las clases. Esto lo encontró al estudiar las consignas estrictas y también sus reformulaciones o consignas ampliadas.

El no detenerse a pensar con minucia la formulación de una consigna puede provocar el efecto contrario al esperado: no opera, durante la interacción didáctica, como un texto que facilite la organización del pensamiento y la resolución de la tarea. Por ejemplo, en muchos casos, aun en consignas escritas, el modo de decir se acerca más a lo espontáneo de la lengua hablada, lo que implica la asunción de presupuestos desde el docente y, desde el lugar del alumno, la incógnita (no tener idea de lo que se le propone ni por dónde abordar la consigna) o la duda (cuál de los posibles caminos que se le ocurren podría ser el correcto o el más adecuado para lograr lo que el docente espera).

En un primer momento, Riestra propone que una consigna es “*el espacio de intervención en el proceso de desarrollo mental de los alumnos. Esto significa situarse para enunciar consignas que los problematicen como sujetos que aprenden; en este sentido, la consigna sería considerada como herramienta para producir el mayor desarrollo mental posible*”. (2008:309). (El destacado es mío).

En esta primera cita de la investigadora, hay palabras clave que permiten leer el sustrato epistemológico desde el que habla y acuña este concepto. Planificar, pensar, armar, poner en palabras una consigna (trabajo que los docentes podemos llegar a hacer casi mecánicamente algunas veces, que pareciera salirnos de un modo tan natural y tan económico en cuestión de tiempo y de reflexión) es, sin embargo, uno de los eslabones de la amplia cadena de réplicas o intervenciones en el dialogar de la enseñanza. También



enseñamos a pensar cuando hacemos leer a los alumnos consignas escritas, en las que “hablamos” con ellos.

En este sentido es que esta investigadora sostiene que el enunciado de una consigna instala (o debería instalar) la orientación necesaria para la realización de acciones mentales orientadas al logro de su finalidad. A tal punto la formulación del modo de decir de una consigna es relevante, que opera, en el sentido vygotskiano del término, como herramienta o texto que, explícita o implícitamente, activa acciones y saberes implicados en la realización de la tarea, saberes que, por otra parte, en la mente del alumno pueden presentarse articulados o yuxtapuestos. Consignas orales o escritas, estrictas o ampliadas, simples o complejas, todas ellas son instancias enunciativas para dialogar y para actuar en la mente de los alumnos. Es este el lado delicado de la cuestión.

Más allá de que la consigna perfecta no exista -en todo caso, su formulación es revisable y mejorable-, lo que sí plantea Riestra como esencial es que el trabajo de pensarla y traducirla en palabras exige siempre un alto nivel de precisión y complejidad conceptual y discursiva. Tomar conciencia de esta doble característica la vuelve un objeto relevante de investigación didáctica, dado que permite poner al descubierto cómo, frecuentemente, los docentes seguimos nuestro propio proceso de pensamiento sin tener presentes a los interlocutores y sus acciones mentales, y solemos quedarnos, al momento de pensar las consignas, en la importancia de la presencia del contenido. Esto se observa de un modo especial en las consignas formuladas para instancias de evaluación. Es por esto que su función ha de ser, en primer lugar, la de un texto “que media la tarea en la coherencia de su realización, el texto que regula, el que ordena, el que dirige, el que prescribe” (2002:3).

Con todo, advierte la investigadora, hay un lado deslizable en el planteo de este instrumento didáctico: *“cada consigna organizadora de la acción que cada alumno internalizará puede orientar la instrumentalización o bien conducir a una acción reproductora y reduccionista, que poco tiene que ver con los procesos de apropiación de habilidades y saberes objetivados”*. (2008: 128).

En el siguiente cuadro sintetizo la caracterización de una consigna desde la perspectiva que vengo presentando:

LA CONSIGNA ES		
TEXTO	ACCIÓN MENTAL	MEDIO DE INSTRUCCIÓN Y SEMIOTIZACIÓN
Unidad comunicativa creada para interactuar con los alumnos y organizar las acciones mentales necesarias para resolver una actividad.	Puede operar como instrumento que promueve dos tipos de acciones: organiza la conciencia o busca una acción reproductora.	Cumple una función comunicativa (instrucción) y una teórico-cognitiva (semiotización, acciones y operaciones mentales).

Tabla 5. Atributos del concepto de consigna (Elaboración personal a partir de Riestra, 2008)

Cuando Riestra plantea que la consigna supone una *acción mental*, está proponiendo que el enunciado que el docente despliega lingüísticamente enmarca una actividad que, a su vez, activa acciones en el alumno. Estas acciones, de índole verbal y mental, pueden traducirse en una simple repetición, evocación de un contenido, reproducción sin reflexión o, por el contrario, en una transformación conceptual, tras haber alcanzado la construcción de un significado nuevo. Lograr construir el significado es alcanzar el pensamiento consciente (la imagen psíquica consciente). Es en el desarrollo de una respuesta que un estudiante produce, por ejemplo, en una instancia de evaluación, donde esta relación significado-conciencia se traduce, se materializa; en el texto que construye, el estudiante puede ofrecer evidencias de que conoce exactamente el objeto conceptual del que está hablando (es decir, el contenido temático de la consigna) y el proceso psíquico que despliega al comunicar, ya sea una nueva formulación conceptual o su simple reproducción. Esto es así porque

*“los significados son formadores de la conciencia humana y es el lenguaje el portador de estos significados. Tras los significados lingüísticos se ocultan los procedimientos de la acción socialmente elaborados (las operaciones), en cuyo proceso los hombres se transforman y conocen la realidad objetiva”.* (Riestra, 2008:265).

La tercera columna del cuadro muestra que una misma consigna es portadora de dos planos superpuestos y que corresponden a dos funciones: la de instrucción y la de semiotización. El primer plano corresponde a lo que el enunciado dice qué hay que hacer (instruye, comunica, prescribe, dirige), mientras que el segundo comprende el tipo de acción que hay que activar y desplegar mentalmente para resolver la actividad. Esta segunda función implica, a su vez, lo que el alumno hace (acciones) y los medios con los que cuenta para cumplirla, medios de los que ya se ha apropiado o que están automatizados. Estos medios son identificados por Leontiev (1983) en su teoría de la

actividad, como operaciones. Es decir, a través de estas dos funciones del mismo texto-consigna se desencadena el proceso psíquico del aprendizaje.

En la práctica docente es frecuente encontrar que las acciones aparezcan comunicadas a través de verbos como “construir”, “armar”, “elaborar”, “realizar” (un esquema, un mapa conceptual, un cuadro). En esta línea de razonamiento, es necesario tener presente que, en última instancia, el hecho de que el estudiante logre o no apropiarse de los conceptos, de los procesos y construir significados depende del tipo de acción mental que la consigna propicie desplegar.

Como precisa Riestra, “sin tener en cuenta este proceso psíquico del aprendizaje, la consigna no puede construirse como discurso coherente, pierde la eficacia como enunciado del género discursivo de la enseñanza”. (2008:129). Esto permite sostener, además, que a través de las consignas, los docentes enseñamos –consciente o inconscientemente- a pensar y a razonar. Y este proceso puede abarcar tanto lo praxeológico (el “hacer con”) como lo estrictamente formal de las disciplinas que enseñamos (el “saber sobre”). Es por esta razón de peso que la formulación de consignas, para enseñar o para evaluar, no puede ser producto de la improvisación, de la espontaneidad, de la ausencia de planificación.

Hasta aquí he venido describiendo características y funciones de la consigna desde el docente, en tanto texto que le pertenece en primera instancia, como representante de la actividad de enseñar. Pero vista desde el lugar de recepción por parte del estudiante, puede ser entendida como “a) el espacio del problema a resolver y b) el trayecto de elaboración mental que permitirá apropiarse, de una manera u otra, de determinadas capacidades discursivas”. (2008:311).

## SÍNTESIS

En este capítulo me propuse presentar las ideas rectoras del campo de conocimiento denominado interaccionismo socio-discursivo como modelo explicativo para el estudio de dos objetos importantes de esta tesis: por una parte, las consignas como el género de texto propio de la enseñanza y como unidad comunicativa y psicológica; por otra, los textos de las respuestas que producen los docentes entrevistados.

Desarrollé, en primer lugar, el anclaje del ISD en el interaccionismo social, sus puntos de contacto y su prolongación desde los trabajos llevados a cabo por el Grupo LAF. En

un segundo momento describí la base epistemológica propia del ISD y, a continuación, referencí los operadores conceptuales, entre ellos, los de actividad y acción, necesarios para dar cuenta de la relación entre la naturaleza histórico-social de la facultad del lenguaje, su papel de mediador de las actividades sociales y de instituyente del pensamiento consciente de los agentes responsables de las acciones verbales. Del mismo modo presenté las derivaciones que, para este espacio del ISD, tiene el asumir las concepciones novedosas de lenguaje como actividad (actividad central que media todas las demás que ejecutan las personas) y la lengua como técnica creadora, innovadora.

Mencioné, asimismo, el fuerte interés de los investigadores del ISD por desarrollar planteos teóricos y metodológicos desde el campo interdisciplinar que constituyen las ciencias del lenguaje para poner en evidencia un abordaje del desarrollo humano como proceso eminentemente socio-histórico cultural y desde la psicología del lenguaje.

En un segundo momento hice una breve referencia a los aportes que el ISD ha producido especialmente para el área de la didáctica de las lenguas, en particular, el tratamiento pormenorizado que propone para analizar los textos a partir de la integración de dimensiones temáticas, enunciativas, lingüísticas, así como la ganancia que esto significa en la intelectualización del pensamiento de los estudiantes y el avance en el desarrollo de sus capacidades verbales.

Finalmente, presenté la propuesta de la investigadora argentina D. Riestra (2008) para tomar las consignas de trabajo en el ámbito de la formación docente como un objeto de investigación relevante. Lo interesante del planteo de esta autora se encuentra en el abordaje de las consignas como textos reales y como género propio de la enseñanza, como acciones de lenguaje orientadas a activar, a su vez, procesos y acciones mentales y verbales en los interlocutores.

Entre la actividad social, la acción de lenguaje, la construcción del pensamiento consciente a través de los signos ideológicos, alcanzamos, a través de los trabajos del ISD, una nueva configuración del actuar humano, en particular al analizar las prácticas desarrolladas en procesos de intervención formativa. Es en medio de esas prácticas y en la confluencia de los conceptos operativos presentados de este programa teórico-metodológico que podemos llegar, en última instancia, a comprendernos a nosotros mismos, los humanos. Por esta razón decido cerrar este capítulo con la siguiente cita de Bronckart:

“La conciencia es primero conocimiento de los otros, antes de ser conocimiento de sí mismo, e incluso el conocimiento de uno mismo es solo un caso concreto del conocimiento social”. (2008: 44).

## **BIBLIOGRAFÍA USADA EN ESTE CAPÍTULO**

### PARA LA ORGANIZACIÓN DEL CAPÍTULO

Batthyány, K. y M. Cabrera (2011) *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales*. Montevideo, Unidad de Comunicación de la Udelar.

Reguera, A. (2012) “Capítulo 5. El marco teórico. La construcción textual”. En: *Metodología de la investigación lingüística. Prácticas de escritura*. Córdoba (Argentina), Ed. Brujas, pp. 65-77.

Sautu, R., P. Bonino, P. Dalle y R. Elbert (2010) *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Bs. As., Prometeo Libros.

### PARA EL MARCO EPISTEMOLÓGICO

Bronckart, J-P., A. Clémence, B. Schneuwly, M-N Schurmans (1997) “Manifiesto. Por una configuración de las ciencias humanas/sociales. Una perspectiva vygotskiana”. Bogotá, D.C., Revista Colombiana de Psicología N° 5-6, pp. 50-57.

Bronckart, J-P. (2004) *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.

Coseriu, E. (1992) *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid, Gredos.

Garrido Vergara, L. (2011) Reseña de “La teoría de la acción comunicativa” de J. Habermas. En: *Razón y Palabra* (75) [fecha de consulta: 9 de marzo de 2020]. ISSN 1605-4806. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1995/199518706036>.

Martí, E. (2000) “El alumno de Piaget y el alumno de Vigotski”. En: Aznar, S. y E. Serrat (Coords.) (2000) *Piaget y Vigotski ante el siglo XXI. Referentes de actualidad*. Barcelona, Horsori, pp.101-108.

- Miranda, F. (2012) “Los géneros: una perspectiva interaccionista”. En: Shiro, M., P. Charaudeau y Ma. L. Granato (eds.) *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Madrid, Vervuert, pp. 69-86.
- Riestra, D. (2014) “Cap. 1. Las clases y las consignas” y “Cap. 2. Qué es un género textual”. En: Riestra, D., M<sup>a</sup>. V. Goicoechea y S. M. Tapia (2014) *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*. Bs. As., Ed. Noveduc.
- Riestra, D. (2010) “Sobre la concepción de lenguaje como actividad”. En: Riestra, D. *Saussure, Voloshinov y Bajtín revisitados*. Bs. As., Miño y Dávila, pp. 132-142.
- Riestra, D. (2008) *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Bs. As., Miño y Dávila.
- Riestra, D. (2007) “Los textos como acciones de lenguaje”. *Co-Herencia*, 4 (7), 185-199. Recuperado a partir de <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/coherencia/article/view/321>.
- Riestra, D. (2006) *Usos y formas de la lengua escrita*. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas.
- Riestra, D. (2002) “Lectura y Escritura en la Universidad: las consignas de tareas en la planificación”. RILL Revista de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad de San Miguel de Tucumán.
- Schneuwly, B. (1998) “Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques”. IN: Y. REUTER. *Les interactions lecture-écriture*. Berne, Peter Lang, pp. 155-173. Disponible en: <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:34262>

## SEGUNDA PARTE

### CAPÍTULO 4. ENCUADRE METODOLÓGICO: RECOLECCIÓN DE LOS DATOS Y ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS

En este capítulo, me ocupo de describir el diseño metodológico con el que trabajé en el análisis de los datos. En él presento, en primera instancia, el contexto institucional en el que obtuve el material con el que constituí la muestra. En un segundo momento, explico el tipo de estudio desarrollado, el análisis documental de propuestas y consignas, los sujetos de investigación y las entrevistas y, en cada caso, las estrategias usadas.

#### 4.1 PROCEDENCIA DE LOS DATOS

Para esta investigación seleccioné del archivo de los “Institutos Normales de Montevideo” una muestra de trabajos escritos de estudiantes de primer y segundo año de Magisterio de Educación Primaria.

Antes de proceder a la descripción del encuadre estrictamente metodológico, considero necesario hacer una breve referencia a la institución de la que tomo los trabajos, al solo efecto de inscribirlos en un contexto real.

En el sistema educativo uruguayo, esta institución ha sido -desde su fundación en 1882 con la denominación de “Internato Normal de Señoritas”<sup>1</sup> - la encargada de formar a los maestros que se desempeñan en las escuelas primarias y otorgar el título de Maestro de Educación Primaria (MEP).

En el año 2013, el Consejo de Formación en Educación ofrece una nueva formación de grado, la de Asistente Técnico en Primera Infancia, de dos años de duración. Posteriormente, en 2017 se crea la carrera de Maestro en Primera Infancia (MPI), en la que queda absorbida la Tecnicatura. Desde ese momento, los dos primeros años de MPI permiten la obtención del título intermedio de Técnico en Primera Infancia, pero ya no como título independiente que era al surgir esta formación. Paralelamente a los estudios de grado de MPI, se imparten los de Maestro de Educación Primaria. La nueva configuración de la oferta de formación para los docentes de primaria en el actual marco del CFE consiste en dos titulaciones independientes. En otras palabras, lo que durante varias décadas consistió en una instancia de especialización posterior a la obtención del título de Maestro en Educación Común, en la actualidad, se organiza y funciona como

una carrera de grado paralela a la anterior. Los trabajos que seleccioné del archivo del Instituto pertenecen a los cursos que se dictan en la carrera de MEP, no de MPI.

#### 4.2 TIPO DE ESTUDIO

Se trata de un estudio cualitativo, con un diseño transversal de carácter exploratorio y descriptivo desde un enfoque interpretativo.

#### 4.3 SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

Seleccioné diez profesores de formación magisterial que se desempeñan en primero y segundo año en los Institutos Normales de Montevideo, con distintos rangos de edad y de experiencia docente en el nivel terciario.

El grupo estudiado está compuesto de la siguiente manera:

Asignatura	Nº de profesores seleccionados
Pedagogía	5
Sociología	2
Psicología	1
Geografía	2

Tabla 6. Docentes entrevistados por asignatura

Una particularidad de la conformación de la muestra es que, de los entrevistados, solo tres de ellos son autores de las consignas analizadas, debido a situaciones eventuales de la institución (docentes que se jubilaron y otros que se cambiaron de Instituto entre la recolección de los materiales y la realización de las entrevistas). Esto, sin embargo, resulta una ganancia para el análisis de los datos y, además, contribuye a la comprensión de lo que busqué conocer de primera mano en las entrevistas: cómo piensan estos docentes sus consignas y qué razones dan para su formulación o para hacerlo de un modo y no de otro. En este sentido, me acerqué a la comprensión de lo que estos profesores declaran hacer o creen hacer al momento de pensar e implementar una consigna de parcial o examen, lo que, en términos de Bronckart (2007), corresponde al *trabajo representado*. Esta noción alude al trabajo que el docente cree hacer en sus clases, que no tiene por qué coincidir, en todos los casos, con el trabajo deseado o planificado (trabajo prescripto) y el que efectivamente acontece en la realidad de la enseñanza (trabajo efectivo). Es sobre las nociones de *trabajo real y representado* que voy a desarrollar el análisis de los datos en el siguiente capítulo.



Asignatura	N° de propuestas recolectadas	N° de consignas analizadas	N° de profesores entrevistados	N° de respuestas analizadas
Pedagogía	8	22	5	15
Sociología	8	25	2	6
Psicología	8	21	1	3
Geografía	4	24	2	6
TOTAL	28	92	10	30

Tabla 7. Relación entre propuestas, consignas recolectadas, profesores entrevistados y respuestas estudiadas

#### 4.4 CONFORMACIÓN DE LA MUESTRA DOCUMENTAL

De los trabajos a los que pude acceder en el archivo del Instituto, seleccioné 28 propuestas de parciales (julio y octubre) y de exámenes, pertenecientes a tres asignaturas del Departamento (o Sala)<sup>ii</sup> de Ciencias de la Educación dictadas en los dos primeros años de la carrera (Psicología, Sociología y Pedagogía) y de Geografía, asignatura presente solo en el primer año.

Para cada uno de los períodos de exámenes, al igual que para los parciales, seleccioné propuestas que hubieran sido formuladas por los mismos profesores, por asignatura y por departamento. En caso de que un mismo profesor no dictara el curso I y el curso II de la misma asignatura, opté por incluir también propuestas de otros colegas. A su vez, entre estas, tomé algunas planteadas en forma individual y otras en forma conjunta, como acuerdo de Sala.

La muestra documental quedó compuesta de la siguiente manera:

ASIGNATURA	N° DE PROPUESTAS RECOLECTADAS	
	PARCIALES	EXÁMENES
Pedagogía	4	4
Sociología	4	4
Psicología	4	4
Geografía	2	2
Totales	14	14

Tabla 8. Discriminación de propuestas estudiadas por asignatura e instancia de evaluación

#### 4.5 ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE PROPUESTAS Y CONSIGNAS DE EVALUACIÓN

Siguiendo el plan metodológico trazado por Bronckart (2004) para el estudio de los textos, es posible atravesar tres distintos niveles que configuran lo que este investigador denomina metafóricamente “hojaldre textual”. Como mencioné en la descripción de los textos en el capítulo 3, cada uno de estos niveles de organización permite llegar a informaciones distintas, solo discriminadas por una actividad de abstracción, dado que lo que cualquier hablante dice se expresa siempre en una unidad comunicativa textual.

Al analizar los materiales recolectados (propuestas y consignas), el foco estuvo, por una parte, en lo que efectivamente expresan los docentes en los enunciados de las consignas, que se traduce en el contenido temático por el que los estudiantes deben responder y, por otra, lo que ese enunciado hace hacer con el lenguaje al momento de construir la respuesta, lo que identifiqué como la actividad cognitivo-lingüística involucrada. Este foco de análisis corresponde, mirado desde la metodología que propone Bronckart, al *segundo nivel* de organización del texto (en este caso, del texto de cada consigna). A través de este nivel, es posible llegar a los instrumentos mediadores que construyen los docentes para su trabajo real o efectivo. De allí que, en términos más teóricos, se exprese como el nivel del texto que permite conocer los *procesos de mediación formativa*, es decir, aquello que da cuenta de lo que los formadores hacen al diseñar una propuesta de evaluación, en qué medida al evaluar también están llevando a cabo una acción propia de su actividad profesional: cómo median (o no) entre los contenidos del curso y las comprensiones de sus estudiantes a través de los enunciados de las consignas.

Tanto para el análisis de las propuestas como de las consignas y las respuestas de los docentes entrevistados, el trayecto se realizó “de las actividades generales [la enseñanza de la asignatura] a las actividades de lenguaje [la propuesta de parcial o examen], de las actividades de lenguaje a las acciones de lenguaje [el género de texto “consigna de evaluación”], de las acciones a los textos [el enunciado de cada consigna singular], de los textos a las unidades lingüísticas [los recursos con los que construye, expresa, comunica el enunciado de la consigna]”. (Miranda, 2012: 71). Esto que acabo de construir intercalando glosas en la cita de la investigadora puede verse esquematizado en la tabla 20 del capítulo siguiente.

En síntesis, el estudio de los enunciados de las consignas recolectadas abarcó la descripción de su formulación (tipos de verbos usados, las nominalizaciones, estructura mixta) y la actividad cognitivo-lingüística implicada. A través de estos atributos de la organización de las consignas llegué al trabajo real o efectivo de los formadores.

#### 4.6 ENTREVISTA

La entrevista mantenida con estos diez docentes constó de tres preguntas que permitieron ir focalizando una a una las dimensiones del tema investigado. En caso de requerirlo, a la lectura de las preguntas le siguió alguna aclaración. Esto facilitó que cada entrevistado introdujera, en sus respuestas, relatos de experiencias reales con las propuestas de sus consignas, así como las reacciones de sus estudiantes. Estas situaciones les sirvieron a los docentes como ejemplos de lo que buscaban destacar.

Cada una de las tres preguntas estuvo asociada al interés por recoger información sobre la concepción, la elaboración y los contenidos de las consignas de evaluación. Por tratarse de un estudio de carácter exploratorio, la entrevista también permitió conocer las percepciones que circulan entre los docentes sobre las características de sus consignas de parciales y exámenes.

PREGUNTAS	PROPÓSITO
1. Desde tu punto de vista, ¿qué debe reunir una consigna para una instancia de evaluación?	¿Qué concepto tienen los docentes de la consigna de evaluación?
2. ¿Qué aspectos tomás en cuenta al elaborar una consigna?	¿Qué dimensiones de la consigna consideran en el momento de su elaboración? (¿cómo las piensan?)
3. Además del contenido conceptual, ¿te proponés evaluar algún otro aspecto a través de la consigna?	¿Qué otros aspectos se explicitan en la consigna como <i>un hacer</i> para el alumno?

Tabla 9. Contenido de la entrevista y propósitos de indagación

#### 4.7 ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA

Los tres focos temáticos de la entrevista permitieron reunir evidencias acerca del trabajo *representado* (Bronckart, 2007) respecto del pensar consignas de parciales y exámenes. Esta indagación hizo posible, además, comprender cuáles son, desde la perspectiva de estos profesores, los problemas que consideran que se les presentan tanto en la etapa de planificación como de implementación de las consignas y cómo los visualizan.

