



El parcial presencial escrito en Ciencias de la Educación

Gloria Borioli
Cecilia Altamirano
Maximiliano Murúa¹

Resumen

Por constituir un factor ligado a la permanencia del estudiante en la universidad, las habilidades comunicativas instalan un foco de preocupación en diversas instituciones. Desde ese supuesto, la ponencia, inscripta en el proyecto de investigación Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación, avalado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba para el bienio 2018-2019, aborda con una perspectiva cualitativa y, mediante cuestionarios de autoinforme, las estrategias de alumnos del Ciclo Básico a la hora de preparar sus exámenes parciales presenciales escritos. A tal fin, recupera tres conceptos centrales: 1) endoculturación-alfabetización académicas (Bombini, 2017); 2) géneros estudiantiles o tipos textuales destinados a la instrucción (Gardner y Nesi 2013; Navarro, 2014; Labeur y Bombini, 2017); y 3) parcial universitario (Grigüelo, 2005; Natale y Stagnaro, 2014).

Aunque el material se halla en proceso de análisis, como conclusión provisional puede anticiparse un extendido trabajo con borradores que evidencia planificación y recursividad de la escritura, pero también una limitada contextualización de los textos ofrecidos por las cátedras y una debilidad que reside en la casi ausencia de las dimensiones pragmática y retórica.

Discurso académico - educación superior - universidad - escritura - estudiante

¹ Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. CE: gloria.borioli@unc.edu.ar; dani.altamirano@gmail.com; maximiliano.ezequiel.murua@mi.unc.edu.ar

The mid-term written exam in Education Sciences

Abstract

To constitute a factor linked to the permanence of the student at the university, the communicative skills install a concerning focus in several institutions. Since this assumption, this article, inscribed in the research project “Youth and Speech, Academic literacy and apprenticeship genres” in the Education Sciences School, endorsed by the Research, Science and Method Secretary of the Faculty of Philosophy and Humanities of the National University of Córdoba for the 2018-2019 biennium, deals with a qualitative perspective via self-reporting questionnaires the strategies of the Basic Cycle students when it comes to preparing their on-site, mid-term exams. For this purpose, it retrieves three core concepts: 1) academic enculturation-literacy (Bombini, 2017); 2) Student genres o text types aimed to instruction (Gardner & Nesi 2013; Navarro, 2014; Labeur & Bombini, 2017); and the university mid-term exam. (Grigüelo, 2005; Natale & Stagnaro, 2014)

Although the material is at an analysis process, as a planned conclusion it could anticipate an extensive work with drafts that proofs writing planning and recursion, but also a limited contextualization from the texts offered by lectureships and a weakness that resides on the near absence of the rethoric and pragmatic dimensions.

Academic speech - higher education - university - writing - student

Fundamentación, problema y objetivos

En las últimas décadas, profesores y estudiantes universitarios de grado y posgrado manifiestan una sostenida preocupación por las prácticas de oralidad, lectura y escritura en el nivel superior. En esa línea, en diferentes unidades académicas, se han llevado a cabo investigaciones e intervenciones (Bidiña y Zerillo, 2013; Carlino, 2006 y 2013; Navarro, 2014 y otros). En la Escuela de Ciencias de la Educación (ECE) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), algunas acciones institucionales desarrolladas son el Taller de Prácticas de Lectura y Escritura Académica destinado al Ciclo Básico y el Taller de Habilidades Comunicativas en Espacios Académicos destinado al Ciclo Profesional. No obstante, la condición opcional de esa oferta acotada a un cuatrimestre de cursada, produce un impacto limitado. Por ello, el proyecto de investigación *Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación* –avalado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC e inscripto en el Programa de Prácticas Discursivas desde 2018– procura relevar las prácticas discursivas en el trayecto de grado del Profesorado y la Licenciatura. Desde ese marco institucional,

compartimos algunos resultados del proyecto, centrándonos en los géneros estudiantiles o de formación (Gardner y Nesi, 2013) propuestos por los profesores para tramitar los aprendizajes en el caso del proyecto y en el parcial universitario (Grigüelo, 2005; Natale y Stagnaro, 2014; Roich, 2007) presencial escrito en el caso del artículo.

