

PRUEBAS ESCRITAS. APRECIACIONES DE LA SITUACIÓN DE EVALUACIÓN DE DOCENTES Y ALUMNOS

María Graciela Fabietti *

Resumen

Este trabajo forma parte de un proyecto más general, de carácter exploratorio, que está destinado al análisis de aspectos relacionados con la comprensión de consignas de pruebas escritas. El conjunto de análisis realizados tuvo en cuenta la caracterización de la situación en que ocurre el comportamiento de interés. Fueron abordadas tres dimensiones del problema, las cuales implican variación de especificidad de lo observado: 1) Habilidades básicas disponibles en el alumno; 2) Significados asignados por los alumnos a verbos incluidos en consignas redactadas por sus docentes; y 3) Concepción y representación tanto de docentes como de alumnos, de la propia situación de evaluación, que constituye el tema central de esta comunicación. Nuestro objetivo fue averiguar cuáles son los supuestos relacionados con el reconocimiento y aceptación de los roles que ambos tipos de participantes tendrían. Se trabajó en una escuela de la ciudad de Córdoba, privada provincial, con enseñanza pre-primaria, primaria, y secundaria. Se tomaron entrevistas a ocho docentes y siete alumnos del mencionado establecimiento. Un primer análisis del material recogido en entrevistas, muestra que si bien en ambos grupos se reconocen dos funciones para la evaluación (control y acreditación), no serían igualmente valoradas y aceptadas. Se sugieren nuevos análisis que permitirían avanzar en el conocimiento de los aspectos que caracterizan a la situación de evaluación.

Introducción

La presente comunicación se inscribe en el marco de análisis de aspectos relacionados con la comprensión de consignas de pruebas escritas.

El panorama que se presenta al referir "comprensión de consignas" es muy amplio, por lo tanto, se decidió analizar consignas escritas, pues ellas son las que estructuran las pruebas típicas, dentro del aula. La elección de la dimensión escrita se debió a la necesidad de lograr continuidad con los trabajos de investigación previamente realizados, los que estuvieron dirigidos a analizar la capacidad de comprensión en la lectura de los alumnos.

El trabajo es de carácter netamente exploratorio, en razón de constituir una primera aproximación al tema. La ausencia de información en esta área problemática no tiene un

* Escuela de Ciencias de la Educación. U.N.C.
e-mail: fabietti@ffyh.unc.edu.ar

carácter eminentemente local, ya que se realizó una búsqueda en la base de datos ERIC, empleando como palabras claves "Teaching, instructions-writing", período 1980-1994, y como resultado se obtuvo información sobre tan sólo, cuatro trabajos publicados. Además, como resultado de la consulta a Hemeroteca de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, se halló un solo informe específico, en la Revista *Educación*, de Costa Rica, publicada en 1977.¹

El *objetivo general* del trabajo fue responder a una serie de preguntas que nos permitirían obtener información sobre la importancia real del problema, y al mismo tiempo avanzar hacia el planteo de un modelo que contemplara las dimensiones implicadas en el mismo.

A efectos del trabajo son consideradas como *consignas*, los requerimientos de respuesta, escritos, que los docentes plantean a sus alumnos, en las situaciones comunes de prueba dentro del aula.

En cuanto situación de comunicación, y desde el punto de vista pragmático, puede ser considerada como un caso particular de la interacción entre hablantes: preguntar-responder. Este tipo de interacción lingüística ha sido motivo de análisis desde distintos ámbitos teóricos y prácticos (Dillon, 1982). Se han preocupado por describirla y/o explicarla, tanto filósofos, como lingüistas, psicólogos, educadores, juristas, etc.

Esta particular situación de preguntar-responder puede ser descripta a partir de las características del contexto en que ocurre y de los propósitos que la guían.

El aula definiría social, cultural y físicamente al contexto. La evaluación formal de los aprendizajes de los alumnos constituiría uno de los eventos posibles, de los ocurridos dentro de la misma. El objetivo "evaluar" condiciona los modos en que se producen los intercambios entre docentes y alumnos. Una característica de estos intercambios durante el transcurso de una prueba, es que los roles interrogador-respondiente están prefijados, y no son intercambiables.