Con este propósito, me focalicé en otro de los niveles del modelo de “hojaldre textual” propuesto por el ISD, en este caso, el primero de ellos. En él, pude identificar el contenido temático de cada respuesta y también la actitud valorativa desde la que lo presentaban los entrevistados: ¿de qué hablan en la entrevista?, ¿cómo lo dicen? Este análisis me llevó a conocer las acciones intencionales de estos docentes desde el momento en que piensan una consigna para una instancia de parcial o de examen. Es decir, este primer nivel da cuenta del tema sobre el que el agente se expresa y, a la vez, de su posicionamiento respecto de lo que va diciendo. En otras palabras: el estudio de los enunciados con los que respondieron a la entrevista muestra lo que los docentes *dicen hacer* o *creen hacer* al pensar sus propuestas de evaluación, así como lo que se proponer alcanzar más allá del contenido estrictamente conceptual, en términos de formación para sus estudiantes..

Posteriormente, hice una triangulación entre los resultados obtenidos del análisis de las consignas estrictas que propusieron (trabajo *efectivo* o *real*) y los del análisis de las respuestas a la entrevista (trabajo representado). Esta información fue la que nutrió, en primera instancia, el apartado DISCUSIÓN DE RESULTADOS del capítulo 5 y, finalmente, las conclusiones de esta investigación.

El plan metodológico descrito en este capítulo se sintetiza en la siguiente tabla:

<b>Instrumentos</b>	<b>Textos estudiados</b>	<b>Análisis Realizado</b>	<b>Propósitos de indagación</b>	<b>Dimensión involucrada</b>
Entrevista	30 respuestas de diez docentes formadores	Análisis textual con foco en temas y modalizaciones	¿Qué características tienen las consignas de evaluación que declaran proponer los profesores y cómo las piensan?	Trabajo representado
Propuestas de parciales y exámenes	Enunciados de 92 consignas en 28 propuestas de evaluación	Análisis textual con foco en verbos usados y nominalizaciones.	¿Cuáles son las características lingüísticas de las consignas formuladas y qué actividades cognitivo-lingüísticas propician?	Trabajo real

Tabla 10. Plan metodológico de la investigación

## **BIBLIOGRAFÍA USADA EN ESTE CAPÍTULO**

Batthyány, K. y M. Cabrera (2011) *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales*. Montevideo, Unidad de Comunicación de la UdelaR.

Bronckart, J-P. (2004) *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.

Bronckart, J-P. (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Bs. As., Miño y Dávila.

Riestra, D. (2008) *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Bs. As., Miño y Dávila.

Sautu, R., P. Bonino, P. Dalle y R. Elbert (2010) *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Bs. As., Prometeo Libros.

---

<sup>iii</sup> Por iniciativa de Jacobo Varela, hermano del reformador y segundo Inspector Nacional de Instrucción Pública, se crea el Internato Normal de Señoritas que comienza a funcionar el 15 de mayo de 1882, en la calle Pastor n° 76 (actual calle Ángel Floro Costa 1573, donde está instalada la Escuela N° 41, República de Ecuador). Las alumnas ingresaban a los 13 años, algunas antes de cumplirlos. Su primera Directora fue María Stagnero de Munar, acompañada de Adela Castell como Sub-directora. En la quinta de Guerra (calle Pastor) funcionó el Internato tres años y once meses, hasta el 14 de abril de 1886, fecha en que se trasladó a Cuareim y Colonia donde permanece la mayor parte de su existencia. [El nombre original de la institución es Internato y no Internado].

En:[http://iinn.cfe.edu.uy/images/PDF/ArchivoHistorico/ISADG descripci%C3%B3n del fondo internato e instituto de Se%C3%B1oritas2.pdf](http://iinn.cfe.edu.uy/images/PDF/ArchivoHistorico/ISADG_descripci%C3%B3n_del_fondo_internato_e_instituto_de_Se%C3%B1oritas2.pdf)

<sup>ii</sup> La “Sala” está integrada por los profesores que dictan las asignaturas que integran un Departamento Académico. Ejemplo: a la interna del Departamento de Cs de la Educación funcionan la Sala de Pedagogía, la de Sociología, la de Psicología, la de Filosofía de la Educación y la de Historia de la Educación.

## CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOLECTADOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En las páginas que siguen voy a desarrollar el análisis de las propuestas de evaluación, las consignas seleccionadas y las respuestas que dieron los docentes durante la entrevista. Cada uno de estos análisis conforma, respectivamente, una primera y segunda sección. En una tercera, realizo la discusión de los análisis efectuados y los resultados obtenidos.

### SECCIÓN 1. PARCIALES Y EXÁMENES: PROPUESTAS Y CONSIGNAS

En el capítulo dedicado al marco teórico, señalé que el estudio de las consignas reviste una importancia central en el trabajo de la enseñanza. Se trata, desde la concepción de Riestra (2004), del texto que traduce la mediación que los docentes efectúan, materializada en una unidad comunicativa construida intencionalmente y manifestada en forma oral o escrita, para que los alumnos lleven a cabo determinada actividad. Las consignas son el medio de la interacción que combina contenido conceptual y acciones para “hacer” con él. En este sentido, las consignas corresponden a los modos de acción creados para que el estudiante actúe, haga, produzca, genere a través de una actividad de lenguaje.

Como lo presenté en el marco teórico y retomé en el capítulo 4 y ahora en el 5, reviso, una vez más y brevemente, el plan metodológico que sigo para el estudio de los textos propuesto por Bronckart (2004).

Toda unidad textual, según este autor, puede analizarse internamente en tres niveles de composición cada vez más complejos y que implican informaciones de distinta naturaleza, pero que convergen en la función expresiva del hablante como un todo semántico y no como datos disociados. El primero de esos niveles se identifica con el contenido temático del que se ocupa el hablante y con la actitud desde la que se posiciona enunciativamente con respecto a él o, lo que es lo mismo, cómo asume un compromiso con lo que está expresando. Es en este primer nivel que Bronckart ubica dos mecanismos que traducen quién habla (*voces enunciativas*) y desde qué lugar habla (*modalizaciones*). El nivel siguiente tiene que ver con el papel que un agente/hablante desempeña en el marco de determinada esfera de actividad. Esa acción concreta que lleva a cabo se realiza en el texto que profiere. Trasladado al ámbito de las actividades de enseñanza, Bronckart identifica, en este nivel, lo que denomina *procesos de mediación formativa*, es decir, los textos que un docente selecciona para comunicarse con sus estudiantes y mediar entre los

contenidos y las comprensiones que estos deberían alcanzar. Entre esos textos mediadores propios de la enseñanza se encuentran las consignas (orales y escritas, estrictas y ampliadas). Un último nivel de realización de la unidad textual se conforma con los recursos operativos de la lengua que dan forma y expresión a los textos con los que, los docentes en el caso de la enseñanza, interactúan en el transcurso de sus actividades.

Esta mención recurrente de los niveles que conforman un texto permite entender por qué, en esta primera sección del capítulo, el foco está en el segundo de ellos y por qué, en consecuencia, las propuestas de evaluación recolectadas y las consignas que las constituyen pueden ser consideradas instrumentos de mediación formativa. Es en ellas que se traduce el trabajo efectivo o real de los docentes que las produjeron. Pero antes de iniciar el análisis concreto de las consignas, considero de orden explicitar lo que fui hallando y las decisiones que fui tomando a partir de la muestra documental.

Como toda instancia de evaluación, las propuestas que estudié buscan la producción de una respuesta, en este caso escrita, vinculada con el tema o recorte temático sobre el que se propone reflexionar. En el conjunto, a los distintos formatos en los que se expresan los agrupé del siguiente modo: propuestas con una sola consigna y propuestas con más de una consigna (entre dos y seis). La regularidad que detecté fue que las del segundo grupo resultaron las predominantes (tabla 12). A su vez, dentro de este segundo grupo, subcategoricé en propuestas con consignas expresadas a través de verbos, propuestas con consignas expresadas por medio de nominalizaciones y propuestas de organización mixta o combinada (tabla 13). A esta tercera subcategoría decidí identificarla como casos de *asimetría enunciativa o estructura mixta*. En un tercer momento, distinguí entre propuestas de evaluación presencial y de evaluación no presencial, con un número de 21 para el primer grupo y 7 para el segundo.

NÚMERO DE CONSIGNAS ANALIZADAS POR ASIGNATURA				TOTAL
PEDAGOGÍA	SOCIOLOGÍA	PSICOLOGÍA	GEOGRAFÍA	
22	25	21	24	92

Tabla 11. Consignas estudiadas en total y por asignatura

TIPO DE PROPUESTA	NÚMERO DE OCURRENCIAS
Con una sola consigna	2
Con más de una consigna	26

Tabla 12. Propuestas según número de consignas

CONFIGURACIONES DE PROPUESTAS CON MÁS DE UNA CONSIGNA		
SOLO FORMAS VERBALES	SOLO NOMINALIZACIONES	MIXTA
8	7	11

Tabla 13. Distintas configuraciones de las propuestas con varias consignas

Las propuestas de evaluación que integran el caso de las *asimetrías enunciativas* se expresan mediante la combinación de distintos recursos lingüísticos, que discriminé de la siguiente forma:

DISTINTAS CONFIGURACIONES DE LAS PROPUESTAS CON CONSIGNAS MIXTAS			
NOMINALIZACIÓN Y VERBO	NOMINALIZACIÓN Y PREGUNTA	VERBO Y PREGUNTA	VERBO, NOMINALIZACIÓN Y PREGUNTA
6	1	3	1

Tabla 14. Distintas configuraciones de las propuestas con asimetría enunciativa

Al centrar la atención en el enunciado de las consignas estrictas, el foco lo establecí, como señalé más arriba, en dos componentes estrictamente lingüísticos: los verbos y las nominalizaciones. Pero, además de estudiar estos constituyentes, busqué hacer explícita la actividad cognitivo-lingüística involucrada que, en algunos casos, venía inducida por la selección de la forma verbal y, en otros, presupuesta o implícita. Por último, dediqué un espacio al análisis de las consignas de Geografía debido al uso casi exclusivo que en ellas revisten algunos verbos.

Respecto de los verbos introductores, consideré interesante observar cuáles resultan más usados en todas las asignaturas y cuáles no (tabla 15). Pude relevar, además, 66 casos de imperativos y 31 de infinitivos. Este dato puede alinearse con el tipo de actividad cognitivo-lingüística que se estaría promoviendo en los estudiantes al resolver las propuestas de evaluación. En los apartados siguientes describo los distintos análisis que realicé.

### 1.1 CONSIGNAS EXPRESADAS A TRAVÉS DE VERBOS

La forma habitual de plantear una consigna oral o escrita suele ser mediante un verbo que expresa aquello que el destinatario debería hacer para resolverla. Lo que suele ocurrir también es que la selección de esa forma verbal no siempre es producto de una decisión consciente, lo que puede provocar efectos no deseados como dificultades para entender el enunciado de la consigna o dificultades suplementarias al momento de resolverla (conocimientos previos consolidados, extensión, lapso previsto para cumplirla, manejo de varias fuentes).



En los enunciados pertenecientes a este primer grupo, los verbos que aparecen son los siguientes, ordenados de mayor a menor frecuencia:

VERBO		Nº DE VECES QUE APARECE USADO	VERBO		Nº DE VECES QUE APARECE USADO
1	Explicar	15	17	Delimitar	2
2	Analizar	11	18	Pensar	1
3	Fundamentar	10	19	Resolver	1
4	Desarrollar	7	20	Relacionar	1
5	Trabajar	5	21	Ejemplificar	1
6	Elegir	4	22	Reconocer	1
7	Justificar	3	23	Ubicar	1
8	Leer	3	24	Localizar	1
9	Seleccionar	3	25	Plantear	1
10	Definir	2	26	Responder	1
11	Mencionar	2	27	Identificar	1
12	Vincular	2	28	Nombrar	1
13	Reflexionar	2	28	Completar	1
14	Argumentar	2	30	Utilizar	1
15	Indicar	2	31	Realizar	1
16	Establecer	2	32	Agrupar	1

Tabla 15. Lista de verbos usados en las consignas estudiadas

Esta lista inicial me permitió hacer distintos focos y establecer relaciones entre ellos, lo que organicé en distintas subcategorías. Con respecto a los enunciados encabezados por un verbo, estudié lo siguiente: formas verbales que traducen las actividades más solicitadas en el conjunto de todas las propuestas, diversos usos cercanos o divergentes que reciben determinados verbos tanto a la interna de una como en distintas asignaturas y la configuración de la consigna según la forma verbal seleccionada.

### 1.1.1 FRECUENCIA DE USO DE LOS VERBOS Y ACTIVIDAD COGNITIVO-LINGÜÍSTICA

Los tres verbos que encabezan el repertorio obtenido corresponden a tres de las actividades más exigentes desde el punto de vista cognitivo-lingüístico: *explicar*, *analizar*, *fundamentar*, que son los que presentan mayor frecuencia de uso en las asignaturas relevadas. Es de señalar que a estas actividades también se asocian otras importantes como *reflexionar* y *argumentar*, propias de este nivel de formación. Sin embargo, el número de ocurrencias de estas dos últimas es bastante menor en el conjunto de las consignas estudiadas.

La actividad cognitivo-lingüística más demandada en las evaluaciones es la explicación. Se trata de una producción exigente que suele formar parte de consignas de amplia circulación en el sistema educativo pero, como contracara, esa alta frecuencia no implica que la explicación suela ser objeto de enseñanza explícita. Su grado de complejidad está en que requiere hacer entendible una conceptualización, construir una paráfrasis a modo

de traducción inteligible de un objeto que aparece como oscuro y que exige ser puesto a la vista mediante la supresión de la imprecisión propia del lenguaje coloquial. Quien explica oficia de mediador entre el destinatario y el saber sobre el objeto explicado. (Lewandowski, 1995; Nogueira, 2003).

La mediación que lleva a cabo el *explicador* lo posiciona en una situación ventajosa por ser, en principio, el que tiene el conocimiento del objeto explicado, respecto del destinatario de su texto, el *explicatario*. Esta relación de asimetría no siempre es tenida en cuenta en las intervenciones didácticas y, en consecuencia, la mera selección del verbo *explicar* para una consigna no implica necesariamente que el estudiante pueda desempeñar el papel de un auténtico explicador, sobre todo por dos motivos: por no contar con los conocimientos necesarios para transformar un objeto oscuro en uno explicado, comunicable, o por no haber sido expuesto a una enseñanza explícita de qué implica realizar con el lenguaje y, particularmente el escrito, el proceso de una explicación.

Debido a las restricciones temáticas, lingüísticas y cognitivas que el texto explicativo reúne, resulta ser, como señalan las investigadoras argentinas Pipkin y Reynoso (2010),

*“un discurso esencialmente cooperativo por las exigencias comunicativas y, a falta de esquemas textuales canónicos como ocurre en la narración, su reconocimiento está fundamentalmente ligado al contexto de relevancia y a la presencia de recursos facilitadores de la comprensión”* (2010:156).

Cuando quien tiene que ofrecer una explicación busca oportunamente los medios en los que apoyarse para hacerse entender con mayor facilidad –y siempre y cuando disponga de esos medios culturales, temáticos, lingüísticos–, puede recurrir a la paráfrasis, la definición, el ejemplo, la analogía e, incluso, a la metáfora. Pero para hacer uso de cualquiera de estos medios facilitadores se requiere haber estado expuesto a una enseñanza analítica de ellos. Lograr la escritura de una explicación en, por ejemplo, una instancia de evaluación formal implica siempre un saber sobre algo y un saber decir, pues se trata de vincular objetos, fenómenos o conceptos más conocidos por el interlocutor para lograr explicar otros que son menos conocidos y, por lo general, más abstractos.

*“Tanto el ejemplo y la definición como la analogía pueden ser considerados como un tipo de paráfrasis en la medida en que constituye una manera de reformular conceptualmente lo que ha sido dicho en otro momento y de otro modo”* (Pipkin y Reynoso, 2010: 166).

De las consignas estudiadas, quince son las que solicitan este procedimiento en la producción de la respuesta. Los estudiantes deben dar cuenta, de manera entendible, de

contenidos conceptuales de Psicología, Sociología, Pedagogía fundamentalmente y, en menor medida, de Geografía.

En la misma línea de complejidad intelectual se posiciona la fundamentación, equiparable a la argumentación. De estas dos, la primera se distancia sensiblemente con un número de diez ocurrencias contra apenas dos de la segunda.

Ante la demanda de escribir una fundamentación como respuesta de parcial, el estudiante tiene que explicitar las razones que le permitan respaldar conceptos que fueron planteados por un autor en un marco teórico particular y, a la vez, construir un modo de decir personal para comunicar su grado de dominio de conceptos que forman parte de un recorte hecho por el docente al plantear la consigna. La dificultad de escribir una respuesta fundamentada (justificada, podría decirse) se visualiza con frecuencia en que los estudiantes la resuelven a través de una tautología, al retomar prácticamente las ideas textuales del contenido estudiado, y no mediante un texto propio en el que muestran el trabajo analítico con los conceptos. Por estas razones es que *fundamentar*, al igual que *explicar* y *argumentar*, es una actividad que demanda alto grado de abstracción. Lo que advierto en el conjunto de las consignas estudiadas es que los docentes solicitan de manera indistinta tanto la fundamentación como la explicación y la argumentación y, no en todos los casos, queda claro desde qué lugar hay que desarrollarlas.

En la misma lista de la tabla 15 aparece, con apenas tres ocurrencias, otro verbo equiparable a fundamentar: *justificar*. La tímida presencia de este verbo esconde, sin embargo, una relación muy estrecha e incluso de sutil diferenciación con *fundamentar* y *argumentar*. Para no hacer una exposición extensa que interrumpa el hilo del análisis que venía desarrollando, voy a limitarme a mencionar, a través de la voz de los especialistas, las fronteras compartidas y las especificidades de *justificar* y *argumentar*. El propósito de la inserción de estas precisiones es, desde luego, robustecer la comprensión de la selección de estos verbos hecha por los docentes al formular las consignas de los ejemplos estudiados.

La lingüista francesa García-Debanc (1994) señala que “cuando un docente solicita justificar una respuesta, lo que busca es comprobar si los alumnos son capaces de poner en práctica y explicitar un razonamiento construido” (1994: 10, traducción mía). Para esta investigadora, la *justificación* se caracteriza por ubicar la tesis al inicio del proceso, en la que se plantean la duda o el rechazo. La explicación, por el contrario, tiene como punto

de partida la sorpresa y la no comprensión. En el caso de la argumentación, el foco está en convencer, hacer creer, hacer compartir una afirmación o tesis como conveniente, creíble o aceptable.

La misma autora hace notar que

*“las fronteras entre argumentación y explicación son con frecuencia porosas e históricas; lo que se presenta como explicación en un contexto ideológico dado, puede ser considerado, en otro contexto, como argumentación”* (1994:11) (traducción mía).

En un intento de ofrecer una caracterización más concreta, expresa que *justificar* consiste en actuar a través de la cercanía existente entre dos aserciones. Una de estas dos tiene por función hacer aparecer a la otra como verosímil, permitida o capaz de ser dicha (proferible) ante cualquier interlocutor. Incluso, el papel que desempeña el hablante en cada caso es diferente: en la argumentación y en la justificación es agente, dado que lo que se persigue es modificar, mediante razones lo suficientemente fuertes, el comportamiento o la comprensión del interlocutor; en la explicación es testigo respecto de los hechos o del estado de cosas que presenta.

Por su parte, un equipo de investigadores catalanes, preocupados por estudiar lo que denominan “habilidades cognitivolingüísticas” en las distintas áreas curriculares, se ocupan de plantear que, si bien *justificar* y *argumentar* son cercanos y complementarios, funcionan de modo independiente y, lo más importante, implican un funcionamiento cognitivo diferente. Proponen definir el proceso implicado en el verbo *justificar* de este modo: “producir razones o argumentos de manera ordenada que lleven a modificar el valor epistémico de un corpus de conocimientos y examinar la validez de esas razones”. (Jorba, Gómez y Prat, 2000:43).

Estas observaciones tomadas de los especialistas permiten apreciar la débil frontera entre las actividades cognitivas y lingüísticas que activan estos verbos, lo que debería llevar a tomar conciencia de la selección ingenua que con mucha frecuencia se hace de ellos al encabezar consignas de evaluación.

Entre los verbos de la tabla 15 que venía presentando (*explicar, analizar, fundamentar*), también hay otros que traducen actividades menos exigentes como *leer, mencionar, indicar, definir*, y que, sin embargo, aparecen en un número muy similar a los anteriores *reflexionar* y *argumentar*. Esta particularidad será retomada a medida que avance la complejidad del análisis.

Los verbos 22 a 31 de la misma tabla son los más usados en las cuatro evaluaciones seleccionadas de Geografía. En ellas, las actividades planteadas están dirigidas a acciones de menor exigencia cognitiva y lingüística: *responder* tres preguntas de un cuestionario a partir de la lectura de un texto sobre un tema ambiental de actualidad, *localizar* e *identificar* en un mapa, *reconocer* formas de representación, *poner en relación* un aspecto del texto con principios y conceptos estudiados, *indicar* zonas, puntos, límites en un mapa, *agrupar* elementos eligiendo un criterio. En menor frecuencia, las propuestas de esta asignatura demandan actividades más complejas como *fundamentar* y *analizar*.

En síntesis, un primer análisis de la frecuencia de verbos mayormente presentes en las consignas seleccionadas se traduce en el siguiente gráfico:

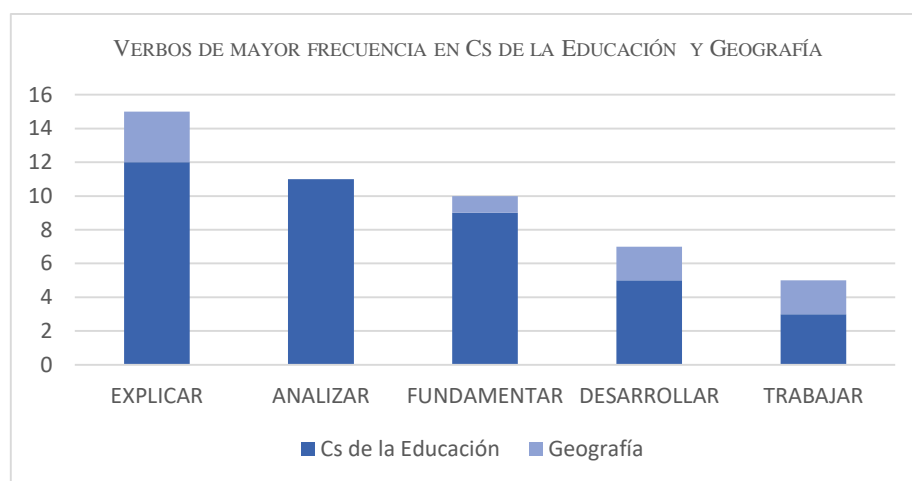


Gráfico 1 Verbos más usados en todas las propuestas de evaluación

### 1.1.2 ALCANCE SEMÁNTICO DEL USO DE ALGUNOS VERBOS

#### a. Un mismo verbo, dos asignaturas distintas, dos orientaciones distintas

Respecto del verbo *trabajar*, presente en consignas de dos asignaturas distintas, advierto matices en el uso que se le asigna. Los casos siguientes permiten explicarlos. El primero de ellos fue propuesto en el segundo parcial de la asignatura Sociología I.

**Ejemplo 1.** *Weber construye una tipología ideal de acciones sociales. Trabaje con los dos tipos racionales de acción social weberianos: a) Defínalos. b) Compárelos. c) Ejemplifique. d) Explique por qué son tipos ideales.* (D3, parcial 2).

