Estrategias de evaluación en parciales presenciales de estudiantes de humanidades. Análisis contrastivo desde la teoría de la valoración

Federico Navarro

Universidad de Buenos Aires / Universidad Nacional de General Sarmiento / Conicet

navarro@filo.uba.ar

Resumen

La necesidad de diagnosticar, desarrollar y asentar las prácticas de lectura y escritura científico-académicas de los estudiantes que transitan la universidad, fundamental para su inserción en las culturas disciplinares respectivas (Bazerman et al. 2005, Hyland 2004 [2000]), es reconocida institucionalmente mediante programas de escritura (cf. Carlino 2009, Fernández Fastuca 2009, Navarro 2012) y proyectos de investigación financiados (e.g., García Negroni 2011, Pereira 2006) en la Argentina. Sin embargo, el conocimiento sobre las características específicas de los géneros académicos de formación en español es aún escaso. En este trabajo me propongo identificar las estrategias de evaluación utilizadas por estudiantes de carreras de humanidades en parciales presenciales. A partir de la teoría de la valoración (Hood 2010, Hood y Martin 2005, Martin y White 2005), realizaré un análisis cualitativo contrastivo de ocho parciales aprobados y desaprobados de las carreras de Educación, Historia, Filosofía y Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Los resultados demuestran que en los parciales aprobados se utilizan estrategias de evaluación más adecuadas al discurso científico-académico que en los parciales desaprobados. En concreto, aparece una multiplicidad de voces que disputan o se responsabilizan por las evaluaciones (heteroglosia), de forma coherente con las consignas propuestas en los parciales. Esta estrategia revela una sofisticada comprensión del carácter negociado del saber científico-académico consensuado, un rasgo típico del discurso experto (Myers 1989) que los parciales desaprobados no exhiben, y confirma hallazgos previos en estudios de caso (Giudice, Natale y Stagnaro 2009). Esta investigación puede hacer aportes a la caracterización de los géneros académicos de formación (cf. Navarro y Moris 2012b), brindar insumos para su enseñanza y aprendizaje y colaborar con el desarrollo de la didáctica de la escritura en el nivel superior.

Palabras clave

Evaluación, teoría de la valoración, carreras de humanidades, géneros académicos de formación, parcial presencial.

Abstract

The need to understand, develop and consolidate undergraduate students' academic reading and writing skills -key to access disciplinary cultures (Bazerman et al. 2005; Hyland 2004 [2000])- is institutionally acknowledged through writing programs (cf. Carlino 2009; Fernández Fastuca 2009; Navarro 2012) and funded research projects (e.g., García Negroni 2011; Pereira 2006) in Argentina. However, we still know little about the specific features of students' academic genres in Spanish. In this paper, I aim at pinpointing students' evaluation strategies in on-site examinations of humanities. Drawing from appraisal theory (Hood 2010; Hood and Martin 2005; Martin and White 2005), I contrast qualitatively eight successful and unsuccessful exams from Education, History, Philosophy and Letters degrees at the Faculty of Philosophy and Letters, University of Buenos Aires. Results show that successful exams use more academically-consistent evaluation strategies than unsuccessful exams. Specifically, there are multiple voices that dispute or support evaluations (heterogloss), as requested in the exams' instructions. This strategy reveals a profound understanding of how shared academic

knowledge is negotiated, a typical feature of expert academic discourse (Myers 1989) that unsuccessful exams don't show, and confirms previous findings in case studies (Giudice, Natale and Stagnaro 2009). This study can help understand students' academic genres (cf. Navarro and Moris 2012b), provide materials for academic writing teaching and offer some insights for academic writing pedagogy.

Keywords

Evaluation, appraisal theory, humanities degrees, students' academic genres, on-site examinations.

Introducción

Los estudiantes que transitan el grado universitario no sólo deben apropiarse de los conocimientos de su área sino también familiarizarse con las prácticas científico-académicas de su cultura disciplinar (Hyland 2004 [2000]: 11). En particular, el ingreso a las culturas disciplinares supone el desarrollo de prácticas de lectura y escritura científico-académicas específicas (Bazerman et al. 2005, Russell et al. 2009) que se diferencian de las prácticas comunicativas de otros ámbitos sociales con los que los estudiantes pueden tener mayor familiaridad.

Por este motivo, es necesario que las instituciones de educación superior colaboren con el diagnóstico y desarrollo de las prácticas comunicativas académicas de los estudiantes del grado universitario. Justamente, en las últimas décadas se han incrementado en la Argentina los programas institucionales (cf. Carlino 2009, Fernández Fastuca 2009, Navarro 2012) y los proyectos de investigación financiados (e.g. García Negroni 2011, Pereira 2006) que abordan esta problemática. Sin embargo, el conocimiento sobre las características específicas de los géneros académicos de formación en español es aún escaso.