Las conjeturas, que se suponen como características pragmáticas de la situación deben estar referidas a:

- el conocimiento que los participantes tienen de la diferenciación de los roles ejercidos por ellos;
- la aceptación por parte de los participantes, de dicha diferenciación;
- la disponibilidad por parte del alumno, de la información requerida;
- la disponibilidad por parte del alumno, de habilidades requeridas en la tarea asignada;
- la factibilidad de que el alumno interprete la pregunta.

Si estas pre-conjeturas adoptan el carácter de condicionantes de las respuestas, los fallos al responder pueden ser explicados a partir de errores conjeturales. Tenemos así que algunos de los fracasos al responder se explicarían por: a) desconocimiento o no

¹Se ha revisado lo publicado hasta la fecha, en distintos títulos de revistas, como por ejemplo: *Educación* (Madrid); *Infancia y Aprendizaje* (España); *Journal of Educational Psychology*; *Review of Educational Research*; etc.

aceptación de la diferenciación de los roles (por ejemplo, niños pequeños que no captan lo esencial de la situación de evaluación, o eventualmente adolescentes que no respetan las decisiones de su docente); b) falta de estudio de los temas evaluados; c) ausencia de habilidades básicas para procesar la información (por ej. escasa capacidad de comprensión; ausencia de estrategias adecuadas para resolver problemas, etc.); d) errores en la interpretación de lo que es requerido por la pregunta.

Los análisis sobre comprensión de consignas, han sido realizados teniendo en cuenta la caracterización de la situación en que ocurre el comportamiento de interés. Han sido abordadas tres dimensiones del problema, las cuales implican variación de especificidad de lo observado.

1. *(Conjeturas habilidades básicas disponibles en el alumno (sobre las que el propio docente elabora conjeturas).*

2. *Significados asignados por los alumnos, a verbos incluidos en consignas redactadas por sus docentes del alumno sobre lo que se le requiere).*

3. *Concepción y representación tanto de docentes como de alumnos, de la propia situación de evaluación (expectativas de roles), que constituye el tema central de esta comunicación, por lo que será desarrollado a continuación.*

En relación a *aspectos metodológicos* del trabajo debe indicarse:

- a- *Muestra:* se trabajó en una escuela de la ciudad de Córdoba, privada provincial, con enseñanza pre-primaria, primaria, y secundaria. Es una escuela pequeña, que cuenta con ocho secciones en el nivel secundario (dos secciones de primero a tercer año y una en cuarto año y quinto año).
- b- *Instrumentos:* se utilizaron distintos instrumentos de recolección de datos: 1) pruebas estandarizadas (disponibles); 2) prueba especialmente diseñadas para este trabajo; 3) cuestionario que requería los alumnos, la conformación de conjuntos de verbos incluidos en pruebas de sus docentes (especialmente diseñado); 4) cuestionario que requería a los alumnos indicar la frecuencia con que se le presentaban dificultades para comprender las consignas de las pruebas escritas de cada materia (especialmente diseñado); 5) entrevistas a docentes y alumnos.
- c- *Análisis:* en razón de que el tipo de información recogida para cada dimensión era diferente y que se habían planteado objetivos específicos con relación a ellas, se realizaron distintos tipos de análisis, de los cuales en esta ocasión sólo informamos los referidos a lo observado en relación a la concepción y representación de la propia situación de evaluación.

Aspectos contextuales (globales) de la comprensión de consignas

Nuestro objetivo era iniciar el análisis de aspectos contextuales inherentes a las situaciones particulares en las que ocurre el comportamiento que nos interesa: la comprensión de consignas.

El análisis de aspectos contextuales se justifica en el hecho de que todo acto lin-

güístico no ocurre de manera aislada, sino inmerso en situaciones comunicativas, estableciéndose relaciones de interdependencia entre los múltiples tipos de información que ello implica.

En esta oportunidad, el análisis está dirigido a conocer como conciben la situación de evaluación tanto docentes como alumnos, y a partir de ello averiguar cuáles son los supuestos relacionados con el reconocimiento y aceptación de los roles que ambos tipos de participantes tendrían.