Esta consigna se organiza en dos partes. En la primera, se anuncia el recorte conceptual sobre el que se propone focalizar la atención, recorte hecho por el profesor, en el marco de la temática más amplia abordada en clase. En la segunda, se plantea directamente la

actividad, mediante un imperativo. A su vez, este segundo segmento de la consigna también se desdobra en dos momentos: el “trabajo” anunciado se despliega después de los dos puntos. Esto significa que para *trabajar* los tipos de acciones sociales de Weber hay que llevar a cabo acciones cognitivas y lingüísticas de distinta complejidad y concatenadas, que darían lugar a una respuesta más robusta conceptualmente que un simple desarrollo memorístico, semejante a la reproducción de una definición. En efecto, *definir* no es una acción de lenguaje que se construya de manera aislada, sino en el contexto de la teoría en la que se acuñan los conceptos. Y este rasgo es central para que un estudiante ofrezca evidencias de que puede hacer dos acciones: demostrar que ha comprendido las categorías conceptuales y caracterizarlas al menos desde dos puntos de vista: a través de la evocación de sus atributos o de la focalización en su funcionalidad.

El punto c de esta consigna solicita *ejemplificar*, actividad cognitivo-lingüística que exige, de entrada, adecuación al recorte conceptual temático en cuestión. Aquí puedo sostener que la expectativa del docente fue que el estudiante aportara ejemplos propios y no volviera a citar los que posiblemente hayan sido propuestos en la clase o por el propio Weber.

Nogueira (2003) precisa que la actividad de ejemplificación suele venir precedida de una definición (como se observa en el punto a) o una explicación. Esto significa que la inclusión de un ejemplo es una demanda exigente, en la medida en que obliga a buscar uno propio y pertinente para mostrar la comprensión correcta de la noción objeto de reflexión (“tipos de acciones sociales”).

Solicitar ejemplos es una de las características más frecuentes de las consignas de evaluación. Lo que no siempre está claro es el grado de dificultad o el modo de proceder para encontrarlos. Los profesores suelen comunicarlo como una de las restricciones con las que los estudiantes tienen que aprender a manejarse. Esto se evidencia en la respuesta de uno de los entrevistados:

D9. *Yo lo que no permito que pongan en el parcial es que pongan mis ejemplos. Digo: ‘no quiero ver mis ejemplos en el trabajo. Ustedes tienen que buscar sus propios ejemplos’.*

Como lo confirman las investigaciones (Narvaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2004; Pipkin y Reynoso, 2010), la selección oportuna de un ejemplo para insertar en el desarrollo de una explicación o de una argumentación no es para nada evidente. El ejemplo, justamente, no constituye un elemento aislado del discurso en el que funciona,

sino que es la puesta en relación con el concepto lo que lo hace ejemplo interpretable y pertinente. En este sentido, un buen ejemplo desempeña una función esencialmente esclarecedora. Este detalle no suele hacerse explícito al solicitar ejemplificaciones en una consigna o al buscarlas quien tiene que resolverla.

Para estudiantes que, como en este caso, son los destinatarios de estas propuestas de parciales y exámenes en las que están involucrados contenidos disciplinares muy abstractos, lo que hace que la búsqueda de un ejemplo atinado y relevante sea una actividad cognitivo-lingüística demandante es que

*“su naturaleza empírica lo centra en lo real, en el dato concreto, con la finalidad de verificar un saber o fundar uno nuevo, aportar un dato empírico para mostrar un caso particular o al que es aplicable un concepto, cuyo grado de abstracción es mayor. (...) [El ejemplo] suele relacionarse con el grado de abstracción discursiva, en un movimiento que va desde lo teórico a lo concreto. Desempeña, de este modo, la función de un facilitador de la comprensión del enunciado”* (Pipkin y Reynoso, 2010:164).

En síntesis, el trabajo que el estudiante tiene que resolver en el ejemplo 1 pone en relación cuatro acciones, anunciadas cada una en los verbos de los incisos a, b, c y d. De ellas, la última es la más abarcativa y analítica. En este sentido, la consigna del parcial que demanda *trabajar* en torno a una noción concreta de un autor resulta, por un lado, compleja por los pasos que es preciso resolver y, por otro, productiva y relevante para el trabajo intelectual esperable en el nivel de formación en el que se propone.

Las consignas siguientes fueron tomadas de un examen y de un parcial de Geografía, en primer año de la carrera.

**Ejemplo 2.** *Trabaja* a partir del texto. (D9 examen 1)

**Ejemplo 3.** *Trabaja* con el mapa. (D9 parcial 1)

Estos otros dos ejemplos anuncian, en el contexto de la evaluación en la que aparecen, una propuesta de diferente nivel de exigencia. El enunciado del ejemplo 2 constituye la introducción de un cuestionario de tres preguntas que se responden después de leer el artículo de divulgación que se le presenta al estudiante. En este caso, el “trabajo” consiste en resolver preguntas que abarcan la recuperación de datos concretos del texto, la puesta en relación con contenidos conceptuales del curso y la posible aplicación de principios geográficos para leer el texto.

Por su parte, a través del enunciado del ejemplo 3, se busca que el estudiante identifique elementos cartográficos presentes y ausentes, y que lea el mapa de manera que pueda dar cuenta de elementos que ayudan a comprender el tema involucrado (en este caso, forestación).

De la lectura del uso que tiene el verbo *trabajar* en estos tres ejemplos, observo que, en el caso de Sociología (ejemplo 1), la estructura de la consigna explícita, pauta y organiza las acciones necesarias para resolverla y, en última instancia, permite captar correctamente en qué consiste tal “trabajo”. En los ejemplos 2 y 3, la tarea no está desplegada en una serie explícita de acciones, y queda en el estudiante adoptar el camino más adecuado para resolverla. En este sentido, la producción de una respuesta escrita que permita visualizar la capacidad para “aplicar” (tal como pide la consigna) y “relacionar” el contenido del texto leído con contenidos conceptuales y principios de la disciplina no está específicamente orientada. Estos tres ejemplos, además, ponen de manifiesto que el alcance semántico de muchos verbos que con frecuencia encabezan consignas de evaluación no es el mismo para todos los docentes. “Trabajar” en Sociología y en Geografía configura, en estos casos, expectativas distintas de los profesores que plantean las consignas y de los estudiantes que les asignan una interpretación personal. Esta ambigüedad semántica también la encontré en el ejemplo 4 del siguiente apartado.

#### **b. Un mismo verbo, distintos significados en una misma evaluación**

Resulta significativa la selección de una misma forma verbal usada en dos consignas dentro de la propuesta para el primer parcial de Geografía (ejemplo 4). Los enunciados en los que aparece son los siguientes:

**Ejemplo 4.** 1. *Seleccione 3 puntos y localícelos.* 2. *Elija uno de ellos y establezca aproximadamente la hora que es allí si en Greenwich son las 14 hs.* 3. *Establezca la diferencia entre los conceptos de recurso natural y bien ambiental.* (D9 parcial 1)

En el punto 2, encuentro que el significado del verbo *establecer* se corresponde con el de otros verbos que forman parte de la lista recabada inicialmente (ver tabla 15). En efecto, lo que el estudiante tiene que hacer para responderla es *mencionar, decir, indicar* la hora aproximada, a la que llega por un paso previo de observación, cálculo o puesta en relación de la distancia entre el punto seleccionado en el planisferio y Greenwich. La actividad lingüística requerida para construir la respuesta consiste en expresar el dato correcto. Por su parte, la segunda ocurrencia del mismo verbo en el punto 3 comporta un significado distinto y, en consecuencia, una actividad cognitivo-lingüística también diferente. En este



caso, “*establecer la diferencia*” implica semánticamente llevar a cabo la operación de comparación; destacar puntos coincidentes entre objetos conceptuales y, a la vez, marcar el contraste mediante la explicitación de propiedades diferenciales. El requisito para poder cumplir este proceso lingüístico es contar con los conceptos asimilados que van a ser objeto de contraste y también cuáles son los rasgos o atributos “comparables”.

Lo destacable en esta consigna de Geografía es la selección que hace el docente de un mismo elemento léxico pero que, usado en dos contextos mínimos distintos (enunciados 2 y 3), obliga a ser interpretado con significados diferentes y, en consecuencia, a hacer acciones distintas con el lenguaje. Esta sutileza consiste en que “mientras *comparar* implica relacionar dos o más elementos en virtud de rasgos semejantes o disímiles, *diferenciar*, en cambio, es particularizar los puntos contrapuestos” (Nogueira, 2003: 115). Por eso considero que la selección del verbo “establecer” para la consigna 3 conduce a ser interpretada en términos de *comparar* los conceptos “recurso natural” y “bien ambiental”. Este último verbo traduciría exactamente la actividad cognitivo-lingüística que habría que desarrollar para responder la consigna.

### **c. Verbos empleados con significado similar en distintas asignaturas**

Si bien la lista construida (tabla 15) recoge un número importante de verbos, hay una particularidad que llama la atención y que consideré pertinente explicitarla. Se trata de series de verbos que aparecen en consignas de distintas materias y que, en principio, estarían demandando el mismo tipo de tarea al momento de producir una respuesta. Algunas de esas formas verbales presentan entre sí una frecuencia muy cercana; otras se distancian un poco más. A continuación, voy a mostrar las series que intenté componer. Las consignas que tomé formaban parte de una propuesta que contenía otras consignas, en las asignaturas Pedagogía I (5 y 6) y Psicología de la Educación (7).

**Ejemplo 5.** Comparar la educación bancaria y la educación problematizadora, analizando las contradicciones vinculadas. (D2 parcial 2)

**Ejemplo 6.** Vincular el concepto anterior con el de educación y maestro. (D2 parcial 1)

**Ejemplo 7.** Desarrollar un tema abordado en clase y relacionarlo con el concepto de docente como agente de salud mental. (D8 parcial 2)

Aun cuando el verbo *comparar* no implique una relación semántica completamente equivalente con *vincular* y *relacionar*, el contexto en el que son empleados admite un trabajo con el lenguaje de puesta en relación, de explicitación de contrastes entre contenidos conceptuales. En los tres casos, la construcción de la respuesta lleva al

estudiante a dar evidencias de que conoce cada concepto de la relación y que es capaz de poner en palabras las observaciones que alcanza al disponerlos en una situación vinculante para explicar un concepto previo más abarcativo o un tema (un “concepto anterior”: el de sujeto de educación para el ejemplo 6 y uno de los “temas abordados en clase” en el ejemplo 7, citados como “ZDP”, “procesos psicológicos superiores”, “teoría de los sistemas” y “vínculos interpersonales”, respectivamente). En ningún caso, el profesor explicita el alcance que le adjudica a cada uno de estos verbos, es decir, de lo que espera que el alumno haga al responder la consigna. Lo que viene después de cada verbo tampoco alcanzaría para captar cabalmente cómo enfocar la reflexión.

La frecuencia de aparición de estos tres verbos, en orden decreciente, resulta la siguiente:

Comparar (3)/Vincular (2)/Relacionar (1)
--

Tabla 16. Serie 1. Verbos con significado asociado y número de frecuencia

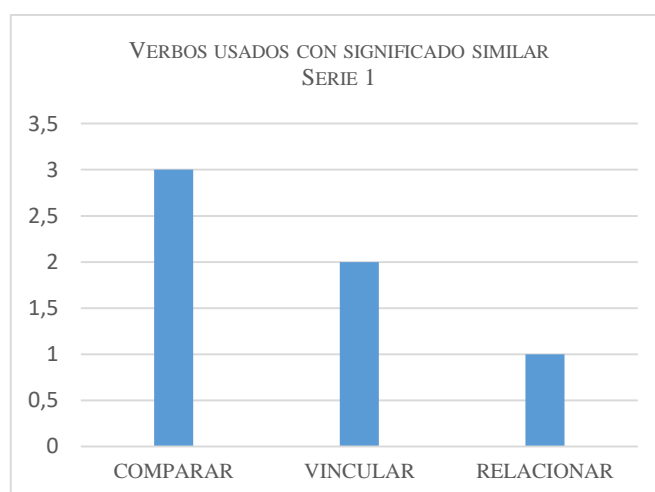


Gráfico 2 Serie 1 verbos con significado similar

Las siguientes tres series comprenden verbos que apelan a actividades de baja demanda mental y lingüística. Se trata de formas que integran enunciados tanto de Ciencias de la Educación como de Geografía y que presentan una formulación sintáctica aparentemente simple pero que, a los efectos de la escritura de la respuesta, no resulta suficientemente clara desde el punto de vista semántico.

**Ejemplo 8.** Seleccione un autor crítico y trabaje las principales categorías de análisis. (Examen Sociología II propuesta 1)

**Ejemplo 9.** Elija una frase de cada autor y analícela utilizando los conceptos manejados en clase. (D4 parcial 2 Sociología I)

**Ejemplo 10.** Delimitar conceptualmente el tema. Reconocer aspectos teóricos abordados. (D6 parcial 2 Psicología de la Educación)

**Ejemplo 11.** Mencione las características de la sociología clásica señaladas por Portantiero. (D4 parcial 1, Sociología I)

**Ejemplo 12.** Reflexionar sobre la importancia de esta temática en la formación docente. (D6 parcial 2, Psicología Evolutiva)

**Ejemplo 13.** Piense si las frases son vinculantes o contradictorias. Fundamente su opción. (D4 parcial 2, Sociología I)

Quiero señalar que el verbo *reflexionar* tal como está usado en el ejemplo 12, y que corresponde a una de las tres consignas del segundo parcial de Psicología Evolutiva, resulta opaco en la medida en que habilita a que el alumno pueda escribir lo que considere necesario o lo que haya podido retener o, incluso, haya logrado comprender bien, sin que su exposición constituya necesariamente una reflexión sobre la temática involucrada. Por los complementos que siguen al verbo “reflexionar” me inclino a pensar que la actividad que debería desplegarse en la respuesta sería una puesta en relación, una vinculación del tema con la formación docente. La selección de este verbo, entonces, abre más de una posibilidad interpretativa por parte de los destinatarios: ¿qué se supone o se espera que se diga en una “reflexión”?

Asimismo, es de hacer notar cómo el verbo “trabajar” es usado en una misma asignatura, en dos instancias distintas (parcial en el ejemplo 1 y examen en el ejemplo 8) de dos formas diferentes. En el primer caso, la actividad de “trabajar” implica cumplir una serie de acciones hilvanadas, de complejidad cognitiva y lingüística importante, pero que facilitan la organización del razonamiento del estudiante al resolver la propuesta. Por el contrario, en la instancia del examen (ejemplo 8), el uso del imperativo “trabaje” no es suficiente como mediación lingüística porque no explicita en qué dirección desarrollar la respuesta para que corresponda a un trabajo intelectual sobre las categorías de un autor de corriente crítica. Lo que estos dos ejemplos del mismo verbo confirman es la selección azarosa que puede darse de un mismo recurso y los efectos contrarios que puede generar: en un caso habilita la resolución de la evaluación y, en otro, plantea más de una posible interpretación semántica según el destinatario y el grado de conocimiento y de dominio del contenido sobre el que se le pregunta. “Trabaje” en el ejemplo 8 no remite a un hacer concreto.

Las consignas organizadas con los verbos de los casos 8 a 13 y que buscan este tipo de trabajo no son muy frecuentes entre las analizadas. El número de ocurrencias es casi el mismo entre las formas verbales:

Seleccionar (3)/Elegir (4)
Delimitar (1)/Reconocer (1)/Mencionar (2)
Reflexionar (2)/Pensar (1)

Tabla 17. Series 2, 3 y 4. Verbos con significado asociado y número de frecuencia

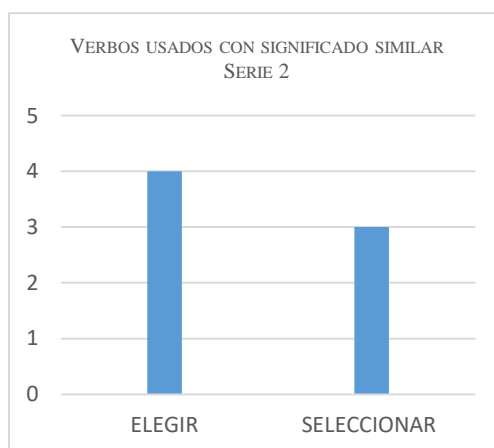


Gráfico 3. Serie 2 de verbos con significado similar

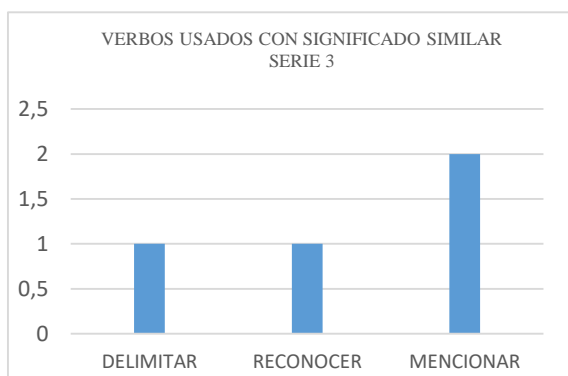


Gráfico 4. Serie 3 de verbos con significado similar

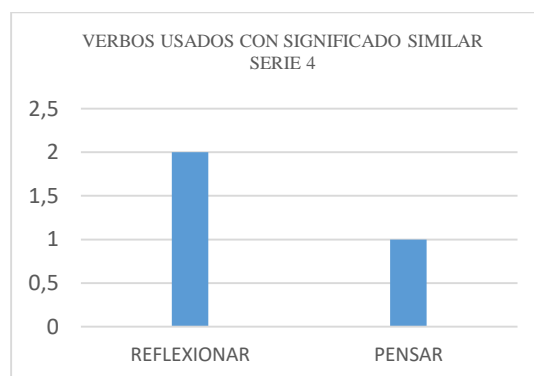


Gráfico 5. Serie 4 de verbos con significado similar

Las dos últimas series que abordo en este apartado (5 y 6, respectivamente) contienen los verbos considerados al iniciar el análisis de las consignas. Son los verbos que presentan las actividades con mayor nivel de reflexión y producción intelectual, y que obtuvieron una fuerte presencia en la lista conformada de la tabla 15.

Como analicé en el primer ejemplo del apartado 1.1, el caso de *trabajar* en esta serie se asocia fuertemente al tipo de actividad demandada por *analizar* y *desarrollar*. Podría

anotar que, desde el punto de vista semántico, los dos primeros están más próximos entre sí que con *desarrollar*. Pero desde el punto de vista de lo que implica la actividad discursiva, el desarrollo que subyace a la consigna exige un tratamiento de las partes que hacen a una unidad conceptual. De esta manera, el estudiante debe, al desarrollar la exposición, trabajar en el sentido de un análisis, de un tratamiento detenido y fundado de las propiedades del concepto solicitado. En algunas ocasiones también se solicita que el trabajo de construcción de la respuesta esté fortalecido con argumentos. Es en esas instancias que, como un segundo momento de una misma consigna (casos 16 y 17), se pide una actividad suplementaria a través de los verbos *argumentar* y *fundamentar*. Este último verbo muestra una aparición considerable respecto de los otros componentes de la lista; es, además, esperable en consignas pertenecientes a la formación de grado, pero se distancia en relación con otra forma verbal que, en principio, persigue prácticamente el mismo propósito: argumentar. Estos verbos aparecieron en casos como los siguientes:

**Ejemplo 14.** *Elija un autor crítico y trabaje sus categorías analíticas básicas”* (Sociología II, examen propuesta 2)

**Ejemplo 15.** *Desarrolle las características de la Escuela Nueva fundamentada desde un autor.* (Pedagogía I, examen propuesta 2)

**Ejemplo 16.** *Fundamente y analice el concepto de educación en Durkheim.* (Pedagogía I, examen propuesta 1)

**Ejemplo 17.** *De acuerdo a lo observado en la lámina y desde su mirada, ¿a qué corriente pedagógica responde? Desarrolle y argumente teóricamente de acuerdo a lo trabajado en clase.* (D1 parcial 1 Pedagogía I)

El número de ocurrencias obtenidas y las series que ellos integran, se visualizan así:

Trabajar (5)/Analizar (11)/Desarrollar (7)
Argumentar (2)/Fundamentar (9)

Tabla 18. Series 5 y 6. Verbos con significado asociado y número de frecuencia

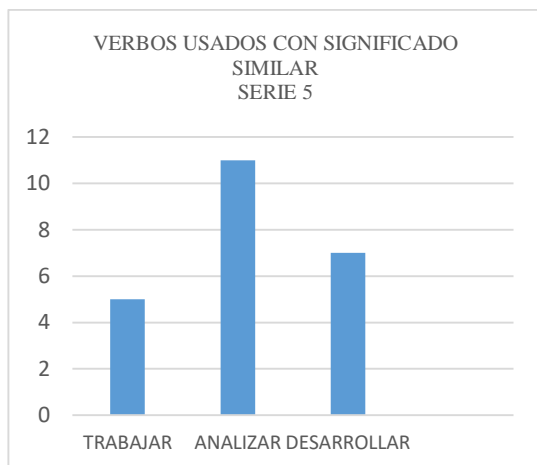


Gráfico 6. Serie 5 de verbos con significado similar

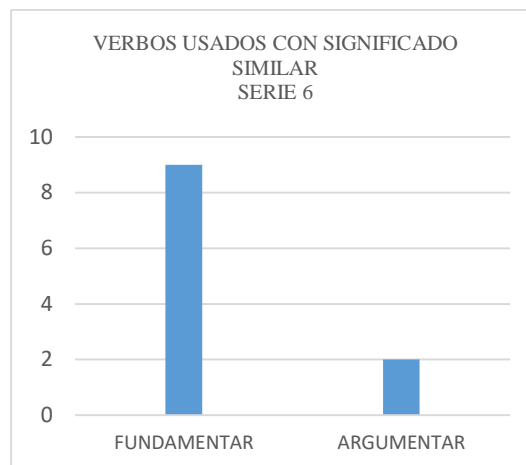


Gráfico 7. Serie 6 de verbos con significado similar

### 1.1.3 CONFIGURACIÓN DE LAS CONSIGNAS CON VERBOS

La inclusión de los verbos relevados en la lista da lugar a distintas configuraciones del enunciado. Las consignas estudiadas se expresan como orden, pregunta o afirmación:

**Ejemplo 18.** *Explicar comparativamente el concepto y papel de la educación en la pedagogía liberal y la progresista.* (D2 parcial 2)

**Ejemplo 19.** *Según Durkheim, el suicidio es un hecho social, un hecho socio-estadístico. Explique por qué.* (D3 parcial 2)

**Ejemplo 20.** *¿Cuáles son las formas del saber y cuáles son las características de cada una?* (D4 parcial 1)

El ejemplo 18, de un parcial de Pedagogía I, vehiculiza una consigna como orden mediante un infinitivo verbal. La actividad cognitivo-lingüística que se busca activar es doblemente exigente. Por una parte, presupone conocer el concepto y el papel de la educación desde dos puntos de vista diferentes: el liberal y el progresista. Por otra, implica comparar ambos conceptos. La primera actividad que solicita la consigna es explicar, es decir, comunicar de manera entendible y accesible los contenidos conceptuales involucrados, pero no por medio de una mera exposición, sino con la complejidad suplementaria de una comparación. En consecuencia, detrás de esta consigna con una formulación aparentemente simple y muy frecuente en el ámbito educativo, hay una actividad de moderada exigencia.

El enunciado de una consigna de Sociología I (ejemplo 19) se organiza en dos partes. La primera plantea, a modo de recuerdo y encuadre, el concepto de un autor que constituye el foco de la reflexión solicitada en la segunda parte de la consigna. La primera oración

es una afirmación. En la segunda, a través de un verbo en imperativo, se pide desarrollar, mediante una explicación, el concepto anunciado. Este ejemplo se estructura con la combinación de verbos, con dos funciones distintas: el primero para evocar una afirmación e introducir el contexto, y el segundo, en imperativo, que contiene la acción concreta requerida.

Por su parte, la consigna del ejemplo 20, formulada por otro docente de Sociología I, se expresa a través de una típica pregunta de un cuestionario. La pregunta se centra en un concepto concreto sobre el que se pide una respuesta con formato de identificación o definición para la primera parte (“las formas del saber *son...*”) y la subsiguiente descripción del concepto mediante sus atributos, inducidos por la presencia del mismo verbo atributivo *son*, en un segundo momento. Desde el punto de vista cognitivo-lingüístico, el estudiante tiene que hacer uso de la memoria de largo plazo: recuperar la información y evocarla como una definición y una mención de las propiedades del concepto. Reformulada la pregunta, la consigna podría enunciarse como “Definir/Defina las formas del saber”. Definir implica, de por sí, describir las características o atributos de un concepto.