En este trabajo me propongo identificar algunas de las estrategias de evaluación utilizadas por estudiantes de carreras de humanidades a partir de la teoría de la valoración (Hood 2010, Hood y Martin 2005, Martin 1999, Martin y White 2005). Realizaré un análisis cualitativo contrastivo a partir de un corpus exploratorio de ocho parciales aprobados y desaprobados de las carreras de Educación, Historia, Filosofía y Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.¹ El objetivo es identificar cómo los estudiantes en cada carrera dan cuenta del carácter dialógico y negociado del saber científico-académico y relacionar los hallazgos con la calificación obtenida, es decir, medir su grado de adecuación a las expectativas de las distintas culturas disciplinares. Sostengo que las calificaciones obtenidas no se explican solamente por un mayor o menor conocimiento de los contenidos, sino también por diferentes grados de competencia en el uso de las prácticas escritas de la cultura disciplinar.

Corpus y metodología

¹ Esta investigación se inscribe en el proyecto de investigación y docencia "Taller de lectura y escritura de géneros académicos" (coordinador: Federico Navarro; cf. Navarro y Moris 2012a), dependiente de la Secretaría Académica de la Facultad de Filosofía y Letras (Res. Decano N° 1230/12) y con financiamiento del Proyecto de Apoyo a las Ciencias Humanas del Ministerio de Educación de la Nación (Resolución N° 868 SPU 23/12/09), y en el Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica PICT 2007 N° 2330 "Estándares para la enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera" (investigadora responsable: Leonor Acuña) con base en la Universidad de Buenos Aires, el cual es parte del PAE 3/7155 "Desarrollo de Español lengua extranjera (ELE) como industria cultural" de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

Realizaré un análisis cualitativo contrastivo a partir de un corpus de ocho parciales presenciales recientes de diferentes materias de las carreras de Educación, Historia, Filosofía y Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. El *tertium comparationis* (Connor y Moreno 2005) que habilita el contraste tiene un doble eje: comparación de carreras y comparación de la calificación. El corpus se balancea según esos dos ejes ya que se constituye a partir de dos parciales de cada carrera, uno aprobado y otro desaprobado.

La metodología consiste en el análisis cualitativo y exploratorio del corpus a partir de un sistema de la teoría de la valoración: COMPROMISO (uso de monoglosia o heteroglosia). Estudios previos diacrónicos de caso (Giudice, Natale y Stagnaro 2009) demuestran cómo un estudiante modificó su utilización de este sistema (de monoglósico a heteroglósico) a medida que consolidaba sus competencias como escritor. Buscaré contrastar esta hipótesis en un corpus sincrónico de parciales de diferentes autores y disciplinas.

Resultados

Los resultados demuestran que en los parciales aprobados se utilizan estrategias de evaluación más adecuadas al discurso científico-académico que en los parciales desaprobados. En concreto, se produce la aparición de multiplicidad de voces que disputan o se responsabilizan por las evaluaciones (heteroglosia). Por el contrario, los parciales desaprobados prefieren opciones monoglósicas que resultan menos adecuadas para el discurso científico-académico experto y que son penalizadas con la nota. A continuación, se analizan en detalle estos contrastes a partir de fragmentos ilustrativos de las cuatro carreras. El primer ejemplo corresponde a un parcial aprobado de la carrera de Letras:

1) Consigna: Desarrolle una lectura de al menos dos relatos del libro “Junto al fogón”, a la luz de lo formulado en el anterior fragmento.

Respuesta: En el cuento “Junto al fogón”, un narrador omnisciente observa una escena de trabajo campestre y va describiendo tanto el lugar donde se realiza la acción como los paisanos que participan en ella. Si, como antes dijimos, Leguizamón sitúa su obra en la poética nativista, vale aclarar que la retórica que selecciona para realizar esta poética es de corte costumbrista. En el fragmento seleccionado, “moradores propios de cada región, sus modalidades características y [hasta con] sus tradiciones” muestra la intención de Leguizamón de construir una literatura a partir de la definición de determinados tipos para cada región. Volviendo a “Junto al fogón”, notamos que el narrador detiene su mirada sobre una “cuadrilla de trabajadores”, un “negro viejo” encargado del asado, “las mozas” que preparan “la fritura de pasteles de hojaldre para la cena”, “agrestes cantores” (en realidad los recuerda cantando tristes en “nuestros salones y teatros” porque “les falta su marco”, la “savia de la tierra[”]) y, por último, el capataz. Todos estos personajes cumplen su determinada función dentro de la escena que en el segundo párrafo abre la xxx². “Con las primeras luces cenicientas del alba...” y en el último la cierra con el apacible sueño de los peones que mientras duermen ya se preparan, infundidos por el “perfume agreste de la tierra materna” y comparados con antes, para recomenzar la jornada al día siguiente. En este sentido, tal como señala Eduardo Romano, este cuento plantea una visión idealizada del trabajo campestre donde las relaciones entre los peones y el capataz son pacíficas; donde los peones