Contexto y marcos. El proyecto y la ponencia

A modo de antecedente del presente recorte de *Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación*, proyecto en el cual inscribimos este artículo, resulta relevante mencionar producciones de colegas de diferentes instituciones de nivel superior acerca de exposiciones orales, parciales, monografías, informes y coloquios, tareas en las cuales los saberes aprendidos se transforman en saberes discursivizados (Bombini y Labeur, 2017; Carlino, 2006 y 2013; Navarro, 2014). En tales ocasiones suele advertirse una vacancia en la formación, un desencuentro entre lo que el alumno sabe hacer y lo que el profesor espera que haga: es ese hiato lo que aborda el mencionado proyecto.

Según recientes trabajos realizados por el equipo *Jóvenes y discursos* en la ECE (Borioli, Cargnelutti y Molina, 2017) y en la Facultad de Artes de la UNC (Borioli, Scarafía y Refrancore, 2016), algunos de los problemas frecuentes en los géneros estudiantiles son: la dificultad en la construcción de enunciadores acordes a diferentes enunciatarios, la reformulación de las estrategias en diversas situaciones comunicativas, la revisión en varias claves y el desdibujamiento de voces en el texto. A partir de esas hipótesis preliminares sustentadas en diagnósticos parciales y exploratorios, el mencionado proyecto (vigente para el bienio 2018-2019) se propone analizar variables tales como los formatos frecuentes en cada disciplina, las estrategias docentes para asesorar y acompañar las producciones orales y escritas y las dificultades que profesores y estudiantes advierten en las producciones orales y escritas. De ese universo en indagación y desagregando algunos de los resultados provisionales obtenidos en la sistematización del material de campo todavía en proceso de análisis, la ponencia focaliza un género estudiantil (Gardner y Nesi, 2013): el parcial presencial escrito.

A modo de marco teórico, tres ejes conceptuales orientan el proyecto: por una parte, retomamos el concepto de *endoculturación-alfabetización académicas* (Bombini, 2017) que remite al “proceso por el cual una persona aprende a acceder a las discusiones y los recursos de las disciplinas académicas mediante el aprendizaje del uso del discurso especializado y la participación en actividades en ámbitos académicos” (Bazerman *et al.*, 2016, p. 57), lo cual involucra habilidades orales y escritas en el curso de la formación universitaria. Por otra parte, recuperamos la noción de **géneros estudiantiles** o **géneros de formación**, es decir, tipos textuales destinados a la instrucción durante la formación tales como la toma de notas,

la monografía y el parcial (Gardner & Nesi, 2013; Navarro, 2014; Labeur & Bombini, 2017). Finalmente, recuperamos las consideraciones sobre el parcial universitario (Grigüelo, 2005; Natale y Stagnaro, 2014; Roich, 2007) destinado a evaluar los conocimientos del alumno en la cursada de una materia.

En cuanto a la dimensión metodológica, cabe deslindar entre el proyecto y la ponencia. Puesto que la segunda se desprende del primero, el abordaje coincide y, por cierto, también la restricción en los resultados, ya que no aspiramos a obtener indicadores de significatividad estadística, sino líneas de representatividad tipológica. No obstante, las previsiones atinentes a población, muestra e instrumentos son diferentes, puesto que además de los mencionados cuestionarios a estudiantes, para el proyecto se administraron 17 entrevistas individuales presenciales a profesores de ambos ciclos desde una guía de pautas sobre cuatro temas: lectura y escritura profesional y privada, aspectos a considerar en la selección de apuntes y materiales de estudio, modalidad de redacción de consignas y articulación vertical y horizontal de contenidos. Cada encuentro, de aproximadamente hora y media de duración, estuvo a cargo de dos integrantes del equipo procedentes de distintos campos disciplinares y con distintos niveles de experticia en la tarea. Este artículo, en cambio, solo toma las voces de alumnos del Ciclo de Complementación Curricular recogidas en 2018 con muestra intencional en tres espacios curriculares obligatorios del Ciclo Básico y en dependencias de la Escuela de Ciencias de la Educación, mediante un cuestionario de autoinforme con ítems abiertos y cerrados, escalas y tablas, administrado en horarios de clases teóricas y prácticas, cedidos por gentileza de los colegas. Dicho cuestionario, cuya resolución es guiada presencialmente ítem por ítem por miembros del equipo a fin de evitar posibles confusiones, suele insumir unos 40 minutos y consta de los siguientes rubros:

- a) Datos personales: incluye edad, año de egreso del secundario, año de ingreso a la universidad, etc.
- b) Oralidad: abarca dos preguntas abiertas sobre la competencia discursiva autopercibida y sobre estrategias de preparación de coloquios.
- c) Lectura: comprende seis ítems acerca de tipologías, significados acerca de “leer bien”, dificultades lectoras y hábitos de lectura.
- d) Escritura: subsume diez ítems de los cuales nueve son abiertos y se centran en representaciones, espacios de aprendizaje y prácticas; y uno –el referido a hábitos de producción de textos académicos– es del tipo escala con opción “siempre/a veces/nunca”.

En cuanto a población, a los fines de este texto se seleccionan solo las voces de ingresantes a la carrera por Ciclo de Complementación o articulación (con o sin trayecto adicional) con Profesorados de Nivel Superior no Universitario, quienes constituyen las unidades de análisis.

Se trata, entonces, de estudiantes que cuentan con una titulación –en Nivel Inicial, Educación Física, Historia, Química, Biología, Música, etc.– por Institutos de Formación Docente (IFD) y que llegan a la Facultad de Filosofía y Humanidades con experiencias en prácticas discursivas en nivel superior y a veces, también con experiencia profesional o docente.

Desde esos puntos de partida y tomando los resultados de 61 ejemplares del cuestionario de autoinforme –con ítems abiertos y cerrados, escalas y tablas y administrado en 2018–, damos cuenta en este texto solo de uno de los ítems formulados para el dominio de la escritura: “cómo escribís tus parciales presenciales”. Si bien hay algunos valores cuantitativos compartidos a modo de avance provisional, por el carácter cualitativo del proyecto hemos privilegiado la lógica de construcción de las respuestas, procurando advertir regularidades e intentando contribuir a un borrador de estado de la cuestión que habilite a futuro algunas acciones institucionales sustentables y sistemáticas tendientes a fortalecer los equipamientos discursivos del estudiantado, como un redoble de la apuesta por la Universidad pública, inclusiva y de calidad.

Algunas consideraciones sobre el género discursivo

Según Cassany, “el discurso es una herramienta para comunicar conocimientos, para desarrollar la actividad laboral, para fortalecer nuestra identidad profesional, para cumplir nuestros deberes y para ejercer el poder” (2007, p. 14). Ahora bien, dentro de los géneros discursivos considerados, desde la perspectiva bajtiniana, como configuraciones más o menos estables de enunciados, hay géneros periodísticos, literarios, científicos, académicos y otros. En el nivel superior, el parcial universitario es un género estudiantil o de formación destinado a evaluar e inscripto en una situación comunicativa particular: el estudiante debe decir o escribir lo que el destinatario ya sabe y esa paradoja diseña una situación algo artificial y ficcional que transgrede la norma de informatividad del texto (de Beaugrande y Dressler, 1997), según la cual, en lo que se expresa, debe haber algo de lo novedoso y de lo inesperado.

Tanto en el parcial presencial como en el domiciliario hay una o varias consignas redactadas por el docente, que deben ser respondidas o realizadas en unas ciertas condiciones y con unos ciertos requisitos –a veces no explicitados–, cuyo objetivo es evaluar los conocimientos que el estudiante adquirió mediante la lectura de textos teóricos, la reflexión compartida en clase, los debates grupales, las producciones llevadas a cabo en los trabajos prácticos, los materiales del aula virtual, etc.