En el conjunto de consignas estudiadas observé un predominio de verbos en modo imperativo (66 ocurrencias) frente a infinitivos (31). Entre las formas de imperativo, a su vez, resulta más frecuente el uso de la tercera persona (*explique, fundamente, desarrolle*) que la segunda (*explica, fundamenta, desarrolla*).

## 1.2 CONSIGNAS EXPRESADAS A TRAVÉS DE NOMINALIZACIONES

Según surge de investigaciones llevadas a cabo en diferentes cursos universitarios en Argentina (García Negroni et al. 2005, 2011; Hall, 2008), un recurso lingüístico de alta frecuencia en las consignas como es el de las nominalizaciones permite comprobar hasta qué punto el modo de hablar en el contexto académico se construye casi siempre como un discurso centrado en los objetos, en el que se borran los sujetos agentes y se comunica en un único sentido, esto es, el enunciado se organiza de tal modo que el destinatario tiene que saber (presuponer) en qué dirección le corresponde interpretarlo y reaccionar lingüísticamente. Estas propiedades de las nominalizaciones codifican “la ilusión de que se puede saber de qué se habla y, de este modo, el proceso interpretativo deviene en descripción” (Hall, 2008). Las dificultades que plantea la expresión de consignas con este recurso lingüístico se deben, justamente, a que el contenido conceptual o temático que se

propone como objeto de reflexión se presenta bajo el formato de “compacto resumidor” o “condensado lingüístico” (Ramírez, 2001). Esto significa que, por una parte, plantea un obstáculo intelectual suplementario debido a una fuerte densidad conceptual y, por otra, habilita cierta traslación o desplazamiento de sentido, en la medida en que, al estar oculta la voz de un agente responsable, la interpretación pasa del nivel de lo dicho, al de lo presupuesto e, incluso, lo representado por el sujeto lector.

Tal como consigné en la tabla 13, siete propuestas de evaluación se comunican únicamente a través de esta forma lingüística.

Fines y ventajas de la educación según JP Varela. Aportes de la Escuela Nueva a la educación del siglo XX según algún autor trabajado en el curso.	Examen Pedagogía I
Exposición y análisis del tema “laicidad”.	Parcial Pedagogía II
Pensamiento pedagógico de Reina Reyes. Relación Estado-Educación en el siglo XIX. Movimiento a favor de la educación rural.	Examen Pedagogía II
Surgimiento de la Sociología. El suicidio.	Examen Sociología II
Desarrollo cognitivo del niño entre 3 y 11 años. Desarrollo afectivo-sexual del niño entre 3 y 11 años.	Examen Psicología I
Concepto de desarrollo, crecimiento y factores que inciden. Período preoperacional y operacional concreto según la teoría de Piaget.	Examen Psicología I
Vigotsky: zona de desarrollo próximo. Bronfenbrenner: teoría de los sistemas. Pichon-Rivière y Casullo: vínculos interpersonales	Parcial Psicología II

Tabla 19. Propuestas con consignas expresadas mediante nominalizaciones

Al usar una nominalización, se realiza un recorte temático o conceptual mucho más fuerte que en el otro tipo de consignas analizadas. A ello se suma que no se suele anticipar ni explicitar el tipo de trabajo cognitivo y lingüístico que el estudiante debería llevar a cabo para dar cuenta del grado de dominio que posee al respecto. A lo sumo, el estudiante podría orientarse un poco más como en el caso de la consigna 21 que aparece a continuación, a través de la forma “análisis”, pero nada asegura que sea efectivamente un elemento en el que todos los alumnos reparen al momento de responder. Tampoco se aclara, en todos estos casos, el lugar epistemológico desde el que corresponde abordar los contenidos implicados.

Por ejemplo, la actividad lingüística de *conceptualizar* (implícita en las consignas de las tres propuestas de los casos 21, 22 y 23) podría materializarse en distintas organizaciones textuales: como definición, como exposición, como explicación, incluso como paráfrasis o simple transcripción de las palabras del autor estudiado. Más de una de estas



posibilidades podrían darse en las respuestas obtenidas por los profesores para la misma consigna. Con los enunciados organizados como nominalizaciones se está evaluando solamente el tema y no su desarrollo a través de un texto que traduzca, al mismo tiempo, un saber articulado sobre un contenido conceptual concreto y un saber hacer con el lenguaje para ser entendido. Al menos, esa podría llegar a ser la expectativa del docente.

Los tres ejemplos siguientes de Pedagogía I, Sociología I y Psicología Evolutiva dan cuenta de estas propiedades.

**Ejemplo 21.** *Exposición y análisis del tema “laicidad”*. (D1 parcial 2)

**Ejemplo 22.** 1. *Surgimiento de la sociología*. 2. *El suicidio*. (Sociología I examen 1)

**Ejemplo 23.** 1. *Concepto de desarrollo, crecimiento y factores que inciden*. 2. *Período preoperacional y operacional concreto según la teoría de Piaget*. 3. *Fase fálica y período de latencia según la teoría de Freud*. (Psicología Evolutiva examen 3)

En estos casos, la actividad de lenguaje implicada no queda expresamente pautada. Por el contrario, cada enunciado es demasiado amplio, como para captar exactamente qué decir y cómo comunicarlo. Pero este rasgo común en los ejemplos transcritos presenta matices. Por una parte, encuentro que solo en el enunciado 21, la respuesta esperada se prefigura como un texto que contenga dos operaciones discursivas: exponer y analizar. No así para los otros dos. Para el caso de la propuesta de examen de Psicología (ejemplo 23), podría sostener que para hablar de los contenidos conceptuales solicitados en las tres consignas sería suficiente con definirlos. A su vez, el desarrollo del concepto de laicidad (ejemplo 21), del origen de la sociología, del suicidio (ejemplo 22) y del concepto de desarrollo y sus factores constitutivos (ejemplo 23) no aparece, al menos explícitamente, enmarcado en un autor o paradigma teórico concretos. Resulta, en este sentido, una consigna demasiado abierta y que presupone que el estudiante, llegado el momento, repondrá ese lugar teórico ahora implícito, que podrá hablar desde un autor o más de uno, de los tratados en el curso, a modo de verdad incuestionable que hay que reproducir en estas instancias. Este componente varía en las consignas 2 y 3 del ejemplo 23, en las que la presencia de los nombres de autores delimita el punto de vista desde el que hay que organizar la respuesta.

### 1.3 PROPUESTAS CON ESTRUCTURA MIXTA O ASIMETRÍA ENUNCIATIVA

Entre las consignas seleccionadas para este estudio, relevé, como lo mencioné al abrir la primera sección del análisis, un tercer grupo conformado por aquellas que presentan una

combinatoria de los tres recursos: nominalizaciones, preguntas y verbos. Como muestro en la tabla 14, las configuraciones halladas dan lugar a un modo de decir asimétrico que se caracteriza por empezar con una forma enunciativa y terminar con otra.

**Ejemplo 24.** 1. *¿Cuáles son las notas esenciales que se desprenden de la definición de ciencia?* 2. *Concepto de método y su relación con la técnica.* 3. *¿Por qué Mario Bunge dice que el conocimiento científico es claro y preciso?* 4. *Mencione las características de la sociología clásica señaladas por Portantiero.* (D4 parcial 1)

**Ejemplo 25.** 1. *Analice el proceso de formación de las funciones psicológicas superiores desde la perspectiva de Vigotsky.* 2. *Aportes de la teoría cognitiva al análisis y comprensión de los procesos de aprendizaje.* 3. *Conceptualización de grupo operativo y su incidencia en los procesos de aprendizaje.* (D8 examen 2)

El ejemplo 24 corresponde a una propuesta de primer parcial obligatorio en la asignatura Sociología I. La construcción de esta consigna es paradigmática, por contener, en un mismo texto, tres modos de decir distintos. Resulta, puedo aseverar, el mejor representante de su clase, por incluir los tres recursos encontrados en el corpus. Las consignas 1, 2 y 4 de la propuesta difieren en el tipo de enunciado con que se expresan: una pregunta, una nominalización y un verbo en modo imperativo, respectivamente. Lo que encuentro en ellas es que, a pesar de la manera en que se plantean, igualmente podrían equivaler a una pregunta simple dirigida a una misma actividad cognitivo-lingüística: dar cuenta de que se conoce el concepto por el que se indaga a través de una respuesta que involucra lo mismo en los tres casos: mencionar y definir. Es decir, el estudiante responde a lo que podría plantearse así: ¿cuáles son las características principales de la definición de ciencia?, ¿qué se entiende por método y cómo se relaciona con la técnica? y ¿cuáles son las características de la sociología clásica para Portantiero? Lo que intento mostrar con estas observaciones es que el planteo de esta consigna es un cuestionario encubierto, de fácil resolución, en la medida en que el estudiante tenga los conceptos consolidados. Únicamente el punto 3, con formato de pregunta, solicita una explicación como respuesta; el objeto oscuro que el docente espera que el alumno aclare, desoculte, ponga a la vista es en qué consisten la claridad y la precisión propias del conocimiento científico desde la perspectiva de Bunge. En cambio, en los puntos 1, 2 y 4 de esta propuesta de parcial, la acción de lenguaje en la que debería desarrollarse la respuesta está supuesta o sobreentendida.

El caso 25, por su parte, se expresa mediante la combinatoria de un verbo en imperativo y dos nominalizaciones. Los enunciados 1 y 3 de la consigna permiten saber lo que se

espera que el alumno haga al responder sobre “funciones psicológicas superiores” y “grupo operativo”; más en el primero por la presencia del imperativo *analizar* que en el tercero, desde luego, debido a la selección de la forma nominalizada. La expresión nominal “conceptualización de grupo operativo” lleva a pensar que lo solicitado debe comunicarse mediante una definición y mención descriptiva de los atributos del concepto. En un segundo momento, la actividad consiste en explicar en qué medida ese concepto o dispositivo de la psicología social opera en los procesos de aprendizaje. A su vez, la forma “aportes de la teoría cognitiva” con que se expresa el segundo punto de la consigna no resulta suficiente para captar qué es lo más adecuado hacer al responder. En tanto nominalización, es oscura y no orienta para la escritura de una respuesta precisa. Sí queda claro el lugar desde el que hay que posicionarse al escribir, pero no es suficiente para saber si bastaría con *mencionar* categorías propias de ese marco teórico. La selección de la forma nominalizada para formular la consigna resulta más difícil que, si en su lugar, se hubiera expresado al revés: ¿cómo se concibe el aprendizaje desde la psicología cognitiva?

Tanto el ejemplo 24 como el 25 traducen casos de consignas que, por su asimetría enunciativa, generan más obstáculos a la hora de comprender no tanto de qué hay que hablar, sino sobre todo qué decir y cómo acerca de ese contenido conceptual. Un punto más que deseo señalar es que las nominalizaciones dan por supuestas determinadas acciones mentales para resolver estas consignas. Estos ejemplos ponen en evidencia la presencia recurrente de presuposiciones de las que no serían conscientes los profesores respecto de lo que el estudiante debería hacer exactamente con el lenguaje ante la propuesta de evaluación.

#### 1.4 EL CASO DE LAS CONSIGNAS DE GEOGRAFÍA

Denomino este apartado “el caso de” y no simplemente “las consignas de Geografía” porque consideré relevante dedicarles un espacio para explicitar dos aspectos que me llamaron la atención. Uno de ellos tiene que ver con el formato de la propuesta de evaluación, tanto en los dos parciales como en los dos exámenes analizados; el otro, con los verbos que aparecen recursivamente y, en algunos casos, solamente en esta asignatura.

Respecto del primer asunto, los docentes realizan una propuesta única como acuerdo de Sala para las dos instancias de evaluación. La estructura, con leves modificaciones, suele mantenerse, y se organiza con una primera parte que consiste en un cuestionario de tres

preguntas sobre un texto de la prensa y de temática actual relevante. A continuación, se plantean temas para desarrollar, pero sin enunciados que anticipen exactamente qué hay que hacer con ellos, y un tercer momento en el que se propone trabajar con una representación cartográfica (mapa y planisferio). A esta última actividad, se le agrega la construcción de alguna reflexión o explicación sobre un aspecto particular.

Las preguntas que constituyen el cuestionario abarcan actividades cognitivo-lingüísticas compartidas con las otras asignaturas, evocadas en los verbos de mayor frecuencia: *desarrollar, explicar, fundamentar*. Además, la explicación, en este caso, está directamente relacionada con la interpretación de algunos detalles del texto a través de los principios rectores y metodológicos de la disciplina.

**Ejemplo 26.** 1. *¿Por qué este tema puede ser objeto de análisis desde el punto de vista geográfico?* 2. *¿Qué principios geográficos se pueden poner en práctica a partir de este texto?* (examen 2)

**Ejemplo 27.** *Selecciona dos características de la globalización que están implícitas [en el texto] y explícalas en forma fundamentada.* (parcial 2)

Estas primeras consignas de las propuestas permiten visualizar una preocupación metodológica que busca generar en el estudiante una instancia reflexiva al construir las respuestas mediante la recuperación de conceptos y principios operativos que ofician de recursos para entender los planteos efectuados en un texto sobre una problemática social, pero leída desde los aportes construidos paulatinamente en el curso. No se trata únicamente de “aplicar” los conceptos, sino de usarlos reflexivamente para posicionarse con fundamentos ante un tema sensible y dar evidencias de su comprensión.

La segunda parte de la propuesta que presento a continuación se expresa fundamentalmente a través de nominalizaciones (casos 28 y 29). Solo en dos enunciados aparecen dos formas verbales, un imperativo y un infinitivo, como orientadores para la elaboración de la respuesta.

**Ejemplo 28.** *Temas. 1. Los elementos naturales que las sociedades utilizan. Dos perspectivas: los bienes ambientales y los recursos naturales. La gestión ambientalmente sustentable. 2. Atmósfera. Tiempo y clima. Desarrollo de elementos y factores. Acompañar el desarrollo de los temas con cartografía correspondiente.* (examen 2)

**Ejemplo 29.** *Temas. 1. Población mundial y del Uruguay. Desarrolle los siguientes aspectos: distribución, crecimiento, movimientos migratorios, procesos de urbanización. 2. Rotación y traslación. Concepto y principales consecuencias geográficas.* (examen 1)

La formulación de estas dos consignas prioriza el contenido temático sobre el procedimental, que es el caso de la primera parte de la propuesta. Las nominalizaciones presentan las grandes nociones involucradas, en una relación contenido-continente, respecto de una noción más abarcativa: los elementos naturales, atmósfera, población y movimientos de rotación y traslación. Como anoté para el caso de las consignas del apartado 1.2, el recurso de las nominalizaciones, por su abstracción y condensación inherentes, suelen oscurecer la interpretación de lo que es necesario llevar a cabo para hablar de determinado concepto. En estos ejemplos 28 y 29, ese efecto de aparente ocultamiento de una parte fundamental de la consigna se subsana, de alguna manera, al desagregarse, después de la presentación del tema, los subtemas o nociones asociadas de las que el estudiante tiene que ocuparse al responder sobre lo solicitado. A esta ayuda se suma, en ambos casos, otra orientación: desarrollar el tema (“desarrollo de”, ejemplo 28, y “desarrolle”, ejemplo 29). Con todo, la interpretación atribuida por los estudiantes al verbo *desarrollar* podría ser diversa, por ejemplo, como serie de definiciones, como comparación o con algún pasaje de descripción de propiedades de los conceptos.

Con respecto a las consignas empleadas para la tercera parte de las evaluaciones (ejemplos 30 a 32), encontré que el trabajo cartográfico solicitado se expresa a través de verbos que remiten a acciones propias de la asignatura y, entre ellos, uno que remite a uno de los principios metodológicos de la enseñanza de la Geografía: localizar. Es por esta razón que fue en estas evaluaciones en las que hallé de manera casi exclusiva otros verbos, de frecuencia bastante menor o casi nula en las Ciencias de la Educación.

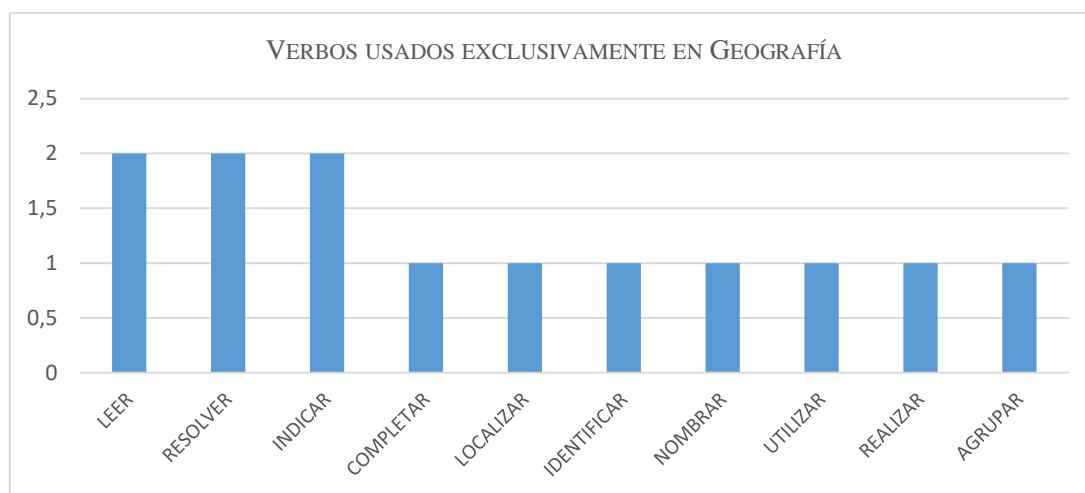


Gráfico 6. Verbos de uso exclusivo en Geografía

**Ejemplo 30.** Selecciona tres puntos y localízalos. Nombre las principales líneas imaginarias y las zonas de insolación. (parcial 1)

**Ejemplo 31.** En el planisferio indicar: océanos y masas continentales, principales líneas imaginarias, zonas de insolación, puntos cardinales. En el mapa de Uruguay complete departamentos y capitales y límites del territorio nacional. (examen 2)

**Ejemplo 32.** Identifica los países mencionados en el artículo y agrúpalos según la denominación que tú selecciones. Explica. (parcial 2)

## SÍNTESIS

El análisis de las propuestas de evaluación y de sus consignas puso de manifiesto, por un lado, formatos distintos de organizar la actividad y, por otro, cierta regularidad en la construcción de los enunciados de las consignas estrictas, visualizada en los verbos, las nominalizaciones y las preguntas.

Los enunciados de las consignas estudiadas, como textos reales que son, presentan propiedades léxico-semánticas como huella de las decisiones de los docentes responsables de su formulación. Los datos analizados me permiten sostener que el género textual “consigna de evaluación” resultaría, en principio, un texto más orientador en la medida en que está encabezado por una forma verbal, ya sea conjugada o no. Esta decisión del docente enunciador estaría facilitando al estudiante una representación más apropiada del tipo de acción verbal y mental que se le requiere para responder en cada caso. Esto no implica, desde luego, que todas las consignas expresadas a través de verbos sean efectivamente interpretadas por todos los estudiantes, antes de resolverlas, en el sentido esperado por el profesor. Pero esto último no es el objeto de indagación en esta tesis.

Las distintas configuraciones léxico-sintácticas que presentan los enunciados de las 92 consignas que estudié confirman que las acciones atribuibles a un sujeto singular (el profesor, en un momento, y el alumno en otro) dan lugar a un modo de decir que, en principio, comporta la intencionalidad de ser entendido respecto de un contenido temático particular. Esta intencionalidad acerca de lo que se espera que el estudiante haga con el lenguaje al construir la respuesta –y posiblemente la que el estudiante cree que su docente atribuirá al momento de leerla–, se vuelve, en algunos casos con más evidencia que en otros, difícil de alcanzar, como lo muestran las consignas estrictas comunicadas mediante el recurso de las nominalizaciones. Esto se plantea, sobre todo, porque “ambiguas y abstractas, las nominalizaciones constituyen estructuras complejas y de difícil interpretación por parte de lectores inexpertos” (García Negroni et al., 2005:51).

Asimismo, en este análisis de la muestra documental hallé la recurrencia, en las cuatro asignaturas seleccionadas, a determinadas formas verbales que aparecen asociadas a las actividades cognitivo-lingüísticas de mayor exigencia intelectual, esperables para la formación de grado magisterial (tabla 15 y gráfico 1). En un momento del estudio, dediqué una atención particular a aquellas formas verbales que presentaron mayor número de ocurrencias en las evaluaciones de Geografía, por estar directamente vinculadas con la aplicación de los principios operativos de la disciplina al resolver las propuestas. En esta asignatura, como lo representa el gráfico 1, las actividades que revisten mayor trabajo intelectual como *explicar*, *analizar* y *fundamentar* alcanzaron un número sensiblemente menor de ocurrencias respecto de las asignaturas de Ciencias de la Educación.

Finalmente, intentando una asimilación entre las categorías conceptuales desarrolladas en el capítulo 3 (*actividad*, *acción*, *texto*) y lo que efectivamente analicé en esta primera sección, propongo sintetizar el trayecto que emprendí: la actividad de lenguaje “formulación de una propuesta de evaluación” se realiza a través de la acción de lenguaje “formulación de una consigna”; a su vez, esta acción se expresa en una unidad empírica singular “texto o enunciado de la consigna”, que se materializa en unidades de la lengua natural.

1	ACTIVIDAD DE LENGUAJE: formulación de propuesta de evaluación
2	ACCIÓN DE LENGUAJE: construcción del género textual “consigna de evaluación”
3	UNIDAD EMPÍRICA TEXTO: enunciado de la consigna (contenido temático y actividad)
4	ENUNCIADO: unidades de la lengua natural para comunicar el contenido

Tabla 20. Trayecto de análisis de las consignas estrictas

El análisis desarrollado hasta este momento abarcó estas cuatro dimensiones metodológicas con sus respectivas unidades. En el próximo apartado, me centro en las dimensiones 3 y 4 pero en el marco de otra acción de lenguaje: la producción de las respuestas a la entrevista.

## **SECCIÓN 2. LA VOZ DE LOS PROFESORES. QUÉ PIENSAN SOBRE LAS CONSIGNAS Y CÓMO LAS PIENSAN**

### **2.1 LO QUE LOS DOCENTES DICEN DE LAS CONSIGNAS**

En esta segunda parte del capítulo, el análisis se focaliza, en primera instancia, en los *temas* que los docentes evocan al responder las preguntas formuladas en el curso de la entrevista, asociados a la construcción de las consignas y a los problemas que consideran que, en esa instancia, se les plantean. Estos temas forman parte del presente apartado 2.1, en el que analizo el trabajo real o efectivo. En segundo lugar, el foco va a estar en la manera en que perciben lo dicho, cómo lo evalúan o su posicionamiento respecto de lo que declaran (modalizaciones). Por el hecho de participar en la misma actividad de la que hablan (la formulación de consignas de evaluación), los docentes aparecen como observadores internos de su propio hacer y de sus capacidades de hacer y, a través de determinadas huellas lingüísticas, guían la actividad interpretativa del destinatario en determinada dirección. De este segundo foco me ocupo en el apartado 2.2, que denominé “lo que los docentes hacen al hablar de las consignas: el trabajo representado”.

Los enunciados proferidos por los entrevistados son el producto de una acción verbal concreta y, por ser evidencia de la “irreductible singularidad de su palabra” (Bronckart, 2004:33), es que los abordo como foco del análisis.