² Marco con “xxx” los casos en los que la letra del estudiante es ilegible. Los fragmentos del corpus se reproducen sin modificaciones.

“trabajan de sol a sol en ruidosa algazara, ágiles, felices, sin sentir cansancio jamás”; y finalmente, después del fogón donde los trabajadores dan libre rienda a su jovialidad y alegría, el retorno de la tranquilidad y el silencio (“un silencio grande, angustiado, llenaba la campiña”) y el descanso reposado: “dormían tranquilos, sin afanes...”. Así, pareciera decir el narrador, es la vida campestre, así es todos los días [...] (MR, Letras, 2007, calificación 9).

En el ejemplo 1), se reproduce un fragmento en el que se aborda un cuento en particular a partir de una consigna que pide una clara toma de posición (“desarrolle una lectura”). El sistema de COMPROMISO es explotado por el estudiante, optando por diferentes posibilidades del discurso heteroglosico. El uso de la primera persona plural, evidente artificio en un parcial individual, aparece en recursos como “dijimos” o “notamos”. Si bien el número plural colabora con la despersonalización del discurso científico-académico (García Negroni 2008), el uso de la primera persona es una opción dentro del paradigma de COMPROMISO-heteroglosia-contrajer-proclamar-pronunciar, es decir, una aparición explícita de la intervención autoral. Con un grado mayor de contingencia, el uso del pretérito imperfecto del subjuntivo (“pareciera”) se ubica dentro del paradigma de expandir-entretener. A su vez, estas opciones se combinan con el paradigma expandir-atribuir-reconocer (“tal como señala Eduardo Romano”; “muestra”) o distanciarse (“pareciera decir”) en forma de citas de autoridad o citas que justifican las afirmaciones del escritor. También aparece el paradigma heteroglosia-contrajer-rechazar-oponerse con “en realidad”.

En contraste, el ejemplo que sigue corresponde a un parcial desaprobado de la carrera de Historia:

2) Consigna: analice las características más importantes de los enfoques formalistas, sustantivistas y marxistas.

Respuesta: las características más importantes de los enfoques formalistas, sustantivistas y Marxistas es la visión sobre los mercados. La visión Marxista centra su visión en la relación dada en los modos de producción en la relación que se manifiesta entre los poseedores de los medios de producción y los asalariados o proletariado.

La característica más importante del enfoque sustantivista es la visión neoclásica la cual se basa en el equilibrio entre las transacciones, es decir, en el intercambio. Este equilibrio está dado por el intercambio perfecto entre oferta y demanda. La visión formalista, es la más antigua de las visiones está basada en la renta de la tierra, es por eso que aún no tiene visión de mercado, en cuanto a la actualidad del término (NB, Historia, 2010, calificación 2).

En el ejemplo 2), la consigna solicita explícitamente que el estudiante asuma posiciones evaluativas (“las características más importantes”) en función de la importancia que se atribuye, probablemente a partir de la bibliografía, a las características de los distintos enfoques (formalista, sustantivista y marxista). Sin embargo, se observa que el sistema de COMPROMISO en la respuesta opta por un discurso monoglosico. No se introducen voces múltiples ni se explora el carácter dialógico de la discusión científico-académica; así, las evaluaciones no tienen origen. La única utilización del discurso heteroglosico en este ejemplo opta por la opción más cerrada, vinculada a la afirmación o negación de afirmaciones. En este caso, se opta por heteroglosia-contrajer-rechazar-negar mediante “aún no tiene”, que funciona

como evaluación negativa evocada. En suma, la respuesta muestra una escasa utilización de las complejas opciones del sistema de COMPROMISO.

A continuación se presenta un ejemplo extraído de un parcial aprobado de la carrera de Educación:

3) Consigna: 3c) “(...) La educación ya no puede ser obligación, carga pública, ciudadana (imposición central) pero tampoco y muy especialmente, derecho social (obligación estatal)” (Alonso Bra, 2010) ¿A qué aspectos de ruptura de lo burocrático se alude? Explicó y desarrolló lo planteado en la cita respecto de esta ruptura.