Para ello, se realizaron entrevistas a un grupo reducido de docentes y alumnos. Los datos son analizados intentando hallar indicios sobre la existencia (o no) de correspondencia, en los supuestos presentes en ambos grupos.

Para la selección de los entrevistados se tuvo en cuenta: a) para alumnos, curso al que asistía en el momento de administración de las pruebas, los puntajes obtenidos en las mismas y su percepción de dificultades para comprender consignas. Se buscó entrevistar tanto a alumnos que mostraran coherencia entre evaluación de desempeño y su autopercepción sobre dificultades para comprender consignas, como a aquellos que presentaban incoherencias. b) Para docentes, se decidió entrevistar a los que sus alumnos reconocían tener frecuentemente dificultades para comprender sus consignas y aquellos que parecían plantear menos dificultades. Además, se intentó entrevistar a profesores de distintos campos disciplinares (ciencias naturales, ciencias sociales, etc.).

Cada entrevista tuvo una duración variable, de aproximadamente una hora, interrogándose a los entrevistados sobre las siguientes cuestiones:

- 1: concepción de la evaluación en general (qué piensa que es) y más especialmente concepción de la evaluación con prueba escrita.
- 2: Dificultades que enfrenta y debe resolver cuando elabora (responde) una prueba escrita.
- 3: Suposiciones sobre lo que hace el alumno (profesor) cuando responde (elabora) una prueba escrita.
- 4: Experiencias personales en relación a las evaluaciones escritas (conflictivas, agradables, etc.)
- 5: Modificaciones de la situación de evaluación que supone necesarias.
- 6: Cualquier otro aspecto de interés para el entrevistado que no hubiese sido tratado previamente.

En esta oportunidad nos centraremos en el análisis de las respuestas dadas a la primer pregunta, la que daba oportunidad a los entrevistados a ubicarse en el tema y fijar una perspectiva que enmarcaba sus análisis subsiguientes. Brindaba además información básica que permite reconstruir el significado que ambos grupos de respondientes asignan, en primera instancia, a la situación de evaluación.

A continuación, se indican las respuestas a esta pregunta, destacando con negrilla las verbalizaciones que pueden asociarse a definición o concepción básica, destacada por los entrevistados, y se indican además con letra itálica los temas subsiguientes que fueron relacionados a dicha concepción.

Es necesario aclarar que las transcripciones subsiguientes pueden constituir trans-

cripciones literales, o paráfrasis que sintetizan oraciones más extensas. Se presentan en primer lugar respuestas de profesores y en segundo lugar respuestas de alumnos. A fin de preservar la identidad, se les identifica en todos los casos con un número.

Profesores:

Entrevistado 1: la materia que dicta es del área de Ciencias Sociales.²

Evaluación... **es una instancia más de los aprendizajes.**

Forma de la evaluación: *oral vs. escrita*. Debe ser tanto oral como escrita. Indica ventajas de la evaluación oral con respecto a la escrita.

Entrevistado 2: dicta materia del área de Ciencias Sociales.

Evaluación...**es positiva, logrando la participación de todos los alumnos.**

Forma de conducción del trabajo en el aula. *Comparación forma oral-escrita. Comparación prueba-trabajos prácticos*. Valoriza las actividades orales por sobre las escritas. El intercambio en clase mediante preguntas: motiva e incentiva a los alumnos para crear; es dinámico. Las pruebas generan miedo por lo tanto anulan a los alumnos. Asigna tareas (trabajos prácticos) que son realizados en grupo, en clase y luego retira algunas producciones para su evaluación -asignación de notas.

Entrevistado 3: dicta materia especial.

Evaluación escrita...**la prueba es necesaria porque la escuela lo requiere. En las pruebas observa lo conceptual** -que constituye sólo uno de los aspectos implicados en el dictado de su materia. **Califica permanentemente.**

Qué y cómo enseña. Conformación particular de sus pruebas por características de su disciplina.

Entrevistado 4: dicta materia del área de ciencias sociales.

Evaluación... **se debe hacer durante el proceso.**

Tipos de evaluación. Diferencia evaluación de seguimiento -trabajos prácticos y ejercitaciones- y evaluación de cierre (actividades iguales a la situación de seguimiento, con materiales diferentes).