Al proponerme estudiar “lo que dicen” sobre la consigna, busco relevar con qué, concretamente, este objeto es identificado por los propios docentes. En el marco teórico de esta tesis, el contenido temático o referente de un texto se define como

*“el conjunto de las informaciones presentadas explícitamente en él, es decir, las que traducen las unidades de la lengua natural que se utiliza. (...) [Estas] informaciones son representaciones construidas por el agente productor. Se trata de conocimientos que varían en función de la experiencia y el nivel de desarrollo del agente, y que existen, almacenados y organizados en su memoria, con anterioridad al desencadenamiento de una acción comunicativa determinada”* (Bronckart, 2004:62).

### 2.1.1 LOS TEMAS ASOCIADOS

#### PRIMERA PREGUNTA DE LA ENTREVISTA

Con respecto a lo hallado en las respuestas para la primera pregunta, los temas evocados por los docentes fueron los siguientes:

¿DE QUÉ HABLAN CUANDO HABLAN DE SUS CONSIGNAS?		
	DIMENSIONES	CASOS
PREGUNTA 1 Desde tu punto de vista, ¿qué debe reunir una consigna para una instancia de evaluación?	1. Aspectos textuales	D2, D5, D6, D8
	2. Contenido conceptual	D1, D3, D4, D5, D6, D8, D10
	3. Desafío cognitivo	D1, D3, D4, D5, D6, D9

Tabla 21. Características atribuidas a las consignas

A continuación voy a abrir, para el análisis, cada una de estas dimensiones o temas en subtemas que los propios entrevistados declaran como organizadores de una consigna.

#### 1. ASPECTOS TEXTUALES

Respecto de la primera dimensión que plantean cuatro docentes, una consigna debe expresarse con un enunciado claro, preciso, que permita al estudiante representarse correctamente la tarea que debe resolver. Estos atributos, según D2 de la asignatura Geografía, tienen que ir juntos con la explicitación de los distintos pasos o momentos que hay que ir resolviendo:

D2. *“Tiene que quedar claro y especificado qué se pretende en esa consigna que el estudiante realice. Por lo tanto, todo lo que tiene que ver con los pasos a resolver y la actividad en sí planteada en la consigna tiene que estar correctamente formulada y especificada”*.

Otras voces acuerdan en este componente discursivo de la consigna:

D5. *“Primero, claridad en el planteo. Esa es una cosa fundamental”*.

D6. *“Sobre todo la claridad”.*

D8. *“Las consignas para mí deben ser claras, en cuanto a qué evaluamos, además de la propuesta”.*

La comunicación entendible y concreta de la consigna va muy junto con el planteo del contenido de aprendizaje que se pretende evaluar. De todos los temas con los que asocian el proceso de pensar la consigna, el que resultó mayormente mencionado fue la presencia de lo conceptual.

## 2. CONTENIDO CONCEPTUAL

Las respuestas siguientes confirman que el lugar asignado al *contenido disciplinar* en la formación de los estudiantes evaluados es relevante y, al mismo tiempo, esta prioridad que se le asigna no es porque sí, tiene implícitas distintas motivaciones. Cada uno de los docentes da sus razones por las que lo considera fundamental a la hora de pensar consignas de parcial o examen. Por ejemplo, D1 manifiesta que busca intencionalmente activar la capacidad de relacionar el contenido evaluado con un aspecto concreto de la realidad:

D1. *“Debe tener como principal característica el equilibrio entre el dominio del campo conceptual, disciplinar, la dimensión epistemológica y su puesta en diálogo con algo de la práctica o de la realidad cotidiana”.*

A su vez, la idea que subyace a la forma de concebir la consigna, según expresa D3, es propiciar el desarrollo conjunto de un saber y un saber hacer:

D3. *“Debe contemplar cómo el alumno asimiló e incorporó los contenidos nuevos, no solamente del modo disciplinar para sí, cómo los interiorizó, sino que además cómo los asimila para hacer la transferencia cognitiva, porque no solamente él tiene que aprenderlo, porque en formación docente también hay que aprenderlo para aprender cómo lo voy a transferir”.*

Otros dos profesores, D4 y D5, declaran que la relevancia que le otorgan al contenido disciplinar adquiere sentido en la medida en que la consigna implique hacer reflexionar a partir de él, y no se agote en una simple reproducción:

D4. *“Yo evaluó contenido. Por supuesto que me interesa que esos estudiantes expresen bien esos contenidos”.*

D5. *“Que sea abarcativa de por lo menos dos o tres temáticas importantes, y otra cosa, que permita que el estudiante no solo responda textualmente lo que leyó, sino que reflexione y aplique otros conocimientos. Para mí el contenido es fundamental”.*

### 3. DESAFÍO COGNITIVO

Son seis los profesores que manifiestan que una consigna de este tipo tiene que habilitar al estudiante para hacer actividades desafiantes, más allá de la simple repetición del contenido disciplinar evaluado. Esta dimensión decidí presentarla como el *desafío cognitivo* que conlleva la construcción del enunciado del profesor. Las actividades cognitivo-lingüísticas relevadas son varias y, entre las más frecuentes, hallé las que evocan estos casos:

ASIGNATURA Y DOCENTE	EJEMPLOS	ACTIVIDADES COGNITIVO-LINGÜÍSTICAS BUSCADAS
Pedagogía II. D1	<i>“En Pedagogía II hay categorías que ya las tienen trabajadas, bueno, se parte de ahí para problematizarlas y profundizarlas”.</i>	Problematizar Reflexionar
Geografía. D3	<i>“Tiene que ser algo analítico, reflexivo en base a un autor o varios, donde a partir de ese marco teórico que se trabajó en clase, el alumno pueda reflexionar sobre él. Y si además enriquece con ejemplos porque lo pudo interiorizar bien, mejor todavía. No es una cosa repetitiva de memoria. No. Lo que yo quiero es que haya una reflexión acerca del trabajo”.</i>	Analizar Reflexionar Ejemplificar
Psicología I. D4	<i>“Yo siempre les digo se tiene que ver...no lo hago siempre, son experimentos que he hecho a lo largo de mi carrera... se tiene que ver reflejado lo que discutieron, ¿no? O sea, a mí me interesa mucho que ellos tengan esa postura crítica alternativa adecuada”.</i>	Reflexionar
Sociología I. D5	<i>“Cómo de cosas concretas, ellos trabajan los autores a partir de datos”.</i>	Relacionar Analizar
Pedagogía I. D6	<i>“Trato de recuperar algo textual de los autores, más que nada de interpretación, digamos análisis de los textos”.</i>	Analizar Interpretar
Pedagogía I. D9	<i>“No tomo la parte memorística. Les doy diez propuestas y ellos tienen que elegir tres o cuatro, depende... Y las propuestas son, por ejemplo, Silvina Gvirtz dice que la educación es poder. Fundamente y explique este concepto. Siempre les voy a pedir el conocimiento pero además relacionado con una reflexión, con una interpretación, por algo personal, siempre”.</i>	Fundamentar Explicar Interpretar Reflexionar

Tabla 22. Desafío cognitivo de las consignas

En cada una de estas respuestas confirmo que la asignación de sentido al contenido disciplinar evaluado se justifica por la decisión intencional de estos profesores para que los estudiantes resuelvan la consigna a través de un hacer que es, al mismo tiempo, cognitivo y lingüístico, es decir, una producción o acción verbal analítica. La decisión didáctica se visualiza en las marcas de primera persona, a través de las que cada uno de los entrevistados asume el *compromiso enunciativo* (Bronckart, 2004) de lo que es su representación de una adecuada consigna de evaluación para este nivel educativo:

D3. *No es una cosa repetitiva de memoria. No. Lo que yo quiero es que haya una reflexión acerca del trabajo”.*

D4. *“Yo siempre les digo se tiene que ver...no lo hago siempre, son experimentos que he hecho a lo largo de mi carrera... (...) a mí me interesa mucho que ellos tengan esa postura crítica alternativa adecuada”.*

D9. *“No tomó la parte memorística. Les doy diez propuestas y ellos tienen que elegir tres o cuatro, depende... Y las propuestas son, por ejemplo, Silvina Gvirtz dice que la educación es poder. Fundamente y explique este concepto. Siempre les voy a pedir el conocimiento pero además relacionado con una reflexión, con una interpretación, por algo personal, siempre”.*

Incluso llegando a un nivel más fino del análisis de los enunciados, puedo observar el uso de determinadas estructuras nominales que condensan el tipo de actividad que se proponen activar en esta instancia:

D3. *“una reflexión acerca del trabajo”*

D4. *“esa postura crítica alternativa adecuada”*

D6. *“análisis de los textos”*

D9. *“el conocimiento pero además relacionado con una reflexión, con una interpretación”*

#### SEGUNDA PREGUNTA DE LA ENTREVISTA

En el análisis de las respuestas obtenidas para la segunda pregunta, encontré que, para hablar del proceso de pensar las consignas, los temas que aparecieron con más recurrencia fueron estos:

¿DE QUÉ HABLAN CUANDO HABLAN DE SUS CONSIGNAS?		
PREGUNTA 2 ¿Qué aspectos tomás en cuenta al elaborar una consigna?	DIMENSIONES	CASOS
	1. Modalidades y criterios de evaluación	D3, D4, D6, D7, D9, D10
	2. Congruencia	D1, D3
	3. Ejes estructurantes	D1, D2, D3, D5, D6, D7

Tabla 23. Aspectos considerados al pensar las consignas

Fueron seis los docentes que presentaron muchos puntos de contacto acerca de cómo conciben el diseño de sus propuestas de evaluación y, en consecuencia, qué tipos de consignas están obligados a pensar, con la finalidad de allanar el trabajo conceptual y metodológico de sus estudiantes. En las respuestas declaran no solo cómo las piensan, sino también con qué propósitos y cómo se ocupan de que los alumnos tomen conocimiento de lo que van a tener que hacer al momento del parcial o del examen. A los efectos de describir con evidencias tomadas de los datos, selecciono algunas respuestas de entre los casos consignados en la tabla 23.

#### 1. MODALIDADES Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

D4 y D6 describen detalladamente en qué consiste cada una de las instancias de parciales que implementan y de dónde toman los insumos para propiciar en los estudiantes el logro de un producto original, acotado, respaldado en las referencias indicadas en cada caso por sus docentes.

**D4.** *“El primer parcial yo siempre lo hago presencial y la idea es que haya cierto nivel de procesamiento porque si es repetitivo memorístico a mí no me interesa. Y a veces les pongo algún ejemplo de aplicación como, por ejemplo, Piaget... identificar dibujos... a qué realismo responden. En el segundo parcial, lo hago no presencial, a veces es de a uno, a veces es de más de uno, también son contenidos pero ya hicieron la práctica esa de los 15 días, entonces yo les pido que lo vinculen con eso, que hagan una reflexión específica sobre la práctica, más si lo hacen de a dos, que la reflexión sea diferente, que no solamente apunte a un relato”.*

**D6.** *“En 1º, por ejemplo, en el primer parcial, les pido que seleccionen un autor y que describan su propuesta en determinado marco, más descriptivo, digamos. Y en el segundo parcial ponemos el énfasis en que tomen ellos un autor que se haya trabajado o no, a veces, y hacer una presentación oral en clase, que también es importante comunicar y también el lenguaje técnico que utilicen. Son instancias distintas de evaluación a la hora de escribir en grupo y exponer en clase”.*

**D7.** *“Yo hago más evaluaciones de carácter formativo que me van devolviendo cómo viene el curso y que, a la vez, me sirve a mí como insumo para ver una cantidad de cosas a reforzar, a trabajar. Lo que me dijeron los estudiantes es que también les había servido a ellos para ver el nivel del curso y el nivel de exigencia”.*

Tabla 24. Ejemplos de modalidades y criterios de evaluación

Lo que anota D7 resulta distinto de lo que hacen sus colegas. Este profesor desarrolla, a lo largo del curso, lo que él denominó “plan de evaluación”, que incorpora instancias suplementarias a las ya previstas por reglamento. De su respuesta deduzco una preocupación por hacer que sus estudiantes puedan ir sabiendo, durante el año, en qué nivel se encuentran respecto del avance conceptual esperado.

A continuación indagué en qué tiene en cuenta este mismo docente al pensar consignas que se ajusten a ese plan trazado:

D7. *“Cuando llego entonces al primer parcial, trato de que algunas preguntas sean del estilo control de lectura porque creo que eso tenemos que hacerlo los profesores de nivel terciario. Ya para el segundo parcial, siempre tengo como un objetivo que ha variado, porque lo cambio todos los años, que produzcan un texto final grupal, y ahí ya no es control de lectura. Ahí las cuestiones reflexivas tienen que ser más. Soy muy clara en las consignas y las doy por escrito, explícito todo lo que puedo, es una página. Les doy todo todo para que tengan el marco claro y con tiempo, porque entiendo que eso facilita”.*

Finalmente, presento el ejemplo de D10 porque es en el que encontré con mayor precisión la manera en que comunica a sus alumnos los criterios con los que van a ser evaluados, además del tipo de consignas que piensa para estas instancias reglamentarias.

D10. *“Como los exámenes son temas, entonces yo presento los parciales con temas. Yo les cierro los temas a un mes de lo que vendría a ser el parcial. La rúbrica se la presento un par de clases antes del parcial. Para el otro parcial, el estilo es el mismo. Cuando les empiezo a presentar la segunda, ellos mismos me dicen que ya la conocen. ¿Cuáles son los criterios que uso? Yo hace algunos años que comparto varias mesas con colegas, entonces yo ya sé qué es lo que se mira, qué es lo que se valora más. Por ejemplo, les digo ‘miren muchachos que esta es una pregunta que puede salir en el oral, esto es un escrito. ¿Cuáles pueden ser las respuestas? ¿Cuáles son las trampas que nosotros les ponemos? ¿Cómo podés salir de una trampa?’. Por eso te digo, los parciales están muy atados a lo que ellos encuentran en un examen”.*

Es evidente que en esta respuesta de D10 se solapan la propuesta y las consignas, pero lo que me interesa señalar es que, por fuera de los parciales, el profesor va planteando otro tipo de consignas con el propósito de que los estudiantes se construyan una idea precisa de lo que implica cada instancia de evaluación y qué consignas deberían esperar y responder cuando el formato propuesto es el desarrollo de temas.

En esta intervención de D10 confirmo, además, los atributos con los que Bronckart (2004) conceptualiza el “contenido temático” (citado al iniciar el apartado 2.1 de esta sección).

Lo que este docente declara procede de su experiencia en la función, de su trayectoria, del conocimiento adquirido en y sobre el campo y del trabajo con colegas de la asignatura. Esos conocimientos, consolidados en una representación personal de las propuestas y las consignas, son los que le permiten transmitir a los alumnos el encuadre de las evaluaciones, así como orientaciones para desempeñarse de la mejor forma posible. Esto último también lo encontré en otra de sus aserciones contundentes:

D10. *“Yo me manejo: la cancha es esto y esto es lo que sucede”.*

## 2. CONGRUENCIA

El segundo tema que destacan en la elaboración de sus consignas tiene que ver con el grado de compromiso que estos docentes manifiestan con el curso en sí, los aprendizajes reales de sus estudiantes y también la capacidad de autorreflexión sobre el trayecto didáctico desplegado antes y después de las instancias de evaluación. En la tabla 23 este tema aparece denominado como “congruencia”. Las respuestas subrayan, de paso, la necesaria vigilancia entre lo enseñado, lo posiblemente aprendido y lo evaluado:

D1. *“¿En qué pienso cuando pienso algo? Primero me pregunto, trato de hacer como una pequeña evaluación de mí misma, siempre de lo trabajado, ¿sí?, siempre tener esa congruencia en lo que se trabajó y lo que se pregunta. Y siempre pienso en el grupo, en el nivel del grupo y en lo que he trabajado y en las posibilidades. Tratar de buscar lo que hay y no tanto lo que falta”.*

Lo que me interesa resaltar de esta respuesta es la convicción desde la que este docente piensa la escritura de una consigna. En efecto, no se circunscribe al contenido temático que, como ya analicé, está siempre presente y de un modo relevante en todas las asignaturas, sino que se preocupa por configurar el planteo de la evaluación teniendo por delante el destinatario y las construcciones cognitivas y curriculares que este haya alcanzado hasta ese momento (el parcial, en este caso). Advierto, asimismo, que el lugar desde el que piensa la consigna que le permitirá conocer dónde están sus estudiantes respecto de las expectativas de logro trazadas para el curso es partir de las posibilidades de seguir aprendiendo, una vez conocidos los resultados que el trabajo con la consigna devuelva.

Por su parte, D3 plantea qué tiene en cuenta al pensar las consignas de evaluación. Como D1, sostiene que aquello por lo que se pregunta tiene que ser lo que se trabajó, pero también destaca la necesidad de ser coherente metodológicamente. En este sentido, este profesor cree que no corresponde plantear consignas que no sigan la línea de trabajo o el

modo de pensar las cuestiones estrictamente temáticas. Alterar este detalle didáctico, en su opinión, podría ser un obstáculo para la comprensión de las consignas y, en consecuencia, poner en riesgo la instancia de evaluación:

D3. *“Es necesario haber trabajado de esa forma durante el año, porque mi opinión es que cuando uno evalúa no puede hacer innovaciones, no es el momento de hacer experimentos, porque si no uno no está midiendo lo que enseñó”.*

### 3. EJES ESTRUCTURANTES

Por otra parte, lo que decidí categorizar como *contenidos o ejes estructurantes* es otro de los aspectos que los entrevistados toman en cuenta al momento de pensar sus consignas. Este tema no lo consideré exactamente como una duplicación o una vuelta al contenido disciplinar analizado en las respuestas a la primera pregunta. A través de esta categoría lo que analicé fue más bien qué dicen tomar como ejes organizadores del enunciado de la consigna y cómo estos se articulan con la propuesta, con el trabajo realizado en el curso, con la actividad de lenguaje esperada en la respuesta e, incluso, con un eventual valor formativo.

D1. *“Me parece que hay que hacer hincapié en que las categorías teóricas son fundamentales. Siempre hay una teoría, siempre hay una ideología, siempre hay un paradigma. Y es lo que trabajamos todo el tiempo. Mucho texto periodístico, mucho juego en el sentido de extraer un fragmento de un texto y de repente jugar a desde qué período histórico podría leerse, a qué corriente pedagógica, y a veces nos sorprendemos y nos damos cuenta en la práctica de que, en realidad, somos un poquito de todo. Entonces es desde ese lugar que pienso las consignas”.*

De esta manera, este profesor crea sus consignas sobre un eje conceptual rector que serviría de herramienta para leer la realidad y, de ese modo, los alumnos se construyen una representación de la Pedagogía como una disciplina que ofrece categorías para alcanzar una comprensión amplia, crítica y, particularmente, fundada de la cotidianidad. Esta observación que anoto de la respuesta, se confirma cuando, más adelante en la conversación, el mismo docente aclara:

D1. *“Si yo no conozco los autores, si yo no conozco las categorías teóricas, es mucho más difícil poder elaborar conexiones. Me parece que hay que repensar la evaluación, la formación desde ese lugar, si no es un conocimiento muerto y es una lástima”.*

Por su parte, D2 piensa sus consignas sobre un eje estructurante más amplio:



D2. *“Se conjugan, digamos, aspectos didácticos, aspectos curriculares y disciplinares porque van a estar contenidos en la consigna que se va a realizar”.*

D3. *“Lo que se va a pedir es lo que ya se explicó y lo que se negoció. Después, apuntar a los contenidos estructurantes, lo básico, lo que es necesario como base en donde, además, tiene que haber, por parte del alumno, una reflexión teórica, apoyado en la bibliografía”.*

En consonancia con los colegas D1 y D3, el profesor D5 también adjudica relevancia al marco epistemológico tanto al momento de pensar él una consigna como al responderla los alumnos, pero lo que hallé de interesante, además, es que les exige un componente discursivo fundamental para este nivel de formación que es el de asumir un lugar social desde el que se observa, analiza y comenta un hecho, un caso, la realidad. Este punto es de gran valor formativo porque remite a la “asunción de la responsabilidad enunciativa” (Bronckart, 2004):

D5. *“Y yo lo que les digo que a mí me importa es dónde se posicionan, porque ellos tienen que posicionarse y tienen que darme los fundamentos”.*

Otro profesor del mismo Departamento manifiesta que pensar la consigna conlleva una toma de decisiones conscientes para que su lectura y resolución no sean acciones que se agoten en sí mismas, sino que dejen una ganancia intelectual que trascienda, incluso, el ámbito de la propia asignatura:

D7. *“Y pienso en los niveles de reflexión, qué es lo que les estoy pidiendo acá, pienso en ese estilo de cosas. ¿Qué tipo de tarea se le da al alumno para que haga algo? Estas cosas, yo creo que es Pedagogía. No creo que sean cosas aparte. Yo vengo por acá pensando y trabajando”.*

#### TERCERA PREGUNTA DE LA ENTREVISTA

Si bien no fue en el marco de una discusión focalizada, encontré una clara coincidencia entre los temas que surgen en las respuestas individuales de los docentes para la tercera pregunta. Con ella, me propuse indagar acerca de si se proponen, en sus consignas, valorar otras dimensiones además del conocimiento temático concreto.

Más allá de poner el foco en el contenido disciplinar, los entrevistados declaran que también les interesa plantear consignas que incluyan, en cierta medida, un *hacer* con el lenguaje por parte de los estudiantes. Durante la conversación, las dimensiones que dicen incluir en sus consignas tienen que ver con la posibilidad de desarrollar capacidades de reflexión y de comunicación, así como la calidad de los trabajos de corte académico.

¿DE QUÉ HABLAN CUANDO HABLAN DE SUS CONSIGNAS?		
PREGUNTA 3	DIMENSIONES	CASOS
Además del contenido conceptual, ¿te proponés evaluar algún otro aspecto a través de la consigna?	1. Desarrollo de capacidades	D2, D3, D4, D5
	2. Calidad del trabajo producido	D3, D6, D8, D9, D10

Tabla 25. Otros aspectos evaluados en la consigna

### 1. DESARROLLO DE CAPACIDADES

Las consignas planteadas en Geografía implican trabajar fundamentalmente sobre aquellas actividades cognitivo-lingüísticas que comprenden los principios metodológicos de la disciplina. Estas actividades, ya analizadas en la sección 1 de este capítulo, también son evocadas en esta respuesta:

D2. *“Los principios metodológicos que entrecruzan a la Geografía en las consignas pueden ser muy bien evidenciados. Hay principios metodológicos disciplinarios que son básicos como describir, analizar, identificar, localizar, comparar, y forman parte de acciones que el estudiante tiene que ser consciente de cómo se resuelven, más allá de que sean principios metodológicos de la Geografía”.*

Otro docente de la misma asignatura manifiesta su expectativa de plantear también consignas dirigidas a promover acciones más exigentes:

D3. *“Ahí tengo que evaluar dos cosas: el aprender y el aprender a hacer, ya sea mediante los trabajos que se hacen en clase como los trabajos que he mandado en forma domiciliaria. Es decir, toda esa interpretación y ese análisis reflexivo que se hace se tiene que ver plasmado después en esa evaluación”.*

Ya sea bajo la nomenclatura de capacidades o competencias, los docentes de otras dos asignaturas declaran sin dudar que buscan intencionalmente evaluar más allá del grado de dominio conceptual o temático. También se interesan por que sus consignas, como D3 de Geografía, promuevan actividades más refinadas intelectualmente:

D4. *“Vos evaluás competencias, ¿no?, competencias como capacidad de síntesis, capacidad de reflexión...”.*

D5. *“Sí, me propongo evaluar la capacidad de relación, la capacidad de aplicación, la capacidad de comparación de categorías que aparecen con nombres distintos en distintos autores*

*pero que conceptualmente..., por ejemplo, “violencia simbólica” en Bourdieu Passeron y “coacción psíquica” en Weber”.*

Solo un docente de los diez entrevistados declaró que también toma en consideración otras evidencias del desempeño del estudiante, aunque estas no surjan como efecto de consignas estrictas de parciales o exámenes:

D4. *“Vos evaluás, por ejemplo, el compromiso con el curso, evaluás la asistencia, la asiduidad, la participación, las intervenciones de calidad, las intervenciones que reflejan una lectura domiciliaria”.*

## 2. CALIDAD DEL TRABAJO PRODUCIDO

A través del segundo tema que surgió al responder esta última pregunta, los profesores se refieren básicamente a nociones que tienen que ver con la construcción propiamente lingüística de los textos y a otras más de estilo y formalidad convencionales. Entre las primeras, se encuentran los mecanismos para la organización lingüístico-discursiva y temática y también componentes de normativa. Según declaran los docentes en las respuestas que transcribo a continuación, todos estos aspectos contribuyen a la interpretabilidad y facilitan la corrección de las respuestas de los estudiantes; además, subrayan la necesidad de tenerlos como una de las exigencias de la producción escrita propia de un nivel terciario.