Respuesta: Alonso Bra analiza la burocracia estatal desde los aportes de Weber. Sin realizar una descripción de este de acuerdo a su concepción de cuadro administrativo de dominación nacional-legal, se puede pensar la ruptura burocrática en el sentido del proceso de centrifugación que plantea la autora. Se reconoce una esfera intermedia entre lo político estatal nacional y los escenarios más concretos de la escolarización (las escuelas), es decir un agente jurisdiccional con financiamiento y administración en un grado de autonomía relativa con respecto a la característica de legalidad del estado. La ruptura es en lo burocrático en este sentido al surgir nuevos espacios de responsabilidad (de racionalidad), de toma de decisiones (de legalidad) y de sujetos sociales que lo componen.

Por último, es post-burocrático porque, como expliqué en el punto A, no se desliga totalmente de dicha regulación dado que la autonomía es relativa. Por lo tanto, en la ruptura no es que desaparecen por completo los rasgos burocráticos, sino que se mantienen y se formulan en el sentido que vengo explicando (MC, Educación, 2012, calificación 10).

En el ejemplo 3), la consigna muestra una cita en discurso directo atribuida a cierto autor y recurso “se alude” (sistema de COMPROMISO-heteroglosia-expandir-atribuir-distanciarse), una negación (“no”, “tampoco”), correspondiente al sistema de COMPROMISO-heteroglosia-contrar-rechazar-negar, y el conector adversativo “pero” (COMPROMISO-heteroglosia-contrar-rechazar-oponerse). De forma consistente, la respuesta es especialmente rica en elementos del sistema de COMPROMISO. El texto es fuertemente heteroglosico, con múltiples voces: la del autor de la cita, la de otro autor de la bibliografía y la propia voz autoral. Aparecen recursos del sistema de COMPROMISO-heteroglosia-contrar-rechazar-negar (“no”, “sino”), del sistema de COMPROMISO-heteroglosia-expandir-atribuir-distanciarse (“analiza”, “los aportes de”, “plantea”, “se reconoce”) y del sistema de COMPROMISO-heteroglosia-contrar-proclamar-pronunciar (“expliqué”, “vengo explicando”). En suma, es un texto heteroglosico con múltiples ajustes de los significados negociados.

Por último, se brinda un ejemplo de un parcial desaprobado de la carrera de Filosofía:

4) Consigna: explique en qué consisten para D. Ross las obligaciones prima facie, y qué problemas presentes en otras teorías intuicionistas pretende resolver con este concepto.

Respuesta: las obligaciones “prima facie” son obligaciones que tienen prioridad frente a otras, son de un grado mayor, al llevarlas a cabo es mayor el “bien” que se obtiene como resultado. Vienen “impresas” en nuestro ser y son las que ayudan a decidir entre

obrar de una u otra manera. Resuelven lo que se les recrimina a otras teorías intuicionistas porque ponen una “escala” en lo que concierne a las obligaciones. Da un orden de importancia entre las mismas, si se quiere, facilita la elección dentro de a cuál de las obligaciones o deberes que se me presentan en determinada situación, es a la que conviene obedecer. Su mayor obligación o el deber que considera de más alto grado es “debo hacer (causar) el mayor bien posible” (LL, 2010, Filosofía, nota de la consigna 0/2,5).

La consigna que busca resolver este ejemplo es abiertamente heteroglósica y actitudinal, ya que busca el análisis por parte del estudiante (“explique”) de un concepto atribuido a cierto autor (“para D. Ross”) que discute (“pretende resolver”) con otras explicaciones (“otras teorías intuicionistas”). Sin embargo, en la respuesta apenas si aparecen algunas pocas marcas de heteroglosia: expandir-atribuir-distanciarse (“se les recrimina”) y contraer-proclamar-coincidir (“si se quiere”). El resto corresponde a un texto predominantemente monoglósico.

Conclusiones

Si bien el corpus de análisis es acotado y los ejemplos expuestos una mera ilustración del análisis, los hallazgos son regulares y resultan consistentes con investigaciones previas: las estrategias de evaluación identificadas en los parciales presenciales aprobados incluyen múltiples voces en disputa, un rasgo característico del discurso científico-académico experto que justamente se encuentra presente en las consignas facilitadas por los docentes, y que los parciales desaprobados no exhiben o exhiben de forma escasa. Esta conclusión atraviesa las diferentes prácticas comunicativas de las culturas disciplinares, al menos en esta etapa inicial del ingreso de los nuevos miembros en materias del grado universitario; es decir, la necesidad de utilizar una forma de evaluación heteroglósica es un rasgo básico común a las diferentes culturas disciplinarias. Estos resultados demuestran que la aprobación o no de los estudiantes de grado no depende exclusivamente del conocimiento que posean sobre los temas evaluados, sino también de las competencias científico-académicas que puedan poner en práctica en sus escritos.