Objetivo de la evaluación. No sólo llegar a tener una nota. Dos objetivos: a- asegurarse de que los alumnos lograron el conocimiento; b- controlarse el propio docente. Puede fallar en lo que hace en clase o en la propia prueba.

Papel de la evaluación de seguimiento y de la de cierre, en el proceso y en la acreditación.

Entrevistado 5: dicta materia del área de ciencias naturales.

Evaluación (a partir de concepciones que rescatan la noción de 'construcción')... **de tipo permanente. Preguntar permite darse cuenta de cómo van entendiendo.**

Forma de enseñar a fin de lograr la construcción de conceptos por parte del alumno.

Características de las evaluaciones: a) pre-avisadas, b) al finalizar tema se considera que los alumnos están en condiciones de responder, c) individual, d) escrita, e) perma-

² Una característica de esta entrevista fue la tendencia a responder con preguntas de escasa extensión, de una manera muy sintética.

nente.

Sentido: "No sólo me sirve a mí sino que también le sirve a él". "Quiero que sepan lo que están haciendo, que vean que crecieron, si no, no tiene sentido, desde ese punto de vista" (punto de vista: perspectiva ya indicada).

Entrevistado 6: dicta materia de Ciencias Formales.

Evaluación... **una parte más del proceso enseñanza-aprendizaje, necesaria para conocer si los objetivos son cumplidos y alcanzados.**

Comparación forma oral vs. escrita. Ventajas y limitaciones.

Entrevistado 7: dicta materia de Ciencias Naturales.

Evaluación... **es absolutamente imprescindible: única forma de conocer profesores y alumnos, cómo marcha el aprendizaje.**

Compara forma oral vs. escrita.

Condiciones en que desarrolla prueba escrita: complejidad de la preparación; sobre temas dados en clase; repaso antes de la prueba.

Entrevistado 8: dicta materia especial.

Evaluación... le genera vivencias disociadas, acuerda teóricamente con la idea de que la evaluación **una instancia del aprendizaje** que permite comprender qué procesos de aprendizaje se van dando, pero en situaciones concretas actúa conforme a la concepción más clásica de evaluación como **medición y comparación con objetivos predeterminados** asociada a las ideas de eficacia y logro. Supone que estas acciones podrían deberse a presión de acreditación por los reclamos de notas por parte de la institución.

Prueba escrita: instrumento privilegiado porque en el escrito aparece la claridad o comprensión del alumno. *Tipos de trabajos escritos* que utiliza.

Docencia: tarea artesanal, de trabajo intensivo con el otro. El trabajo le permite tener impresiones sobre lo que está pasando. En ocasiones no coincide la impresión con lo que un instrumento "dice".

Papel de las impresiones en la evaluación: son tenidas en cuenta en el momento de la acreditación.

Subjetivo-objetivo en evaluación. Objetivo: pruebas escritas tipo opción múltiple, cuya intención es captar la comprensión de algunos conceptos sueltos. Subjetivo: responde a otras intenciones (u objetivos): relacionar, integrar, dominio teórico (vocabulario).

Alumnos:

Entrevistado 9: alumno de los últimos cursos. Puntajes altos y bajos en las distintas pruebas, reconoce problemas para comprender consignas.

Evaluación... **algo necesario, se encuentra a todo nivel de la vida.**

Evaluación escrita. ...más limitada porque uno sabe como va a reaccionar. Ante un problema de la vida no sabe como va a actuar. Es **básicamente una revisión de conceptos, es ver si el alumno ha aprendido algo, o no ha aprendido nada, más allá del puntaje.**

Resultados: puede ir mal por causas personales, por más que haya aprendido o haya

atendido en clase o haya estudiado. Es un método no exacto, si se quiere, o por causas personales del profesor que corrige. Cita una materia de ciencias sociales como ejemplo en el que el profesor (o el alumno) puede ser *subjetivo* porque los contenidos no son exactos como en Matemáticas.