Un primer profesor plantea este tema como un problema que ha detectado cada vez con mayor énfasis y del que le interesa hacer tomar conciencia a sus estudiantes. Lo que destaca, en primer lugar, es la dificultad para producir textos como unidades comunicativas entendibles:

D3. *“Últimamente, que no me pasaba hace tres o cuatro años, grandes carencias en la parte de la coherencia y la cohesión en la escritura, en donde yo les exijo –estamos en un nivel terciario– normas APA, coherencia y cohesión. Tiene que tener un pensamiento cuya coherencia, cohesión y reflexión tiene que haberse expresado en el momento”.*

Ante este estado de situación, menciona algunas decisiones que ha tomado para tratar de mejorar esta debilidad evidente de los alumnos en el manejo del lenguaje escrito:

D3. *“Yo tengo que saber lo que tú me escribiste y lo que expresa tu mente, no estar adivinando y, sobre todo, un maestro no puede tener una letra ilegible. Entonces, lo que yo exijo es que el que tiene fea letra empiece con el cuaderno de caligrafía ya. Y por eso, yo a veces hago tarea*

*domiciliaria que me la tienen que entregar a mano, no tanto a computadora, y las tareas que se hacen en clase, a mano, para la legibilidad y para que sepan que en el momento que me tienen que entregar, tiene que ser algo coherente, no estar días dándole vueltas a algo”.*

Por otro lado, D6 pone el énfasis en otro componente de la escritura académica, como recurso para que los estudiantes puedan configurar un lugar creíble y riguroso al desarrollar las reflexiones solicitadas en las consignas y evitar, en consecuencia, un hablar ingenuamente:

*D6. “El tema de las fuentes es importante también. Nosotros hablamos mucho de las fuentes primarias, las fuentes secundarias, que sepan manejar esa diferencia, que no repitan como un cuentito. ¿Quién lo dijo? ¿Cuándo se dijo eso? ¿Quién lo planteó?, ¿no? ¿Cuándo se publicó por primera vez? ¿En qué contexto? Ese posicionamiento para mí es fundamental, no somos neutrales nunca”.*

D8 y D9, por su parte, mencionan el peso que asignan a la ortografía, dimensión que no fue planteada por los demás colegas, y lo hacen porque surge de un acuerdo de Sala:

<p><b>D8.</b> <i>“Y algo que se tiene en cuenta, que quizás en otras asignaturas no, es la ortografía. Eso se mide, o sea, el alumno con 8 faltas de ortografía pierde. Capaz que en otras asignaturas no, pero me parece que es fundamental porque estamos dentro de la formación docente, ¿no?”</i></p>
---

<p><b>D9.</b> <i>“También evaluó dos cosas: evaluó la ortografía y la coherencia del texto, los errores que tiene el texto, o sea... Se equivocan en un siglo y para mí es importante. A Varela no lo pueden poner en el siglo XV, por ejemplo, se lo corrijo. Y si tienen muchas faltas, hay un acuerdo de Sala que cada 4 faltas en el parcial, se le baja medio punto y también se lo explico”.</i></p>
--

Tabla 26. Lugar asignado a la normativa en la evaluación escrita

Este mismo profesor, además, trae un ejemplo para justificar hasta qué punto asigna valor al componente normativo de la escritura; por un lado, al texto como producción lingüística en sí y, por otro, como aprendizaje inherente al contexto académico y que, en caso de no dominarlo, es objeto de fuerte sanción social:

*D9. “Después del primer parcial, vi que había una chica con 36 faltas, y eso yo no lo admito, no puede pasar, no puede pasar. Bueno, esa es mi forma de evaluar”.*

Finalmente, D10 comenta qué se propone evaluar desde el punto de vista de la organización del texto y qué anticipa en las consignas para que los alumnos no lo presupongan, sino para que lo sepan por adelantado:

D10. *“Nos encontramos con un escrito, bueno, a ver...el texto tiene una coherencia, manejo de autores, tiene ejemplos, tiene una bibliografía, hacen una introducción. Eso, nosotros lo miramos en un examen. Pero eso yo ya se lo voy diciendo antes; antes del parcial ellos ya saben eso”.*

### 2.1.2 LOS PROBLEMAS ASOCIADOS

Otro de los temas evocados por los formadores entrevistados y del que obtuve un número importante de evidencias fue el de las dificultades. Cuando procedí a relevar las razones que aducían, discriminé entre las que se les plantean a ellos en momentos clave (al pensar el enunciado de la consigna y la corrección) y las que involucran a los estudiantes, más precisamente a las evidencias de sus desempeños y que estos docentes dicen visualizar en los textos obtenidos. En la tabla 27 presento discriminados los problemas desde estos dos puntos de vista.

DIFICULTADES QUE DECLARAN TENER	
RELATIVAS AL TRABAJO DOCENTE	RELATIVAS AL DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES
Planificación de consigna para hacer reflexionar	Falta de posicionamiento teórico
Planteo de puesta en relación teoría-práctica	Tendencia a la reproducción memorística
Corrección de los textos de los alumnos	Ausencia de manejo de fuentes
	Uso inadecuado de bibliografía en el parcial
	Desajustes en coherencia y cohesión textual

Tabla 27. Dificultades que revisten las consignas según los entrevistados

Fueron varios los que sostuvieron que el proceso de lograr una consigna productiva no está exento de problemas.

Como lo manifiesta explícitamente D3, hay dificultades que son previas a la instancia de puesta en palabras de lo que quieren decir, debido a que implican un esfuerzo intelectual importante para evitar caer en una propuesta que solo refuerce lo que habitualmente el alumno espera tener que hacer:

D3. *“Cuesta mucho porque los chiquilines como que están acostumbrados a una modalidad de repetición mecánica y cuesta mucho sacarlo”.*

En una línea próxima de reflexión, D1, docente de otra asignatura, refiere su preocupación por construir una consigna que apele a la integración y construcción conceptual, como forma de sortear el reduccionismo o atomización del conocimiento, producto de una mala interpretación y que solo devuelve una producción muy pobre:

D1. *“Muchas veces, la dificultad que encuentro en Pedagogía es un cúmulo memorístico de conceptos y de autores, y esta cosa de reducir un contenido al nombre de un autor”.*

Seis docentes de diez (D1, D2, D3, D4, D5, D9) manifestaron su interés por planificar consignas que faciliten la vinculación entre los conceptos evaluados y alguna situación o problemática concreta de la realidad inmediata, referida tanto a la institución escolar como a la vida comunitaria. La búsqueda de esta puesta en relación es lo que se les presenta como una clara dificultad al pensar el enunciado de la consigna. Esta preocupación la encontré fundamentalmente en Pedagogía, Sociología y Geografía. Por una parte, esto estaría habilitando al alumno a reflexionar a partir de categorías teóricas que operarían como herramientas para hacer una lectura que se desmarca de un comentario ingenuo e irrelevante.

D1. <i>“Pienso preguntas-temas que se vinculen con algo de la cotidianidad. Por ejemplo, hoy está en debate la repetición escolar. Bueno, ¿cómo podría pensarse la repetición escolar a la luz de la teoría de la escuela tradicional? Descolocante, totalmente”.</i>
---

D8. <i>“En el segundo parcial ahí sí apuesto más a la creatividad y a relacionar más con la realidad, o sea, la reflexión y la fundamentación. Igual, cuesta mucho pensar la propuesta porque siempre querés que realmente sea productivo para el alumno”.</i>
--

D9. <i>“Y la pienso mucho, me cuesta muchísimo pensar las propuestas. Hay que pensarlas para hacerlos pensar porque yo a la Pedagogía la bajo siempre a la realidad”.</i>
---

Tabla 28. Algunas evidencias de las dificultades al pensar las consignas de evaluación

En otro orden, según los profesores, la corrección de las evaluaciones se vuelve una tarea ardua debido a las inconsistencias que presentan las escrituras de los estudiantes, tanto las que tienen que ver con las convenciones ortográficas, caligráficas y las de la academia (normas APA), como las dificultades para comunicar de manera entendible y con precisión conceptual.

Lo que declara D9 en otro pasaje de su respuesta pone de manifiesto un tipo particular de dificultad. Tomé esta otra parte de la respuesta porque me permitió identificar, a la vez, las dos dimensiones de un mismo problema: el estudiante y el docente. Esta doble faceta manifestada por el profesor da cuenta de la concepción de consigna que tiene, como un texto que exige, al ser pensado, invertir tiempo y trabajo intelectual para que la corrección del producto que ella genere no configure, después, una instancia de sobreinterpretación, un trabajo mental suplementario, innecesario e improductivo.

D9. *“A mí me es muy difícil corregir los primeros parciales porque uno tiene que saber diferenciar cuál es lo que inventan, lo que se dice y lo que dice el autor, porque son muy hábiles, ¿ta? Entonces hay que sacarle todo eso...”*.

Por otra parte, entre las estrategias didácticas que intenté identificar, encontré que varios de los profesores perciben sus mediaciones como intentos de revertir dificultades y hábitos de algunos estudiantes. Concretamente, ante la tendencia a resolver las consignas de evaluación con una actitud repetitiva y memorística, declaran haber intentado que la resolución de las consignas de parciales estuviera acompañada del manejo de materiales a la vista. Sin embargo, lo que encontré fue que esta estrategia no produjo los resultados esperados en todas las asignaturas por igual, y hasta es percibida como una nueva dificultad.

D4. *“En el primer parcial, que es presencial, he hecho varios experimentos, ¿no? Lo he hecho con material a la vista... Se re entreveran, prefieren que no”*.

D9. *“A mí me da mucho resultado con material a la vista. Yo soy muy pragmático, no sé si es bueno o malo”*.

Ahora bien, a lo largo de la conversación, este último profesor introduce un comentario con el que estaría contradiciendo esta idea. Esta vez, lo que percibo es su representación de lo que entiende por mediación. El docente procede por adopción y reproducción; autoriza la consulta de los materiales durante el parcial pero del mismo modo que lo hizo él en su momento, tal cual, lo que me lleva a sostener que apelar a esta modalidad como le ocurrió en su biografía de estudiante no incide, finalmente, como una ayuda real al momento de resolver la propuesta, pues se trata de otros estudiantes, en otro contexto y en otro tiempo:

D9. *“No están acostumbrados a hacer con material a la vista. Bueno, a mí no me interesa. En la Universidad te decían: ‘tenés los papeles, arreglá eso... el tema’. Entonces... yo vengo de la Universidad, lo hago así, pero lo hago así hace muchos años”*.

El trabajo intelectual de crear, implementar y evaluar las propias consignas como lo han manifestado estos docentes supone que “consciente o inconscientemente, con las consignas enseñamos a pensar y, en última instancia, a razonar en determinadas lógicas, ya sean estas las dimensiones praxeológicas o formales de las disciplinas involucradas” (Riestra, 2008: 269).

## 2.2 LO QUE LOS DOCENTES HACEN AL HABLAR DE SUS CONSIGNAS

Un segundo rasgo que me propuse analizar en las respuestas de los profesores fue la presencia de mecanismos lingüísticos empleados para configurar el enunciado con los que estos hablantes formulan evaluaciones sobre los temas abordados. Estos recursos lingüísticos que funcionan en una interfaz sintáctico-pragmática inciden en la configuración del *modo de decir* y, a la vez, introducen el matiz subjetivo en términos de valoración. Cuando los profesores exponen su concepción de consigna y hablan de cómo las piensan, no solo dicen un contenido temático, sino que también *hacen* con el lenguaje, llevan a cabo una acción concreta (no siempre de modo consciente) a través de la que emiten juicios, manifiestan opiniones, expresan un punto de vista, dan a conocer sentimientos, entre otras.

A partir de la observación de ciertos indicios, la interpretación del destinatario no queda en el significado literal de lo que escucha o lee, sino en un segundo nivel inferencial que es el sentido propio del texto que le llega.

Lo que analicé al hacer foco en este segundo componente del enunciado de las respuestas es el modo en que los docentes entrevistados asumen la autoría de lo que dicen. En la metodología de trabajo presentada en el marco teórico de esta tesis, estos recursos corresponden a los mecanismos de asunción de la *responsabilidad enunciativa* o del *compromiso enunciativo*. Este tomar la palabra desde un posicionamiento se traduce en el uso de dos mecanismos propuestos por el ISD: las voces enunciativas y las modalizaciones (Bronckart, 2004). En este apartado, el análisis se centra en la presencia de las modalizaciones en las respuestas obtenidas.

En la siguiente tabla intento describir de modo sucinto en qué consisten tales recursos.

MODALIZACIONES	
QUÉ SON: Evaluaciones emitidas respecto de distintos aspectos de un contenido temático	
CUÁLES SON (TIPOS)	PARA QUÉ SIRVEN (FUNCIONES)
LÓGICAS	Refieren al valor de verdad de lo enunciado (posibilidad, probabilidad, certeza)
DEÓNTICAS	Evalúan lo dicho desde los valores sociales (hechos permitidos, prohibidos, necesarios, deseables, convenientes)
APRECIATIVAS	Introducen la visión más subjetiva sobre los hechos (beneficiosos, lamentables, extraños)
PRAGMÁTICAS	Presentan un juicio sobre una de las facetas de la responsabilidad de un sujeto (poder hacer, querer hacer y deber hacer)

Tabla 29. Modalizaciones. Tipos y funciones (Elaboración personal a partir de Bronckart 2004)



Para lograr discriminar la presencia de cada uno de estos mecanismos, tuve que buscar, en el modo de expresarse de los docentes, las unidades de la lengua que las realizan. La diferenciación no fue tan simple de entrada dado que, en algunos casos, se solapaban usos diferentes porque “las marcas de modalización se combinan frecuentemente entre ellas para formar complejos modales” (Bronckart, 2004:202).

MODALIZACIONES	CASOS	EJEMPLOS
LÓGICAS	D4, D5, D9, D10	“El modelo de parcial que hago es el tradicional”
DEÓNTICAS	D1, D2, D3, D5, D7, D8	“Tienen que saber cómo citar un autor, cómo parafrasear, cómo citar bibliografía, no pueden entregar un trabajo de cualquier manera”
APRECIATIVAS	D1, D2, D7, D8, D9	“Después que lo hacen están fascinados, pero hasta que no llega ese día están con unos nervios bárbaros”
PRAGMÁTICAS	D9	“A mí me da mucho resultado con material a la vista. Yo soy muy pragmático. No sé si es bueno o malo. Capaz muy estructurado”

Tabla 30. Tipos, casos y ejemplos de modalizaciones relevados en la entrevista

Del relevamiento, hallé que las que tuvieron mayor frecuencia fueron las deónticas, seguidas por las apreciativas y después las lógicas. En menor medida, aparecieron modalizaciones pragmáticas.

Dentro de las modalizaciones *deónticas*, los matices semánticos que pude encontrar correspondieron a los siguientes:

EJEMPLO	SIGNIFICADO	PARÁFRASIS
D1. <i>“Tiene que haber un equilibrio entre el grupo y mi práctica, que me mueva a pensar”</i> .	NECESARIEDAD	“es necesario que haya un equilibrio...”
D2. <i>“Tiene que quedar claro y especificado qué se pretende en esa consigna que el estudiante realice. Tiene que estar correctamente formulada y especificada”</i> .	OBLIGATORIEDAD	“debe estar todo claro y especificado...”
D3. <i>“Y después tendría que haber una rúbrica de evaluación de cierre”</i> .	CONVENIENCIA	“resultaría conveniente/convendría que hubiera una rúbrica...”
D4. <i>“A Varela no lo pueden poner en el siglo XV, por ejemplo, y se lo corrijo”</i> .	PROHIBICIÓN, HECHO INADMISIBLE	“es inaceptable/imperdonable que a Varela lo ubiquen...”

Tabla 31. Ejemplos de modalizaciones deónticas y sus matices semánticos

Los docentes que emiten valoraciones *apreciativas* agregan, al contenido expresado, un punto de vista más claramente subjetivo que en los otros tipos de modalizaciones.

EJEMPLO	SIGNIFICADO
D7. “Nuestros estudiantes están acostumbrados a estudiar de apuntes. Hay <u>poquísimas rigurosidad</u> , creen que es acordarse de una idea y repetirla”.	HECHO LAMENTABLE, NEGATIVO
D8. “Ellos tenían que adecuar ese conocimiento a la realidad actual y ahí <u>realmente</u> ves si pudieron comprender el autor. Salieron trabajos <u>muy ricos</u> a partir de eso”.	HECHO BENEFICIOSO, POSITIVO
D9. “Algunos <u>se quedan contentísimos</u> con esa evaluación porque es diferente”.	HECHO BENEFICIOSO, POSITIVO

Tabla 32. Ejemplos de modalizaciones apreciativas y sus matices semánticos

Por su parte, cuando usan modalizaciones *lógicas*, los profesores afirman, declaran, como si “dejaran constancia” de lo que hacen.

D4 afirma con una estrategia pragmática que le permite cumplir al mismo tiempo con un triple propósito: selecciona la 2ª persona del singular (“vos”) en lugar de la 1ª (“yo”) para involucrar al destinatario, generar empatía y presentar el tema como una experiencia compartida:

D4. “En las evaluaciones formativas vos lo que tratáis de ver es cómo los estudiantes van llevando el curso”. Se trata de una modalización lógica porque lo que está expresando es la afirmación de un hecho que forma parte de su práctica habitual y que podría parafrasearse así: “con las evaluaciones formativas yo *veo* cómo mis estudiantes van llevando el curso”; *puedo saber/conocer* cómo mis estudiantes van llevando el curso”.

D6. [Al pensar las consignas] “yo me pregunto más que nada por el contenido. Yo parto del contenido”.

En el enunciado de D10, la modalización lógica introduce, además, el matiz de “hecho comprobado, cierto, indudable”:

D10. “No te vengas sin estudiar ‘hecho social’ porque vas a marchar; no te vayas a una sociología de la educación sin saber cuál es el objeto porque pifiás”.

La siguiente respuesta de D9 configura una modalización *pragmática*. En este enunciado, encontré dos de los valores de este tipo de modalizaciones: la capacidad de acción (“poder hacer”) y la intención (“querer hacer”) del hablante (Bronckart, 2004):

D9. “*En la segunda evaluación trato de hacer algo siempre diferente, trato de que haya oralidad, que haya creatividad*”.

Los ejemplos presentados en este último apartado 2.2, al igual que los relevados en otras respuestas analizadas, traducen las *acciones de lenguaje* que los entrevistados llevan a cabo cuando dan a conocer sus concepciones de consigna y explicitan qué es lo que tienen en cuenta al momento de planificarlas.

El análisis de la presencia de las modalizaciones contribuyó a hacer explícito lo implícito, es decir, a entrar en la opacidad de esta dimensión del trabajo docente, muchas veces circunscripta a lo que acontece a puerta cerrada, en las aulas. En este sentido, confirmé que, a través de sus enunciados, los profesores comunican una imagen de sí, de la representación que se construyen de su intervención mediadora, así como del valor que atribuyen al texto de la consigna para intentar dialogar con los estudiantes. El rastreo de las modalizaciones me permite, en la próxima sección del capítulo, poner en diálogo las evidencias del trabajo real (lo que surge del análisis de las consignas estrictas) con las del trabajo representado (que aparece en la palabra de los entrevistados y pone al descubierto lo que ellos comentan, afirman, creen hacer).

#### SÍNTESIS

El estudio efectuado en esta segunda sección del capítulo estuvo centrado en la palabra de los sujetos de la investigación. En él me ocupé de desmontar, a través de categorías conceptuales y metodológicas procedentes de las ciencias del lenguaje, el modo de decir de cada uno de los entrevistados. El propósito fue abordar el objeto desde dos plataformas de observación diferentes. En una, identifiqué y analicé los temas que surgieron al preguntarles por la concepción de consigna de evaluación que tienen y qué se preguntan cuando se disponen a crearla, mientras que, en la segunda, indagué en un nivel más sutil de sus respuestas y llegué a poder explicitar cómo visualizan el propio trabajo didáctico de producir consignas de parciales y exámenes.

En el análisis de los diferentes temas que fueron surgiendo, encontré una intención real de contribuir al desarrollo de capacidades de reflexión (D1, D2, D3, D5, D9) así como la

puesta en práctica de algunas actividades que acompañan las instancias puntuales de evaluación (D7, D10), como modo de facilitar, a lo largo de los cursos, la comprensión de las consignas y trascender el trabajo intelectual centrado únicamente en el contenido disciplinar teórico.

Respecto de los hallazgos relativos al trabajo representado (lo que los docentes manifiestan en la entrevista) y con él, la posición enunciativa con que asumen la descripción de sus decisiones y acciones didácticas, el mayor número de ocurrencias correspondió a las modalizaciones deónticas, con las que los profesores valoran distintos subtemas del contenido temático del que hablan en términos de hechos necesarios (D1), convenientes (D3), inadmisibles (D4), obligatorios o incuestionables (D2).

### SECCIÓN 3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En esta última sección del capítulo voy a poner en discusión los resultados a los que llegué en los análisis anteriores. Voy a hacer esta interpretación en el mismo orden en que dispuse los datos; en primera instancia, el foco lo configuraré en torno al trabajo real de los profesores, visualizado en las consignas estrictas y, en un segundo momento, en los resultados que obtuve al estudiar las respuestas de la entrevista, los que me permitieron conocer el trabajo representado. Estas dos categorías operativas (*trabajo representado* y *trabajo real*), acuñadas por Bronckart (2007) en el marco del ISD, fueron mencionadas en los apartados 4.5 y 4.7 del capítulo anterior.

Lo interesante de tomar como objeto de estudio la muestra documental y los enunciados de la entrevista resultó ser la posibilidad de alcanzar una descripción de lo que suele estar subyacente, pasar inadvertido o quedar implícito en la tarea docente y, tras emprender un trabajo exploratorio, ponerlo en palabras. Por eso me propuse buscar evidencias de una misma actividad leída desde dos dimensiones distintas. Solo por un trabajo intelectual suplementario acá separo estas dos dimensiones que, en la práctica, suelen estar íntimamente imbricadas: el trabajo efectivo o real y el representado.

#### 3.1 RESPECTO DE LAS CONSIGNAS ERICTAS: EL TRABAJO REAL

Lo que los docentes de Magisterio hacen al momento de evaluar a sus estudiantes queda documentado en las propuestas y en las consignas estrictas de las que me ocupé pormenorizadamente en la primera sección de este capítulo 5.

La categoría conceptual *trabajo real* alude a lo que una persona lleva a cabo en el contexto o esfera de actividad en los que desempeña algún tipo de intervención. Aquí hago uso expreso de la palabra ‘contexto’, dado que en el ISD las investigaciones no se han restringido únicamente al trabajo que acontece en las instituciones educativas, tal como lo señalé en el capítulo 3. En otras palabras, los términos *real* y *efectivo* designan las tareas desarrolladas por un agente en una situación de acción concreta.

En el encuadre que implica una actividad general como es la instancia de evaluación, el agente –en este caso, el profesor de Magisterio– lleva a cabo una actividad de lenguaje particular que es la propuesta concreta y, en ella, inscribe acciones singulares que son las consignas que los estudiantes tienen que resolver (ver tabla 20).