Esta investigación puede hacer aportes a la caracterización de los géneros académicos de formación (cf. Navarro y Moris 2012b), brindar insumos para su enseñanza y aprendizaje, y colaborar con el desarrollo de la didáctica de la escritura en el nivel superior.

Bibliografía

Bazerman, Charles; Little, Joseph; Bethel, Lisa; Chavkin, Teri; Fouquette, Danielle y Garufis, Janet. *Reference Guide to Writing across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press, 2005.

Carlino, Paula. “Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina”. En *Cuaderno de Pedagogía*, N° 6 (2009): 6-17.

Connor, Ulla y Moreno, Ana. “Tertium Comparationis. A Vital Component in Contrastive Rhetoric Research”. En Paul Bruthiaux, Dwight Atkinson, William Eggington, William Grabe y Vaidehi Ramanathan (eds.), *Directions in Applied Linguistics. Essays in Honor of Robert B. Kaplan*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd, 2005, pp. 153-164.

Fernández Fastuca, Lorena. “Las prácticas de enseñanza de la escritura académica en universidades de la Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires”. En Mónica Ávila (ed.),

Jornada I de Intercambio de Experiencias Universitarias en el Desarrollo de Competencias Comunicativas. Tigre: UTN (Pacheco), 2009, pp. 25-36.

García Negroni, María Marta. “Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español”. En *Signos*. Año 41, N° 66 (2008): 5-31.

García Negroni, María Marta (ed.), *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Editoras del Calderón, 2011.

Giudice, Jaqueline; Natale, Lucía y Stagnaro, Daniela. “El proceso de construcción de un estudiante reflexivo: análisis evolutivo de un caso”. En Jorge Panesi y Susana Santos (eds.), *Actas del III Congreso Internacional del Departamento de Letras*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2009.

Hood, Susan. *Appraising Research: Evaluation in Academic Writing*. Londres: Palgrave MacMillan, 2010.

Hood, Susan y Martin, James. “Invocación de actitudes: el juego de la gradación de la valoración en el discurso”. En *Signos*. Año 38, N° 58 (2005): 195-220.

Hyland, Ken. *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*. Michigan, USA: The University of Michigan Press, 2004 [2000].

Martin, James y White, Peter. *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. Nueva York: Palgrave MacMillan, 2005.

Martin, James. “Beyond Exchange: APPRAISAL Systems in English”. En Susan Hunston y Geoff Thompson (eds.), *Evaluation in Text*. New York: Oxford University Press, 1999. pp. 142-175.

Myers, Greg. “The Pragmatics of Politeness in Scientific Articles”. En *Applied Linguistics*. Año 10, N° 1 (1989): 1-35.

Navarro, Federico. “Alfabetización avanzada en la Argentina. Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje de L2”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. Año 6, N° 12 (2012): 49-83.

Navarro, Federico y Moris, Juan Pablo. “Formación de tutores de escritura en carreras de humanidades en el marco del Taller de Lectura y Escritura de Géneros Académicos (FFyL, UBA)”. En Ana María Bedoya (ed.), *VIII Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2012a.

Navarro, Federico y Moris, Juan Pablo. “Estudio contrastivo de monografías escritas en las carreras de Educación, Filosofía, Historia y Letras”. En Iris Bosio, Víctor Castel, Guiomar Ciapuscio, Liliana Cubo de Severino y Gisela Müller (eds.), *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados* (pp. 151-168), Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo y Sociedad Argentina de Lingüística, 2012b.

Pereira, Cecilia. “La lectura y la escritura en el CBC: memoria de la experiencia en la cátedra de Semiología”. Presentado en el Primer Congreso Nacional: *Leer, escribir y hablar hoy*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2006.

Russell, David; Lea, Mary; Parker, Jan; Street, Brian y Donahue, Tiane. “Exploring Notions of Genre in ‘Academic Literacies’ and ‘Writing across the Curriculum’: Approaches across Countries and Contexts”. En Charles Bazerman, Adair Bonini y Debora Figueiredo (eds.), *Genre in a Changing World*. Colorado: The WAC Clearinghouse y Parlor Press, 2009, pp. 395-423.