Interés y utilidad de los temas estudiados. Puede llevar temas estudiados sin importar su utilidad (por ej. en Física). Estudia con más ganas cuando el tema le gusta, o le interesa, o sabe que le va a servir. Si no le interesa puede llegar a no estudiar. En los primeros años ello fue más marcado. Establece paralelo con la Facultad: en ella no pasa éso porque uno elige estudiar lo que le gusta.

Entrevistado 10: alumna de curso intermedio, con buen rendimiento en las pruebas, reconociendo no tener problemas para comprender consignas.

Evaluación ...**en ocasiones me parece bien, por ejemplo en Matemáticas, pero por ejemplo es más productivo en (materia de ciencias sociales) una puesta en común, o algo así. No le parece que deba evaluarse constantemente al alumno.**

Sentido de la evaluación cuando es permanente. Es como que la meta no es estudiar, sino que te evalúan. Y no estudias para aprender sino para sacarte una buena nota en la prueba. Estudias de memoria y al año siguiente no te acordás de nada.

Valoriza para una materia de ciencias sociales las *lecciones orales*, antes que *las pruebas escritas*.

Entrevistado 11: alumna de curso bajo, con puntajes altos en las pruebas, reconociendo no tener problemas para comprender consignas.

Evaluación ...**es para la profesora más que nada. Ver si aprendimos o no. Para nosotros están las clases.**

Sentido de la evaluación para el alumno: los alumnos no se fijan si aprenden o no, sino en aprobar y pasar de año.

Estudiar: cuándo y por qué. Si dan tema se estudia sólo si te evalúan. Hay alumnos que les interesa aprender, y hay materias. Hay temas que interesan y temas que no interesan. Si interesan cuestan menos en una evaluación.

Interés-participación: depende de como es tratado el tema. Que la clase no sea apagada (sólo escuchar). Que sea entre todos (discutir, dialogar).

Respeto: el profesor pide respeto (que se los escuche). El alumno viene a aprender, también sería bueno que se lo escuchara. Le molestan las reacciones generalizadas de los profesores, cuando un alumno molesta y reaccionan contra todos.

Entrevistado 12: alumna de curso bajo. Puntajes bajos en las pruebas, no reconociendo problemas para comprender consignas.

Evaluación. ...**forma de ver cuánto han aprendido de lo que ha sido enseñado. El profesor ve cuánto avanzamos.**

Tipo de prueba. Oral: para ver expresión; escrita: no sabe.

Entrevistado 13: alumno curso intermedio. Puntaje alto en la prueba de Reconocimiento de Superestructura y bajos en el resto de las pruebas, no reconociendo problemas para comprender consignas.

Evaluación...**Muchos profesores dan oportunidad para levantar la nota, y eso**

me parece bien. Pero luego en la prueba escrita hacen estudiar de memoria y no nos hacen pensar (cita como excepción una materia de ciencias naturales).

Sentido del estudio: Estudias detalladamente y al mes uno no se acuerda mucho. Ese método de estudiar de memoria no está bien.

Tipos de preguntas: Hacen preguntas muy objetivas sobre el tema. Preguntas ¿por qué es ésto? Pero no nos hacen relacionar ésto y ésto. ¿Cómo sería ésto si fuese así?

Oral-escrito: no valoriza la evaluación oral.

Entrevistado 14: alumno de curso alto, con puntajes altos en pruebas y reconociendo no tener problemas para comprender consignas.

Evaluación ...no se lo preguntó antes.

Evaluación escrita: Algo para analizar lo que conoce el individuo. Problema: seleccionar, sintetizar, al escribir. ..."hay más que escribir o preguntas que responder, entonces, se corta". Diferencia ciencias naturales y matemática de sociales, en estas últimas "se pierde lo que uno va pensando".

Evaluación oral: en muchas materias no se puede tomar, tampoco hay ambiente (silencio).

Entrevistado 15: alumno de curso bajo, con puntajes bajos en las pruebas y reconoce tener problemas para comprender consignas.

Evaluación ... De como sería el sentido de evaluar. Estudia para la evaluación y se olvida. Para no olvidar se necesitaría practicar. Porque se olvida, la evaluación no tiene significado. La evaluación no está mal, sería como algo que demuestre que vos entendiste cuando... ¿pero si copias toda la prueba?.