Lo primero que delimité en el análisis de los documentos fue la manera en que los profesores disponen los contenidos y el modo de preguntar sobre ellos y, con estos dos componentes, configuran una propuesta concreta de evaluación. En primera instancia encontré que, independientemente de las asignaturas relevadas, las propuestas suelen organizarse, a grandes rasgos, como preguntas que implican tres posibilidades: como un recorte de un tema más amplio, como el desarrollo de un tema concreto y como la producción de un texto motivada por una imagen o una cita de autor, que conduce a la integración de contenidos conceptuales y reflexión personal. Al mismo tiempo, distinguí entre propuestas que constaban de una sola consigna (de las que solo hubo 2 casos de 28) y otras con dos o más.

Cuando me propuse iniciar el estudio de las consignas estrictas, advertí que estas estaban formuladas básicamente de tres maneras: introducidas por verbos conjugados o en infinitivo, mediante nominalizaciones y bajo una combinación de verbos, nominalizaciones y preguntas.

Con respecto a las consignas expresadas mediante un verbo introductor, encontré que, en algunos casos, la selección de este recurso resultaría un tanto aleatoria, en la medida en que, en una misma evaluación, el uso del mismo verbo conducía a cumplir acciones diferentes para responder las consignas (caso de Geografía, presentado como ejemplo 4). A la inversa, y como mostré en la primera sección de los análisis, distintos verbos en distintas asignaturas habilitaban a ser interpretados con un significado muy similar, por lo que las distintas consignas en las que aparecían podrían resolverse mediante la misma actividad cognitivo-lingüística (gráficos 2 a 7).

Estas observaciones me llevan a sostener que, para algunos profesores, la inclusión de determinadas formas verbales podría ser una selección léxica inconsciente, que respondería a una forma canónica de expresar consignas de evaluación. Pensado desde el punto de vista del producto generado por los estudiantes, esta decisión no implicaría necesariamente que la respuesta se organice como una secuencia textual que responda a lo que, en principio, estaría demandando el verbo introductor.

En relación con este último aspecto que señalo, diferencié, a partir de la construcción de una lista (tabla 15), entre actividades más exigentes y menos exigentes según la frecuencia que obtuvieron determinados verbos en todas las consignas estudiadas. De este modo, llegué a establecer que las acciones de lenguaje más solicitadas corresponden a *explicar*,

*analizar, fundamentar*, con un número de ocurrencias de 15, 11 y 10, respectivamente. Esta primera comprobación se dio, en particular, en las tres asignaturas del área de Ciencias de la Educación. De esto deduzco que es pertinente que las consignas de parciales y exámenes estén dirigidas a la producción de respuestas que involucren este tipo de demandas, por ser de las más apropiadas para que los estudiantes de grado desarrollen modos de pensar y de comunicar más sofisticados y que puedan, en consecuencia, alejarse progresivamente de la producción de simples comentarios y reproducciones memorísticas. Esta propiedad cognitivo-lingüística de la consigna daría cuenta de lo señalado en el capítulo del marco teórico y que recupero, en esta instancia, con otra cita de Riestra (2008:313):

*“En el andamiaje que organizamos como docentes con los textos de las consignas, explícita o implícitamente desplegamos los saberes –articulados o yuxtapuestos- con que contamos, actuando de este modo en las mentes de nuestros alumnos”.*

Por otra parte, encontré que algunos docentes, aunque en menor frecuencia, sí tienen en cuenta la necesidad de organizar el pensamiento del estudiante y facilitarle la comprensión de las consignas. Para ello, al pensar la propuesta, pautan los distintos pasos de la actividad con la inclusión de distintos verbos que orientan, en un primer momento, la interpretación de la consigna y, a continuación, la construcción de la respuesta. Estas decisiones pueden ser leídas como un gesto didáctico atinado y esperable, ya que tiene un efecto directo en la dimensión enunciativa de la consigna y en la actividad interpretativa del destinatario. El caso que estudié en su momento fue el del parcial de Sociología, presentado como ejemplo 1. Para los profesores que pautan de este modo, la consigna sí estaría operando como el texto que les permite dialogar y mediar entre el contenido evaluado, los aprendizajes alcanzados y los procesos lingüísticos de los estudiantes. En otras palabras, este tipo de formulación de las consignas estaría pensado, como postula Riestra (2008), para comunicar intencionalmente una o más acciones de lenguaje predeterminadas que orientarían la construcción de la respuesta, visualizada en el efecto o producto lingüístico esperado.

Como evidencias del trabajo real de los profesores, estos documentos me llevan a plantear que no hay prácticamente innovación en la forma de concebir las propuestas para instancias de parciales y exámenes. En efecto, no hallé diferencias en el modo de enunciar las consignas con verbos introductores, ni entre profesores de distintas asignaturas ni entre las diferentes instancias de evaluación seleccionadas. Las características lingüísticas

de los enunciados me conducen a proponer que habría como un “patrón” que funciona y sirve para todos los contenidos, para todos los fines y todas las instancias, sean presenciales o no presenciales, parciales o exámenes, primer o último período.

En este sentido, por la manera en que aparecen enunciadas, las propuestas y las consignas estarían generando, en la mayoría de los casos, respuestas de similar complejidad conceptual y sintáctica en su construcción, debido a la selección indistinta de los verbos. Sin embargo, y como quedó planteado en el análisis de los datos, distintos verbos deberían, en principio, implicar distinta complejidad cognitiva y lingüística. A esto se suma que tampoco se explicita la extensión como forma de jerarquizar contenidos, a favor de una mejor organización del pensamiento y la producción de un texto entendible, preciso y relevante desde el punto de vista informativo. Si a esta característica se la piensa en relación con la escasa enseñanza explícita de las distintas actividades de lenguaje inherentes a la formación de grado y del discurso académico, la consecuencia sería la obtención de textos pobres conceptualmente y con inadecuaciones lingüísticas y discursivas.<sup>2</sup>

Más allá de que las consignas estrictas se formulen como pregunta, como tema, como aserción o como orden, salvo en 4 casos de 28 (D1 parcial 2 Pedagogía I; D1 parcial 2 Pedagogía II; D6 parcial 2 Psicología I; D8 parcial 2 Psicología II) las propuestas fueron pensadas para ser resueltas siempre en forma individual y presencial. Los cuatro casos mencionados como excepción confirman que la segunda instancia de evaluación semestral (parcial 2) ofrece otras modalidades y posibilidades de llevarla a cabo, entre ellas, la de preparación domiciliaria y en grupo.

Una consideración especial asigné al análisis de las consignas construidas únicamente con nominalizaciones.

Este tipo de consignas puede acarrear más de una dificultad. Una primera tiene que ver con la representación que el estudiante se ha construido del concepto enunciado. Otra, con cierta incógnita acerca de la forma discursiva más adecuada para dar evidencias de que conoce aquello de lo que tiene que hablar. Al igual que para los otros dos tipos de

---

<sup>2</sup> “Si a esta característica se la piensa... discursivas”: Me aventuro a hacer esa mención a partir de mi conocimiento del campo, como profesor de estos Institutos. Del análisis documental efectuado (así como de las entrevistas) no surge que los docentes hayan enseñado explícitamente los géneros típicos de la formación terciaria.



consignas estrictas, no aparecen tampoco referencias acerca de cómo se valoraría la construcción de las respuestas.

Lo que advertí fue que las consignas construidas con nominalizaciones replican, podría decir, la interacción oral de la clase, la formulación de la consigna en lengua hablada, y no despliegan, por lo tanto, restricciones o pasos esperables en la escritura, para orientar la producción de una respuesta. A este rasgo se suma el hecho de que priorizan el contenido conceptual, separado de la actividad de lenguaje. Por presentar un formato escasamente comunicativo de lo que está implicado del punto de vista conceptual (cuál es el recorte exacto que hay que hacer a la interna de una noción más amplia como, por ejemplo, “laicidad”) y de lo que se espera que se haga con ese contenido, las nominalizaciones cristalizan la oscuridad, la ambigüedad y la polifonía enunciativas. En última instancia, este tipo de consignas resulta, por un lado, desconcertante por el hecho de que no proporciona guía para la escritura y, por otro, no prevé una actividad lingüístico-cognitiva definida ni un género de texto particular. Todo esto, además, en el contexto de una evaluación escrita, que está fuertemente restringida a un lapso establecido para su realización.

### 3.2 RESPECTO DE LAS ENTREVISTAS A LOS PROFESORES: EL TRABAJO REPRESENTADO

*“En primer lugar, la evaluación social convierte a los otros en agentes responsables de sus acciones” (Bronckart, 2004: 32).*

Es con la idea que vehiculiza esta cita del psicólogo belga que decido abrir esta última parte del capítulo. A través de las capacidades de acción, las intenciones y los motivos, las personas participan en esferas de actividades sociales y en ellas inscriben históricamente sus acciones singulares mediante los usos del lenguaje. Pero esos medios son, en primera instancia, atribuciones sociales que resultan de la evaluación del obrar de los otros.

El trabajo docente que analicé a través de las respuestas a la entrevista devuelve la imagen de los propios involucrados. A lo largo de la conversación mantenida con cada uno de ellos, obtuve evidencias de cómo se visualizan a sí mismos en el marco de las acciones formativas (lo que dicen hacer) y cómo asumen la responsabilidad en sus acciones verbales respecto del contenido temático del que hablan (lo que hacen al decir). Esto me condujo al *trabajo representado*, noción que, al igual que la analizada en 3.1 (trabajo

real), fue usada por Bronckart en sus estudios de campo. Con ella, se refiere a las actividades interpretadas por los propios agentes (Bronckart, 2007; Riestra, 2010; Tapia y Goicoechea, 2012), en este caso, lo que los profesores dicen sobre su trabajo de creación de consignas de evaluación.

En esta segunda parte dedicada al estudio de las opiniones de los docentes, voy a ocuparme de otro de los contenidos temáticos que me parecieron relevantes y que no desarrollé en el análisis anterior.

En este sentido, lo que hallé en distintos momentos a lo largo de las entrevistas fue la representación que se construyen de la tarea que llevan a cabo y la representación que, desde su punto de vista, los alumnos tienen del curso y de las expectativas de sus docentes.

*“Las representaciones sociales son producidas y utilizadas en el intercambio de experiencias individuales y de informaciones, saberes y modelos transmitidos socialmente. Con un enfoque práctico, participando en la construcción de una realidad común a un conjunto social, las representaciones circulan en los discursos, son conducidas por las palabras, vehiculizadas en los mensajes e imágenes, cristalizadas en las conductas y composiciones materiales o espaciales” (Jodelet, 1986 en Riestra, 2008:195).*

Por ejemplo, encontré que hay profesores que establecen un contrato didáctico explícito que les sirve para encauzar el trabajo, reorientar su desarrollo y organizar a los alumnos. En estas intervenciones pude observar una clara conciencia de las particularidades del curso que tienen a cargo y de las instancias formales por las que deberán pasar sus estudiantes y, en ese marco, toman las decisiones que cito en los siguientes casos:

D3. *“Ese enunciado tiene que ser presentado antes al alumno para que el alumno sepa muy bien qué es lo que se va a evaluar, tener los criterios de evaluación claros, que tanto en un examen como en un escrito, el alumno sepa que lo que se va a pedir es lo que ya se explicó y lo que se negoció”.*

La asunción del compromiso enunciativo de D3 ante sus alumnos queda evidenciada en la selección de determinadas unidades léxicas (subrayadas en el texto citado) que refuerzan el sentido de contrato, acuerdo.

Dos colegas más se interesan en explicitar qué otras consignas usan a los efectos de orientar a los alumnos y comunicarles seguridad:

D7. *“Les doy todo para que tengan el marco claro y con tiempo, porque entiendo que eso facilita. Un mes y medio antes del segundo parcial, se la cuelgo en el campus y lo discutimos durante todo ese tiempo, pero además son temas que yo estoy trabajando en clase”.*

D10. *“Quiero que te prepares para cuando vayas a dar el examen, que te vaya bien, que no llegue fin de año y vos no sepas ni cuáles son los temas ni cuáles son los contenidos ni qué te puede pasar en el examen”.*

Como contraparte, hubo una sola respuesta en la que el docente utiliza una manera opuesta a la de los colegas D3, D7, D10, por lo que contribuye a que los alumnos se representen la propuesta de evaluación desde otro lugar que podría generar, contrariamente a lo que él cree, un efecto de inseguridad; al mismo tiempo, este profesor hace explícita su propia representación:

D9. *“No les digo cómo es el parcial. Quiero sorprenderlos porque para mí la sorpresa es muy buena. ‘Profesora, ¿va a hacer preguntas?’. ‘No sé lo que voy a hacer’. Nunca les digo lo que voy a hacer. ‘Quédense tranquilos. Confíen en mí, que yo no voy a venir a perjudicarlos, pero sí traigan los materiales’”.*

La opinión de un profesor de Pedagogía puso de manifiesto cómo sus alumnos entienden el planteo del curso y el sentido de las evaluaciones de proceso que este les plantea:

D7. *“Yo hago varias evaluaciones más de carácter formativo que me van devolviendo cómo viene el curso. Lo que me dijeron los estudiantes es que también les había servido a ellos para ver el nivel del curso”.*

Este mismo profesor instala, a medida que avanza en la entrevista, el tema de cómo operan en la clase las representaciones de representaciones, cuando se confrontan sus expectativas con las de sus estudiantes, lo que Bronckart explica de la siguiente manera:

*“Describir una acción verbal equivale a identificar los valores exactos atribuidos por el agente productor a cada uno de los parámetros del contexto y, por otra parte, a los elementos del contenido temático activado. El agente se forma una cierta representación de la interacción comunicativa en la que está inserto y tiene, en principio, un conocimiento exacto de su situación en el espacio-tiempo” (2008:63).*

D7: *“Hay algo fuerte en lo que uno no piensa a veces y es que ellos también te están evaluando y van midiendo tu nivel de exigencia. Me lo dijeron frontalmente. Quedó claro en la primera evaluación que en esta asignatura había que estudiar, que el nivel de exigencia iba a ser alto. Es fuerte esto, ¿no? Ellos te estudian y ven hasta dónde dan porque ven lo que el docente espera y hasta dónde va a exigir. Fuertísimo, ¿te das cuenta, no? cómo la propuesta de evaluación determina hasta el esfuerzo que ellos hacen”.*

Por otra parte, ninguno de los entrevistados manifestó implementar en sus cursos un trabajo explícito y detenido en las acciones de lenguaje que podrían ser las más adecuadas

para resolver ese tipo de consignas, como las tres más destacadas en la lista de la tabla 15, así como tampoco respecto de los géneros de texto propios de este nivel educativo. Siguiendo este razonamiento, considero que aun cuando esté el “querer hacer” del profesor y la inducción de la respuesta con la presencia del verbo introductor (*explicar, analizar, fundamentar*), mientras no se enseñe cómo se escribe cada una de esas actividades cognitivo-lingüísticas, las producciones que obtendrían los docentes tenderían a resolverse, en su mayoría, por fuera de lo que el verbo plantea, cuando no, además, a través de la modalidad repetitiva memorística también mencionada en muchas respuestas y que estos formadores querrían revertir.

Para el final de este capítulo, reservé un comentario de uno de estos profesores que me permitió captar la imagen que tiene de su trabajo, el lugar que le atribuye a la asignatura en el marco de la carrera en la que enseña y el sentido que pretende que los alumnos descubran al estudiarla. Resulta una valiosa intervención porque, en enunciados muy simples, confirma que el trabajo docente es, ante todo, una intervención de compromiso con el desarrollo humano:

D1. “*La Pedagogía es un insumo para tomar partido para pensar mi práctica. Es desde esa perspectiva que trato de pensar las clases y la evaluación. Me parece que hay que repensar la formación desde ese lugar, si no, es un conocimiento muerto y es una lástima*”.

#### **BIBLIOGRAFÍA USADA EN ESTE CAPÍTULO**

Bronckart, J-P. (2004) *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.

Bronckart, J-P (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Bs. As., Miño y Dávila.

García-Debanc, C. (1994) “Apprendre à justifier par écrit une réponse: analyses linguistiques et perspectives didactiques. En: Revista *Pratiques: linguistique, littérature, didactique* N° 84, pp. 5-40. [www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1994\\_num\\_84\\_1\\_1725](http://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1994_num_84_1_1725). Archivo pdf subido en línea el 13/7/2018.

García Negroni, Ma. M., B. Hall, M. Marín (2005) “Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: Interpretación de las nominalizaciones”. *Revista signos*, 38(57), 49-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342005000100004>

García Negroni, Ma. M.; B. Hall; M. Marín; S. Ramírez y C. Tosi (2011) *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Bs. As., Editoras del Calderón.

Hall, B. (2008) “Efectos de científicidad y los modos de decir en el discurso académico en español”. *Revista Línguas e Instrumentos Lingüísticos em língua portuguesa*. Universidade Estadual de Campinas; Editora RG, enero-junio 2008. ISSN 1519-4906, pp. 53-73. Recuperado el 10/8/2020 en <http://www.revistalinguas.com/edicao21/artigo4.html>

Jorba, J., I. Gómez y A. Prat (2000) “Capítulo 2. La comunicación y las habilidades cognitivolingüísticas”. En: *Hablar y escribir para aprender*. Madrid, Síntesis/Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 29-49.

Lewandowski, T. (1995) *Diccionario de Lingüística*. Madrid, Cátedra.

Narvaja de Arnoux, E., M. Di Stefano y C. Pereira (2004) *La lectura y la escritura en la universidad*. Bs. As., Eudeba.

Nogueira, S. (comp.) (2003) *Manual de lectura y escritura universitarias*. Bs. As., Biblos.

Pipkin, M. y M. Reynoso (2010) *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba, Ed. Comunicarte.

Ramírez, S. (2011) “Títulos de ponencias, ethos y desagentivación: de diferencias y similitudes entre disciplinas”. En García Negroni, Ma. M.; B. Hall; M. Marín; S. Ramírez y C. Tosi (2011) *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Bs. As., Editoras del Calderón, pp. 67-99.

Riestra, D. (2010). “El trabajo docente en la enseñanza de la lengua: los textos y el análisis entre los géneros y los tipos de discurso”. En Castel, V. M. y Cubo de Severino, L. (Eds.). *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (pp. 1129-1138). Mendoza: Editorial FFYL, UNCUYO.

Tapia, S. y M.V. Goicoechea (2012) “Discusiones de los docentes de lengua acerca de su propio trabajo”. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. N° 7. Recuperado de <http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/117ducacion/article/viewFile/18/18>.

## CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

En esta tesis me propuse indagar en una de las dimensiones fundamentales del trabajo que llevan a cabo los docentes de Ciencias de la Educación y de Geografía en la formación de maestros.

Como ya señalé en el capítulo 5, el estudio de todos los datos recolectados implicó entrar en una de las aristas de la actividad compleja que es la evaluación de la enseñanza y que, si bien ha sido objeto de muchas investigaciones, sigue ofreciendo particularidades dignas de atención. Para esta indagación delimité como centro de interés las consignas de los instrumentos de evaluación, para ver sus características enunciativas, así como las posibilidades o dificultades de interpretabilidad que generarían al resolverlas.

Antes de iniciar el desarrollo de las conclusiones, presento dos tablas en las que sintetizo dos triangulaciones. La primera surge de contrastar los resultados del análisis pormenorizado de propuestas y consignas con cada uno de los tres objetivos de la investigación (tabla 33) y la segunda, de lo que los profesores conciben y dicen hacer respecto de las consignas, y los tres objetivos (tabla 34).

RESULTADOS OBTENIDOS EN FUNCIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN TRABAJO REAL: CARACTERÍSTICAS DE LAS CONSIGNAS	
OBJETIVO 1	Selección azarosa de verbos introductores Formato escasamente comunicativo y a veces ambiguo Enunciados como aparente prolongación de la conversación de la clase, no como texto autónomo Presuposiciones sobre qué decir y cómo en las respuestas Predominio de lo conceptual sobre lo procedimental
OBJETIVO 2	Preguntas-temas Temas abiertos Propuestas para aplicar, relacionar, reflexionar
OBJETIVO 3	Escasas instancias para transformación de esquemas conceptuales Escrituras inespecíficas, sin relación con géneros textuales Ausencia de referencias a normas de escritura académica

Tabla 33. Resultados del análisis de las consignas discriminados por objetivo

RESULTADOS OBTENIDOS EN FUNCIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN TRABAJO REPRESENTADO: LO QUE LOS PROFESORES DICEN HACER SOBRE LAS CONSIGNAS	
OBJETIVO 1	Necesidad de comunicar enunciado claro y preciso Equilibrio entre contenido temático y reflexión personal
OBJETIVO 2	Propuestas para reflexionar y relacionar teoría-práctica Búsqueda/ intento/ preocupación por salir del formato habitual Distintas modalidades en la presentación de propuestas: preparación y sorpresa Dificultad para pensar consignas que promuevan reflexión y análisis
OBJETIVO 3	Planteo de consignas que eviten la memorización y repetición Consideración de ortografía, coherencia y cohesión en la corrección Evaluación de competencias, capacidad de síntesis, de relación, de comparación, de aplicación

Tabla 34. Resultados del análisis de las respuestas a entrevista discriminados por objetivo

A los efectos de agilizar la lectura, voy a priorizar y explicitar algunos de los ítems de las tablas, aquellos que mejor marcan una tendencia a distanciarse el trabajo real del trabajo representado de los entrevistados.

A través del primer objetivo específico de esta tesis me propuse:

*Identificar las propiedades lingüísticas de las consignas planteadas en parciales y exámenes y las actividades cognitivas que promueven en los estudiantes de Magisterio.*

Teniendo siempre presente la salvedad hecha en el capítulo 4 de que los profesores entrevistados no son todos autores de las consignas analizadas y, a la luz de los resultados alcanzados, formulo algunas reflexiones relativas a este primer objetivo de la investigación.

1. La selección de determinados verbos al momento de crear el enunciado de las consignas plantea, como ha quedado evidenciado, problemas de interpretación. Esto podría deberse a una elección no consciente de parte del profesor y a un formato ya instaurado en el repertorio de “modos de preguntar”, que constituiría un dispositivo naturalizado y que no habría sido puesto en revisión o cuestionamiento.

Los acuerdos de las distintas Salas reposan básicamente en los temas y las propuestas, y no en la redacción de las consignas. La imprecisión semántica que ocasiona la elección intuitiva o azarosa de los verbos prototípicos de consignas de evaluación se resolvería, finalmente, no tanto por la interpretación del estudiante de lo que debería hacer con el lenguaje al decir, sino más bien por el énfasis que pondría en el contenido temático. Con esto me refiero, por ejemplo, a consignas en las que los profesores usaron verbos como *trabajar y desarrollar*.

2. Lo que llama la atención es que verbos como *reflexionar* y *argumentar*, que deberían formar parte de las acciones de lenguaje exigidas en la escritura para esta formación de grado, solo registraron dos ocurrencias (cada uno de ellos) en las 92 consignas. Ante esta particularidad me pregunto: ¿cuál será el matiz que no perciben o que sí perciben los profesores para que estas dos actividades cognitivo-lingüísticas no compitan con las de *explicar*, *analizar* y *fundamentar*, es decir, no sean tan solicitadas como estas tres?

Estos cinco verbos conllevan una demanda importante a la hora de resolver una consigna. Esta exigencia cognitiva y discursiva debería ser, por otra parte, la razón para propiciar su enseñanza explícita y su ejercitación sistemática en este nivel de formación. Sin embargo, parecería que esta característica no fuera percibida por los docentes y tampoco fue mencionada a lo largo de las entrevistas.

Asimismo, observé que después de los tres verbos que encabezan la lista de la tabla 15, los dos que les siguen son, curiosamente, de los que presentan mayor grado de imprecisión: *trabajar*, con cinco ocurrencias y *desarrollar*, con siete.