Según Grigüelo (2005), quien retoma la teoría de los actos de habla de Austin (1982) y Searle (1994), las consignas del parcial corresponden al discurso instruccional, es decir, aquel destinado a organizar actividades; según Verdugo (1994), responden a la estrategia discursiva de “hacer hacer”. La función predominante es apelativa porque procura modificar el comportamiento del lector de la consigna. Mediante un enunciado escrito se indica qué

conducta (ejemplificar, clasificar, ordenar, por ejemplo) debe realizar el enunciatario (el alumno) con un cierto contenido (los temas a evaluar) y en un cierto contexto (a partir de una situación mencionada, desde ciertos textos o autores indicados). A veces la consigna estipula también un formato (esquema, cuadro, línea de tiempo) para llevar a cabo la acción que el enunciador explicita, y que luego el docente o el equipo docente administra y finalmente evalúa según indicadores o criterios, tales como ajuste al planteo formulado, claridad conceptual, etc. En ocasiones, la orden de trabajo se expresa con un verbo en imperativo (“compare”) o bien con una construcción verboidal de infinitivo (“comparar”).

Como la receta de cocina o el manual de instrucciones, la consigna brinda orientaciones precisas para realizar la actividad y puede prescribir la extensión de la respuesta esperada. Acorde con Roich (2007), en su respuesta debe incorporarse

toda la información necesaria como para que ésta pueda ser comprendida correctamente por sí misma, sin necesidad de apelar a una fuente externa ni de acudir a la lectura de la consigna correspondiente. En otras palabras, la respuesta debe ser autónoma, construida de tal modo que el lector pueda comprenderla prescindiendo de la pregunta (p. 93).

En algunas oportunidades los términos empleados no son semánticamente vacíos, sino que hay debajo de esos significantes unos significados implícitos y velados acerca de los cuales quien redacta la consigna no siempre tiene consciencia. El enunciador supone que los sentidos que él otorga al enunciado son universales y únicos y que, por ende, quien lee los recibirá tal cual. No obstante, existe un alto riesgo de ambigüedad y multiplicidad de significados, es decir, en última instancia, de asemantización: entonces el estudiante recibe la consigna y la llena de un contenido inesperado, la interpreta según su propia enciclopedia y desde su experiencia. Un caso de esa disimilitud compete a las operaciones discursivas –que suelen constituir una zona de desencuentros entre las expectativas del docente y la realización del estudiante–. Algunas de las más asiduas, en los parciales de la carrera, son: definir, reconceptualizar, caracterizar, justificar y comparar; en este último caso un error frecuente en las respuestas suele residir en el hecho de que el estudiante en vez de cotejar dos o más categorías, describe una y luego describe la otra, sin establecer convergencias y divergencias entre ellas y sin mencionar los indicadores desde los cuales se establecen las relaciones.

Finalmente, a modo de generalización y desde la bibliografía consultada, cabe señalar que para Grigüelo (2005), algunos de los errores frecuentes en la resolución de consignas de los parciales son: adecuación a la operación cognitiva solicitada, léxico, cohesión y coherencia, deixis (referencia), relaciones lógicas entre secuencias y registro.

Resultados provisionales y análisis sucinto

Por tratarse de un abordaje descriptivo-exploratorio, hemos intentado comprender cómo se construye un punto de vista y hemos analizado las representaciones, teniendo en cuenta no solo lo que los sujetos dicen sino también cómo lo dicen.

Con respecto a los parciales presenciales, descontando ocho estudiantes que no contestan, el 59% declara como principal recurso la lectura, el 20% explicita el estudio, el 37% elabora organizadores (mapas conceptuales, resúmenes, cuadros, fichas, esquemas) y el 6% se refiere a las consignas.