Interés, asociado a formas de enseñar y formas de preguntar. Estudia si le interesa.

Motivos para estudiar: interés, zafar, otros (que te mate tu padre, que te compren algo)

Formas de evaluación que no le gustan: cuando no puede usar sus palabras y debe escribir cosas memorizadas.

En las respuestas precedentes puede observarse lo siguiente:

- 1) Tanto en el grupo de docentes como en el de alumnos la evaluación ha sido caracterizada como cumpliendo dos funciones diferentes: a- control de aprendizajes; b- acreditación. Lo que varía (según lo esperable) entre ambos grupos es el nivel de precisión en la enunciación de lo que entienden por evaluar.
- 2) El reconocimiento y aceptación de ambas funciones no es unánime. Todos los docentes reconocen y valorizan la función de control o seguimiento del aprendizaje, concibiendo a la evaluación como etapa inscripta en un proceso continuo. Dos de ellos (E1, y E2) hablan de evaluación desde esta función, mientras que el resto hace referencia a ambos tipos. En este último grupo, aparecen dos actitudes diferentes frente a la acreditación: conflicto (E8 explícitamente, E3 indirectamente) e integración. Por otro lado, en las respuestas de los alumnos aparece más frecuentemente reconocida la función acreditadora y complementariamente pocos alumnos reconocen ambas funciones. Los entrevistados 11, 13 y 15 por ejemplo estarían pensado a la evaluación desde la acreditación, y los entrevistados 9 y 10 reconocerían ambas funciones, aunque con actitu-

des distintas (E9 integración y E10 conflicto).

- 3) En relación a la aceptación de los roles, se observa que los profesores que tienen conflicto frente a ambas funciones, no aceptan el rol de evaluador acreditador, asignándole la responsabilidad a la escuela (“la escuela lo pide”), aunque sí lo ejercen, a veces confundido con el papel de profesor que guía y controla el aprendizaje.

En los alumnos se observan diferencias en el grado de aceptación de roles: a- aceptación; b- aceptación con restricciones; c- no aceptación. Las restricciones están referidas al área temática (E10) y a las funciones de control (no aceptada) y acreditación (E11), y la no aceptación se infiere de las marcadas resistencias para reconocer sentido a la evaluación (E15).

- 4) Si tenemos en cuenta todos los aspectos tratados frente a esta pregunta, podemos observar que tanto profesores como alumnos inscriben la problemática de la evaluación en un contexto más amplio que le daría sentido, ya que aparecen referencias a aspectos tales como el modo en que se enseña, cómo se desarrollan las clases y cómo se estudia.

Al mismo tiempo, se aprecian diferencias en ambos grupos en los temas asociados a la evaluación. Los docentes, en general, apoyan o amplían su ‘definición’ haciendo referencia a: modo en que enseña, tipo de evaluación que utiliza o valoriza. De ellos, son los profesores que reconocen y aceptan las funciones de control y acreditación los que logran realizar planteos sobre la prueba escrita, de carácter más variado y fluido. Por ejemplo, describen características de las situaciones en que evalúan, problemas para diseñar las pruebas, diferencian instrumentos según objetivos (seguimiento, cierre) y su papel en acreditación, etc. Los alumnos, por su parte, en general se refieren a: el olvido como factor que restaría sentido a la evaluación, el estudio en cuanto modo de preparación y el interés como factor decisivo para llegar a aprender. En relación a este último aspecto parecieran adoptar una postura pasiva, reclamándole al profesor que sea interesante, que desarrolle sus clases de manera dinámica, que muestre la utilidad de lo que enseña, reclamo que sería reconocido por algunos profesores (por ej. E2).

Por último, un aspecto que aparece tratado en ambos grupos es el de la tensión que se crea por el uso de criterios subjetivos-objetivos, al acreditar, aunque las actitudes o valorizaciones de ello sean diferentes. En general los profesores que hacen alusiones al tema, parecieran justificar el uso de criterios subjetivos, mientras que los alumnos tienden a criticarlo. El carácter de subjetivo, devendría básicamente del hecho de no constituir información totalmente explícita para el alumno, aunque ello no signifique necesariamente que se realice de manera asistemática.