3. Estas observaciones respecto de la selección de los verbos introductores de algunas consignas, junto con el caso de las nominalizaciones, me llevan a proponer que muchas veces las consignas no estarían pensadas con detenimiento o con sutileza, por dos motivos que también surgen del análisis de los datos. Por una parte, la selección indistinta de ciertos verbos puede dar lugar a interpretaciones diferentes de la tarea (capítulo 5, apartado 1.1.2 “ALCANCE SEMÁNTICO DEL USO DE ALGUNOS VERBOS”); por otra, muchas consignas se enuncian como una supuesta conversación entre el docente y el estudiante, pero no en el sentido interpsicológico que plantea Riestra (2008), sino como una prolongación de la conversación de la clase en la que sí suelen tener lugar muchos implícitos.

En este sentido, las características enunciativas de algunas consignas me llevan a pensar que, al elaborarlas, funcionaría cierto componente de presuposición, esto es, que los docentes darían por supuesto que el alumno repondría aquello que no se explicita, ya sea sobre el contenido temático que se pretende evaluar como sobre la actividad cognitivo-lingüística que llevaría a cabo para hablar de él. Esto podría deberse al conjunto de supuestos que circulan en las instituciones y en los cursos respecto de lo que los docentes creen que los estudiantes saben y saben hacer, y lo que, a su vez, estos creen que sus profesores esperan que hagan. La pervivencia de estos presupuestos estaría, entonces, incidiendo en la articulación entre el saber y el aprender.



En relación con este punto, y por mencionarlo una vez más, el recurso de las nominalizaciones en la formulación de las consignas confirma hasta qué punto se dan por sobreentendidas determinadas acciones mentales que el estudiante debería desarrollar al responder. Por ejemplo, ante consignas que solo expresan “El suicidio” o “Surgimiento de la sociología” (examen de Sociología I), ¿cuál es el recorte conceptual que se espera en la respuesta? ¿Cuál debería ser la actividad cognitivo-lingüística más adecuada para comunicarlo?

4. Una forma de evitar estas dificultades podría estar en lo que plantean varios de los entrevistados (D2, D3, D5, D6, D8): la conveniencia de prestar atención a la claridad, la precisión y la explicitación de ciertos pasos para resolver una consigna. Sin embargo, el formato hallado en muchas de las propuestas no estaría, justamente, evidenciando estos planteos como una preocupación en todas las asignaturas o como una búsqueda consciente desde la configuración de las consignas.

#### **Síntesis para el primer objetivo de investigación:**

En la puesta en diálogo de los datos obtenidos para este primer objetivo, es donde observé con mayor claridad la distancia entre lo que los docentes se proponen lograr, lo que efectivamente hacen al comunicar las consignas y lo que declaran hacer, respecto de la articulación entre lo epistémico (el saber sobre un contenido disciplinar) y lo praxeológico (por ejemplo, generar un texto escrito entendible a partir de ese contenido). Ante la primera pregunta de la entrevista, la mayoría de los docentes no dudan en responder que, de entrada, el lector de la propuesta debería estar en condiciones de poder interpretarla sin mayores dificultades y que esta facilidad estaría proporcionada por la enunciación clara, precisa y bien pautada de la consigna. Sin embargo, lo que muestra el análisis documental es el predominio de consignas que están encabezadas por un verbo que respondería a una selección azarosa, con las consecuencias ya extensamente analizadas en el capítulo 5. El trabajo real pone de manifiesto que, para la mayoría de los profesores, la intencionalidad queda todavía atrapada en consignas que permanecen en la oscuridad y la ambigüedad enunciativa y procedimental.

Asimismo, varios de los sujetos entrevistados destacan lo oportuno que resultaría proponer consignas con un importante equilibrio entre el contenido teórico y la reflexión personal (D1, D3, D4, D5, D6, D9). Pero, al volver a los datos que emergen del estudio de los enunciados de las consignas, la realidad muestra que el formato elegido por los

docentes es, contrariamente a lo esperable, escasamente comunicativo y, por lo tanto, lo que habría que lograr hacer con el contenido evaluado queda, para el estudiante, en el ámbito de la presuposición y la desorientación, lo que le impediría responder a través de un texto con autonomía intelectual, conceptual, discursiva.

El segundo objetivo de este estudio consistió en

*Conocer cómo estos docentes piensan sus consignas y con qué criterios las fundamentan.*

5. Articulado con lo señalado en el punto anterior y este segundo objetivo, hubo docentes que declararon pensar la metodología para los cursos y los enunciados de las consignas de evaluación desde su interés por que los estudiantes logren expresar su voz y sus construcciones conceptuales de manera creativa y entendible, en lugar de repetir la voz de los autores de modo casi textual. Lo que encontré, al respecto, fueron dos tendencias. Una de ellas, más centrada en lo que Bronckart (2004) denomina el *querer hacer* o *intencionalidad*, de la que dan cuenta, por ejemplo, intervenciones como estas:

D4. *“Me interesa mucho que tengan esa postura crítica alternativa adecuada. Me interesa que esos estudiantes expresen bien esos contenidos”.*

D5. [Que la consigna] *“permita que el estudiante no solo responda textualmente lo que leyó, sino que reflexione y aplique otros conocimientos”.*

La explicitación de la preocupación surge de entrada en cada respuesta; no encontré, sin embargo, evidencias de que las acciones concretas que estos docentes implementan en los cursos pudieran propiciar el desarrollo consciente de una postura crítica y la reflexión a partir de contenidos de aprendizaje. Por ejemplo, no queda claro qué significa “aplicar otros conocimientos”. ¿A qué tipo de conocimientos se estaría aludiendo? ¿De qué procedencia? Y, además, ¿qué implica “aplicar”?

La segunda tendencia la identifiqué con el *deber hacer* o las razones por las que algunos de estos profesores (D1, D2, D3, D4, D5, D9) intentan aunar contenido de evaluación y un hacer con el lenguaje, aunque este último aparezca como una representación bastante intuitiva aún. Además, esta característica me permite confirmar, aunque con un matiz, lo que también señalaban Vásquez y su equipo (2006) en el informe de su investigación reseñado en el capítulo 2; las consignas que seleccioné para estudiar no presentaban especificaciones ni sobre la estructura ni sobre la extensión del texto que los alumnos deberían producir.

Esta situación interpela acerca de cómo podría propiciarse, desde la intencionalidad docente y la producción de estudiantes de este nivel, una conexión entre contenidos y una problemática real cuando la enunciación de las consignas presenta ambigüedad o, más todavía, cuando se expresa mediante nominalizaciones.

Es por esta razón –y a partir de lo que muestran los análisis de la entrevista– que lo relativo a las dos tendencias descritas permanecería en el plano de lo *declarativo*, más cerca de una capacidad de acción o un *poder hacer* de los profesores aún no concretado y sí, al menos, pensado. Esta dimensión accional de la consigna, ante la ausencia de restricciones u orientaciones, se resolvería, como señalé unas líneas más arriba, de un modo intuitivo, espontáneo, a través de lo que cada estudiante interpreta del enunciado y, muy posiblemente, con énfasis en el contenido temático y no en la realización de una actividad de lenguaje concreta.

De esta manera, es posible concluir que se estaría perdiendo lo que Riestra identifica como el carácter dialógico de la mediación, “por lo que puede observarse una forma de consignas de tareas instituida como cuestionario que produce –simétricamente– una sucesión de acciones de lenguaje aisladas entre sí, como respuestas independientes” (2008: 310), en lugar de un texto autónomo, con características propias de este nivel como suficiente grado de formalidad, conceptualización y relevancia.

### **Síntesis para el segundo objetivo de investigación:**

Por una parte, hay congruencia entre la voluntad manifiesta en las entrevistas de construir propuestas de evaluación que promuevan la puesta en relación de determinados contenidos conceptuales con alguna situación o temática actual, social o exclusiva de la institución educativa y lo que hallé en varios parciales y exámenes (D1, D2, D4, D7, D8, D9). En estos docentes, el propósito sería que los estudiantes pudieran usar los conceptos como operadores para “leer” e interpelar la realidad. Para otros colegas, sin embargo, este objetivo está todavía lejos de activarse, porque no han logrado hablar desde un lugar que no sea una propuesta tradicional.

Por otra parte, del estudio del trabajo representado surge una heterogeneidad en la forma de presentar a los estudiantes la propuesta concreta con la que son evaluados.

Un último tema a destacar en relación con este segundo objetivo es la dificultad que declararon experimentar cuatro docentes de los diez (D1, D3, D8, D9) al momento de

pensar consignas que resulten alternativas a los cuestionarios y las preguntas-tema. Este dato habla del escaso cuestionamiento que existe entre los formadores acerca de la tarea de pensar una propuesta para examen y parcial, así como construir consignas movilizadoras que conduzcan a acciones mentales y usos refinados del lenguaje para generar mayor autonomía y desarrollo en sus estudiantes. Ante esta ausencia de problematización sobre el tema, se perpetuarían formatos tradicionales, más cómodos para quien los propone pero mucho menos desafiantes para quien tiene que resolverlos.

En el tercer objetivo, anuncié que buscaba

*Explorar las posibilidades que estas consignas ofrecen para el desarrollo de la escritura académica.*

6. Un asunto que no apareció entre las respuestas como un contenido relevante a tener en cuenta en los cursos fue el de la práctica con los géneros de texto propios de la formación en la que se desempeñan estos profesores. Solo en un caso de los diez entrevistados, aparecen dos propuestas de escritura por fuera de las instancias formales de parciales y exámenes.

#### **Síntesis para el tercer objetivo de investigación:**

Las respuestas de los entrevistados destacan un interés por recoger en las producciones de los alumnos evidencias de que pueden operar con ciertas competencias que les permitan articular la exposición del contenido disciplinar con la capacidad para establecer relaciones, alcanzar síntesis conceptuales, relaciones lógicas, entre otras. Los datos obtenidos en los análisis de las consignas y las propuestas, por el contrario, conducen a sostener que, en algunos profesores, estas preocupaciones todavía permanecen en el nivel de intenciones, en virtud del predominio de consignas que ofrecen escasas oportunidades para trascender la reproducción memorística y la generación de respuestas espontáneas, por fuera de los géneros textuales y de actividades cognitivo-lingüísticas que serían de alto valor formativo, no solo académico, sino también mental y discursivo.

También, y solo tres de los diez entrevistados, declaran expresamente adjudicar una especial atención a los aspectos vinculados con la organización textual y la ortografía. Las evidencias obtenidas en el análisis del trabajo real traducen que, en ningún caso, de las 92 consignas estudiadas, los profesores explicitan la consideración de estos aspectos como componentes de la evaluación escrita.

## 2. PROYECCIÓN PRÁCTICA

*“El espacio de las diferencias entre lo que se enseña y lo que se aprende es el terreno preocupante donde aparece el fracaso escolar, pero es también el espacio en el que puede alojarse algo de creatividad, curiosidad, la originalidad, la interpretación crítica de conocimiento y es donde algunas autorías pueden germinar” (Saidón, 1996:14).*

El sentido último de un trabajo de esta índole es, además de llegar a describir y comprender el objeto investigado, proponer qué podría aportar ese nuevo conocimiento a la tarea de los colegas. Las contribuciones de esta investigación yo las propondría en términos de trabajo colaborativo, traducidas en una pregunta básica: ¿en qué podría ayudar a estos profesores de áreas no lingüísticas?

Las posibles acciones tendrían como punto de partida y respaldo los resultados obtenidos del análisis de la muestra documental de su propia área de conocimiento.

Lo primero que querría transmitirles a los colegas sujetos de esta investigación es que la consigna perfecta no existe. Aun la más pensada puede mejorarse y reformularse en la interacción con los estudiantes al presentarla e, incluso, en el transcurso de la propia actividad. En cada instancia es posible advertir que la misma consigna es todavía mejorable.

Los eventuales aportes desde el ámbito de las ciencias del lenguaje podrían resumirse en los siguientes:

Un primero tendría que ver con la consideración de dos categorías operativas: géneros de textos y géneros académicos. En la literatura consultada para esta tesis, hay investigadores que proponen, además, la distinción entre géneros académicos y profesionales. Pero, a los efectos de ayudar a comprender usos fundamentales del lenguaje para este nivel de formación y evitar el agobio de sutilezas disciplinares y terminológicas, considero que las dos primeras ya serían objeto de intercambios productivos.

En segundo lugar, respecto del trabajo con los textos concretos, la colaboración estaría por una parte, en evitar la búsqueda de “pasos” fijos e inamovibles para producirlos (en el sentido de “recetas” que se aplican a todas las situaciones de escritura) y, por otra, en problematizar las posibles actividades cognitivo-lingüísticas que se despliegan a la interna de cada texto, y que es necesario captarlas al leer y construirlas al escribir y,

especialmente, hacerlas conscientes al momento de pensar las consignas. Para esto, entonces, resultaría oportuno partir de lo que devuelve el análisis de esta indagación, y entablar un intercambio acerca de qué está involucrado, qué se pide y qué se espera obtener cuando en una consigna se dice “*explique*”, “*justifique*”, “*fundamente*”, “*defina*”, “*compare*”, entre otras.

Un tercer eje podría dirigirse a sensibilizar a los profesores respecto de la siguiente aserción: la manera en que los estudiantes suelen asumir la construcción de la respuesta está directamente relacionada con la forma en la que se les plantea la consigna. Esta reflexión implicaría volver sobre el propio trabajo de concebir los enunciados de las consignas estrictas en tanto “eslabones” de una cadena dialógica con sus alumnos.

### 3. LÍNEAS DE INDAGACIÓN POSIBLES A PARTIR DE ESTE ESTUDIO

Entre los *posibles* temas que surgen de esta indagación y que podría volverse un objeto digno de observación, hay uno que remite al otro lado de la cuestión abordada: los efectos de las consignas, visualizadas en las producciones de los estudiantes.

Por tomar, a título de ejemplo, una de las dimensiones de las desarrolladas en este trabajo y que podría constituirse en un punto de partida para una nueva investigación, pero mirada desde el hacer del estudiante, mencionaría la ambigüedad semántica y la oscuridad procedimental que instauran ciertas consignas, tanto con verbo introductorio como con nominalización. En este sentido, cabría preguntarse: ante un mismo enunciado, las producciones obtenidas, ¿revelarían un tipo de resolución lingüístico-discursiva predominante? ¿Cuál sería la tendencia de los estudiantes al resolverla? ¿En qué medida, la producción de las respuestas escritas daría cuenta de la coincidencia entre aquello que los profesores esperan encontrar en ellas y lo que sus estudiantes presuponen que se espera que digan?

### **AHORA SÍ, CIERRE**

Todas las acciones que resulten propicias para ayudar a los formadores a internarse en los intersticios que instauran los usos del lenguaje, los recursos de la lengua y los temas de los que hablamos, y que convergen en una consigna estarían contribuyendo a alcanzar comprensiones nuevas, a acicatear otros niveles de desarrollo intelectual y profesional para transformar un tema tan cotidiano, tan habitual, tan poco movilizador como suelen

ser, para algunos docentes, la construcción de una propuesta o la formulación de una consigna en un objeto de preocupación y conversación edificantes.

Las contribuciones que aquí esboqué en términos de hipótesis de trabajo tienen como sustrato el convencimiento de que la discusión entre colegas de distintos campos del conocimiento promueve desarrollos, en la medida en que los enunciados se entretajan con las lógicas propias de los modos de pensar y decir de cada disciplina. Estos intercambios serían fecundos espacios de aprendizaje y, por supuesto, con resonancias positivas en el ámbito institucional.

Estudiar, analizar, investigar, intercambiar para fortalecerse como humanos debería ser el motor que impulsara constantemente las acciones de los docentes formadores de futuros docentes, a los que contagiar el deseo y el placer de aprender.

Con la intervención que transcribo a continuación, D10 cerró la entrevista. Y de la misma manera, con sus enunciados, yo decido cerrar este análisis del trabajo de mis colegas, por considerar que no solamente sintetizan parte de lo que me propuse estudiar y de lo que encontré, sino porque, además, traducen la esencia, la razón de ser de la enseñanza:

D10. *“Somos personas enseñando y educando a personas. Sos un docente. Punto. Y vos tenés que enseñar. No hay vuelta. En el aula te va a aparecer de todo, te va a caer de todo y vos tenés que ver cómo le enseñás”*

## BIBLIOGRAFÍA GENERAL USADA EN ESTA TESIS

Alvarado, M. (2013) “La escritura en la universidad. Repetir o transformar”. En: *Escritura e invención en la escuela*. Bs. As., FCE, pp. 175-182.

Batthyány, K. y M. Cabrera (2011) *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales*. Montevideo, Unidad de Comunicación de la UdelaR.

Bronckart, J-P., A. Clémence, B. Schneuwly, M-N Schurmans (1997) “Manifiesto. Por una configuración de las ciencias humanas/sociales. Una perspectiva vygotskiana”. Bogotá, D.C., Revista Colombiana de Psicología N° 5-6, pp. 50-57.

Bronckart, J-P. (2004) *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.

Bronckart, J-P. (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Bs. As., Miño y Dávila.

Bronckart, J-P. (2012) “En las fronteras del interaccionismo sociodiscursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos” En Actas de Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas. GEISE, Universidad Nacional de Río Negro, Bariloche. Traducción de D. Riestra y M<sup>a</sup>. V. Goicoechea, pp. 39-59.

Carlino, P. (2002) “¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? En *Lectura y vida*, vol. 23, núm. 1, Bs. As., pp. 6-14.

Cisneros Estupiñán, M. y G. Olave Arias (2012) *Redacción y publicación de artículos científicos. Enfoque discursivo*. Bogotá, Ecoe Ediciones.

Coseriu, E. (1992) *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid, Gredos.

Esquivel Corella, F. (2013) “Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa”. En: *Revista Educación* 37 (1) ISSN 2215-2644. Enero-junio 2013, Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación, pp. 65-87.

García Negroni, Ma. M., B. Hall, M. Marín (2005) “Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: Interpretación de las nominalizaciones”. *Revista signos*, 38(57), 49-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342005000100004>



- García Negroni, Ma. M.; B. Hall; M. Marín; S. Ramírez y C. Tosi (2011) *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Bs. As., Editoras del Calderón.
- Garrido Vergara, L. (2011) Reseña de “La teoría de la acción comunicativa” de J. Habermas. En: *Razón y Palabra* (75) [fecha de consulta: 9 de marzo de 2020]. ISSN 1605-4806. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1995/199518706036>.
- Giammatteo, M. e H. Albano (2005) “Lectura y comprensión de consignas”. En: Charrier, R. et al. Congreso de Promoción de la lectura y el libro. Bs. As., Fundación El libro, OEI y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. ISBN 97.20215-2-X, pp. 234-237.
- Goicoechea, M<sup>a</sup>.V. y S.M.Tapia (2009) “El medio, las consignas y las tareas. Análisis en torno al diseño cultural”. En: Actas del Quinto Congreso Nacional y Tercero Internacional de Investigación Educativa. ISBN 978-987-604-162-1, Cipoletti (Argentina).
- Goicoechea, M<sup>a</sup>. V. (2012) “Las voces que se escuchan en los discursos de una joven pakistaní: qué dice y cómo lo dice”. En: Goicoechea, M.A. y Clavo Sebastián, M.J. (coords.). *Mujeres que miran a mujeres. La comunidad pakistaní*. Logroño, Universidad de La Rioja. ISBN 978-84-96487-71-0.
- Gómez Vargas, M. (2015) “El estado del arte: una metodología de investigación”. En: *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* Vol. 6 N° 2 Julio-Diciembre 2015, Medellín, pp. 423-442.
- Guevara Patiño, R. (2016) “El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos?” En: *FOLIOS* Segunda época N° 44 Segundo semestre de 2016, pp. 165-179.
- Hall, B. (2008) “Efectos de científicidad y los modos de decir en el discurso académico en español”. *Revista Línguas e Instrumentos Lingüísticos em língua portuguesa*. Universidade Estadual de Campinas; Editora RG, enero-junio 2008. ISSN 1519-4906, pp. 53-73. Recuperado el 10/8/2020 en <http://www.revistalinguas.com/edicao21/artigo4.html>
- Lewandowski, T. (1995) *Diccionario de Lingüística*. Madrid, Cátedra.
- Martí, E. (2000) “El alumno de Piaget y el alumno de Vigotski”. En: Aznar. S. y E. Serrat (Coords.) (2000) *Piaget y Vigotski ante el siglo XXI. Referentes de actualidad*. Barcelona, Horsori, pp.101-108.

- Miranda, F. (2012) “Los géneros: una perspectiva interaccionista”. En: Shiro, M., P. Charaudeau y M<sup>a</sup>. L. Granato (eds.) *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Madrid, Vervuert, pp. 69-86.
- Moro, S. (2006) “Formular, leer, analizar, comprender consignas escolares”. Disponible en [http://www.filo.unt.edu.ar/jorn\\_unesco/cd/PO%2051%20MORO.pdf](http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/PO%2051%20MORO.pdf)
- Nogueira, S. (comp.) (2003) *Manual de lectura y escritura universitarias*. Bs. As., Biblos.
- Pipkin, M. y M. Reynoso (2010) *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba, Ed. Comunicarte.
- Ramírez, S. (2011) “Títulos de ponencias, ethos y desagentivación: de diferencias y similitudes entre disciplinas”. En García Negroni, Ma. M.; B. Hall; M. Marín; S. Ramírez y C. Tosi (2011) *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Bs. As., Editoras del Calderón, pp. 67-99.
- Reguera, A. (2012) *Metodología de la investigación lingüística. Prácticas de escritura*. Córdoba (Argentina), Ed. Brujas.
- Riestra, D. (2002) “Lectura y Escritura en la Universidad: las consignas de tareas en la planificación”. RILL Revista de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad de San Miguel de Tucumán.
- Riestra, D. (2006) *Usos y formas de la lengua escrita*. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas.
- Riestra, D. (2007) “Los textos como acciones de lenguaje”. *Co-Herencia*, 4 (7), 185-199. Recuperado a partir de <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/co-herencia/article/view/321>.
- Riestra, D. (2008) *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Bs. As., Miño y Dávila.
- Riestra, D. (2010) *Saussure, Voloshinov y Bajtín revisitados*. Bs. As., Miño y Dávila.

Riestra, D. (2014) “Cap. 1. Las clases y las consignas” y “Cap. 2. Qué es un género textual”. En: Riestra, D., M<sup>a</sup>. V. Goicoechea y S. M. Tapia (2014) *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*. Bs. As., Ed. Noveduc.

Saidón, O. (org.) (2011) *La potencia grupal*. Bs. As. Lugar Editorial.

Sautu, R., P. Bonino, P. Dalle y R. Elbert (2010) *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Bs. As., Prometeo Libros.

Schneuwly, B. (1998) “Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques”. IN: Y. REUTER. *Les interactions lecture-écriture*. Berne, Peter Lang, pp. 155-173. Disponible en: <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:34262>

Stagnaro, D. y F. Navarro (2013) “Consignas de evaluación en la carrera de Ingeniería Industrial: articulaciones entre la formación universitaria y la inserción profesional”. En: Natale, L. (coordinadora). *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Bs As, UNGS. pp. 71-91.

Tapia, S. y M<sup>a</sup>.V. Goicoechea (2012) “Discusiones de los docentes de lengua acerca de su propio trabajo”. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. N° 7. Recuperado de <http://www.revistaseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/131ducación/article/viewFile/18/18>.

Vázquez, A., L. Pelizza, I. Jakob y P. Rosales (2006) “Consignas de escritura y procesos cognitivo-lingüísticos implicados. Un estudio en la universidad”. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional *Leer, escribir y hablar hoy*. Simposio: *Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la educación superior*. Tandil. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Vázquez Aprá, A., I. Jakob, P. Rosales, L. Pelizza (2014) “Prácticas de escritura profesional: los psicopedagogos en el ámbito educativo”. *Innovación Educativa*, ISSN: 1665-2673 vol. 14, número 65 | mayo-agosto, 2014, pp. 17-42.