Pese a que la pregunta plantea “cómo”, hay quienes responden “con qué”, es decir: soslayan su quehacer y privilegian los recursos (“con los contenidos de la bibliografía”, “con mucha ayuda”) y dos que solo responden “como puedo”. El establecimiento de **relaciones intratextuales** –entre proposiciones, entre párrafos, etc.– no aparece en ningún caso; si bien dos contestan “vinculaciones” y “relaciono conceptos”, omiten la fuente o procedencia de esos conceptos; en cambio, uno (2%) alude a las **relaciones intertextuales**: “relaciono autores”. En algunos casos, los estudiantes contestan desde el producto de la tarea; entonces, al “cómo escribís” responden en clave autoevaluativa, por ejemplo, “con mucha claridad, coherencia, cohesión y pertinencia”. Sin embargo, la mayoría alude a la instancia previa, al proceso: “hago un texto borrador para planificar y luego escribo el que voy a entregar”, “discutir, debatir, poder explicar”, “hago borradores, busco citas”, “voy planificando la escritura”, “voy haciendo”. Podría, entonces, inferirse un ejercicio, tal vez previo al ingreso a la Universidad, de **planificación y recursividad**. Por otra parte, si bien un 37% reescribe en diferentes claves (“en los márgenes”, “preparando esquemas”, “recupero ideas”, “tomo nota”), hay quien declara “busco resúmenes ya hechos” o “estudio hasta último momento”, lo cual permite suponer un escaso entrenamiento en el oficio de estudiante, una **limitada capacidad de gestión del autoaprendizaje**. Por otra parte, uno menciona el uso de sus apuntes de clase; el resto declara utilizar solo la bibliografía básica (no hay referencias a la ampliatoria) y los resúmenes.

Pese a su formación docente, la mayoría contesta en términos de acciones externas, observables (“leo”, “marco”, “escribo”) y son pocos (6%) quienes describen el proceso en términos de operaciones cognitivas (“reflexiono”, “recuerdo”, “identifico”) probablemente abordadas en el trayecto formativo precedente. El ejercicio en voz alta se menciona en tres casos.

Recapitulando brevísimamente:

- a) la lectura, la elaboración de organizadores conceptuales y el trabajo con borradores son los recursos y las acciones más mencionadas;

- b) las referencias no dan cuenta de ejercicio metacognitivo, pese a tratarse de egresados de IFD;
- c) casi no existen alusiones a la administración del tiempo en la preparación y en la ejecución;
- d) solo un estudiante alude a la situación comunicativa en la que prevé desempeñarse, falta que –acorde con nuestra indagación– se constituye en una recurrencia en las prácticas de escritura de géneros de formación.

Conclusiones

Según Navarro (2014), en Argentina, desde la recuperación de la democracia en 1983, la matrícula universitaria se multiplicó por cuatro y la cantidad de universidades por dos. Este hecho, no obstante,

presenta otro rasgo estructural que implica su contracara: altas tasas de deserción, una problemática particularmente urgente para los alumnos que son primera generación en educación superior (...) Sucede que ingresar a la universidad implica entrar a una nueva cultura: la de la comunidad disciplinar a la que el estudiante desea incorporarse. (p. 87)

De allí que las habilidades comunicativas y, tal vez, en especial la competencia escrituraria aprendida en la escolaridad obligatoria o en el IFD no resulten siempre suficientes a la hora de dar cuenta de los aprendizajes en la Universidad, máxime cuando el parcial es un género estudiantil casi inexistente en otras instituciones educativas no universitarias. De allí, también, que los cursos, talleres y seminarios ofrecidos por las unidades académicas tengan todavía un bajo impacto en el mejoramiento del discurso oral y escrito.