A modo de *conclusión y para finalizar*, este primer análisis de las respuestas obtenidas en entrevistas a docentes y alumnos, pone de manifiesto algunas cuestiones de interés que permiten avanzar en el conocimiento sobre los supuestos que se ponen en juego en la situación de evaluación.

En primer lugar, mientras los profesores enfatizan la función de la evaluación como control de aprendizaje, los alumnos enfatizan la función de acreditación. Esta diferencia de énfasis sugiere que los docentes no han logrado que los alumnos conozcan o acepten, el sentido que ellos le atribuyen a la evaluación.

En segundo lugar, dentro de cada grupo se observan diferencias de grado de reconocimiento y aceptación de ambas funciones, considerándoseles rasgos básicos que será necesario tener en cuenta al encarar análisis posteriores. En estos análisis sería necesario focalizar la atención sobre los conflictos de poder que eventualmente generaría la coexistencia de funciones diferentes, consideradas por los profesores en algunos casos como divergentes.

Por último, los temas asociados a la conceptualización sobre evaluación parecerían constituir un buen punto inicial para analizar diferencias de concepción en ambos grupos.

Bibliografía

- Agudo de Córscico, M. C. y M. Moraschi (1983), *Verbos clave en la evaluación educacional y otras tareas docentes*, Plus Ultra, Buenos Aires
- Carlsen, W.S. (1991), "Questioning in Classrooms: A Sociolinguistic Perspective", en *Review of Educational Research*, V.61(2), pp. 157-178.
- Carpenter, P. A.; A. Miyake & M. A. Just (1995), "Language Comprehension: Sentence and Discourse Processing", en *Annual Review of Psychology*, V.46, pp.91-120.
- van Dijk, T.A. (1978), *La Ciencia del Texto; Un enfoque interdisciplinario*, Barcelona, Paidós.
- (1984), *Texto y contexto; Semántica y pragmática del discurso*, 2da. ed., Madrid.
- Dillon, J.T. (1982), "Multidisciplinary Study of Questioning", en *Journal of Educational Psychology*, V.74(2), pp. 147-165.
- Escandell Vidal, M.V. (1993), *Introducción a la Pragmática*, Barcelona: Anthropos; Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. 297p. (Autores, Textos y Temas. Lingüística; 5).
- Hamilton, R. (1985), "A Framework for the evaluations of the effectiveness of adjunct questions and objectives", en *Review of Educational Research*, V.55(1), pp. 47-85.
- Hoskins, S.B. (1986), "Text Superstructures", en *Journal of Reading*, V.29(6), pp. 538-543.
- Kulhavy, R.W. (1977), "Feedback in Written Instruction", en *Review of Educational Research*, V.47(1), pp.211-232.
- Lavandera, B.R. (1985), *Curso de Lingüística para el análisis del discurso*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Mangano, N.G. & S.L Benton (1984), "Comparison of question-response-feedback interactions during basal reader instruction", en *Journal of Educational Research*, V.78(2), pp.119-126.
- Meyer, M. (1987), *Lógica, Lenguaje y Argumentación*, Librería Hachette S.A., Argentina.
- Mills, S.R. et al. (1980), "The Correspondence between teacher questions and student answers in classroom discourse", en *Journal of Experimental Education*, V.48(3), pp.194-203.
- Rodríguez Alfano, L. (1991), "Perspectivas en la Pragmática actual", en *Discurso*, n 11,

pp. 62-74.

- Rojas Porras, M. (1977), "La pregunta en situación de clase: los exámenes", en *Educación: revista de la Universidad de Costa Rica*, V.1(1), pp. 57-72.
- Schlieben-Lange, B. (1987), *Pragmática Lingüística*, Gredos, Madrid.
- Somers, H.L. (1982), "The use of verb features in arriving at a *meaning representation*", en *Linguistics*, 20 (3-4), pp. 237-265.
- Stone, C.L. (1983), "A meta-analysis of advance organizers studies", en *The Journal of Experimental Education*, V.51(4), pp. 194-199.