El problema de la debilidad o inadecuación de las producciones estudiantiles reviste peculiar importancia y actualidad en la universidad pública, dada la heterogeneidad de los ingresantes, pertenecientes a sectores sociales que en décadas precedentes, por estructura de oportunidades y distribución del capital cultural, accedían en bajo número a estudios superiores. En consecuencia, es importante pensar el parcial no solo como instrumento de evaluación sino también como objeto de enseñanza que al empoderar al sujeto, le abre universos de signos, significados y sentidos (Navarro, 2014). Analizar las consignas, variar las situaciones comunicativas y reflexionar sobre las gramáticas de producción y de reconocimiento de ese evento comunicativo son vacancias de buena parte del sistema educativo y no solo de la Universidad. En el caso de los parciales, se ha señalado que su preparación depende, entre otras variables, del análisis y la reflexión sobre la situación y que si bien la evaluación busca comprender, a menudo solo mide resultados (Natale y Stagnaro, 2014).

Mucho es lo que falta procesar en el equipo. El trabajo de campo incluyó entrevistas a docentes y cuestionarios a estudiantes de ambos ciclos y de las modalidades Carrera Plena y Ciclo de Complementación Curricular. Por ende, los resultados ofrecidos son acotados y provisorios. De todas maneras, en el caso de los alumnos cuyas voces aquí se comparten, puede anticiparse un extendido trabajo con borradores que evidencia planificación y recursividad de la escritura, pero también limitada capacidad de gestión del autoaprendizaje, escasa mención de relaciones intratextuales e intertextuales y ausencia de contextualización de los textos ofrecidos por las cátedras y de las dimensiones pragmática y retórica de los parciales presenciales escritos, o sea, estrategias de estudio vastamente enseñadas en el nivel secundario. Es por ello que consideramos política e institucionalmente oportuno desnaturalizar habilidades y reflexionar sobre cómo abordamos la oralidad, la lectura y la escritura en el nivel superior, a fin de considerar los géneros de formación no tanto como instrumentos de control, sino también como procedimientos a enseñar.

Referencias bibliográficas

- Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Madrid: Paidós.
- Bidiña, A. & Zerillo, A. (Coords.). (2013). *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM*. San Justo: UNLaM.
- Bombini, G. & Labeur, P. (Coord.). (2017). *Leer y escribir en zonas de pasaje*. Buenos Aires: Biblos.
- Borioli, G., Scarafía, S. y Refrancore, A.C. (2016). Escribir en Artes. Representaciones de profesores en la Universidad Nacional de Córdoba, *Avances*, N° 25, Área Artes del Centro de Investigaciones *María Saleme de Burnichon*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba (pp. 81-96).
- Borioli, G. (2018). La toma de notas. Oralidad y escritura en el nivel superior. *Revue de la SAPFESU*. Año XXXVI, N° 41, Buenos Aires, Argentina (pp. 39-52).
- Borioli, G., Cargnelutti, J. & Molina, F. (2017). Prácticas discursivas en Ciencias de la Educación. El estudiante, entre habilidades y demandas. En: Giménez, G., Luque, D. y Orellana, M. (Comp.). *Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces II*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Carlino, P. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18, N° 57. COMIE, D.F. México (pp. 355-381).
- Cassany, D. (2007). *Afilas el lapicero*. Buenos Aires: Quinteto.
- de Beaugrande, R.A. y Dressler, W.U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

- Gardner, S. & Nesi, H. (2013). A Classification of Genre Families in University Student Writing. Oxford University Press. *Applied Linguistics*, Vol. 34, N° 1 (pp. 25-52). Recuperado de: <https://doi.org/10.1093/applin/ams024>
- Grigüelo, L. (2005). El parcial universitario. En Nogueira, S. (Coord). *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller* (pp. 111-121). Buenos Aires: Biblos.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (2014). El parcial presencial. En Navarro, F. (Coord.). *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 103-134). Buenos Aires: UBA.
- Navarro, F. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: UBA.
- Roich, P. (2007). El parcial universitario. En Klein, I. (Coord.). *El taller del escritor universitario* (pp. 91-106). Buenos Aires: Prometeo.
- Searle, J. (1994). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Verdugo, I. (1994). *Estrategias del discurso*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.