
CAPÍTULO 2

El parcial presencial

Lucía Natale y Daniela Stagnaro

Unidad 1: La evaluación en la universidad

1.1. Introducción: *textos y contextos*

En este capítulo se trata uno de los géneros típicos de la evaluación en las materias universitarias, sobre todo en los inicios de las carreras: el parcial presencial. La aprobación de un parcial no solo depende del tiempo dedicado al estudio. La preparación de este tipo de evaluación requiere del análisis y la reflexión sobre una serie de factores que intervienen en la situación.

Discutir las preguntas planteadas a continuación entre toda la clase:

- a) El parcial es un género discursivo. ¿Cuál o cuáles son sus funciones sociales y discursivas?
- b) ¿En qué contextos circula?
- c) ¿Quiénes leen parciales? ¿Quiénes los escriben? ¿Qué relaciones establecen?
- d) Para dar una respuesta que sea bien evaluada, ¿cuál de las siguientes opciones parece más conveniente? ¿Por qué?
 - Ser sintético, poner lo justo y necesario, porque los profesores ya saben el tema y van a entender lo que se quiso poner; se van a dar cuenta de quién estudió y quién no.

- Poner toda la información que se recuerde, así los profesores ven que se estudió mucho.
- Desarrollar la información solicitada, como si el escritor fuera el profesor que está dando la clase, pero sin irse por las ramas.



Las siguientes preguntas tienen como propósito guiar la reflexión sobre la evaluación escrita en la universidad, y sobre el parcial en particular, a partir de las propias experiencias educativas en el nivel superior o en instancias previas.



Sobre género discursivo, ver Unidad 1 del Capítulo 1.

1.2. Lectura: *evaluación de escritura*

Para poder reflexionar sobre el género, se propone la lectura de dos textos que abordan diversos aspectos involucrados en la práctica comunicativa en instancias de evaluación en el ámbito universitario. A continuación de cada uno de ellos, se presentan algunas preguntas para guiar la reflexión y el intercambio.

La evaluación de los alumnos, en tanto relación social, se caracteriza por ser una "relación de poder unilateral entre evaluador y evaluado y por el hecho de que el alumno está habitualmente desposeído de todo en el momento del acto de evaluación" (Barbier, 1993).

El deseo de saber es originariamente deseo de saber sobre el deseo del otro, sostiene el enfoque psicopedagógico (Filloux, 2001). En la relación docente-alumno hay un componente de dominación que está vinculado muchas veces (o las más de las veces) con la imposición de restricciones, castigos y sanciones. En el campo pedagógico, ser "docente" es más que ejercer una habilidad intelectual; es por sobre

todo un ejercicio político-institucional que implica las "poderosas herramientas" que sirven para marcar, dominar y, de algún modo, regir el deseo del otro, capturarlo; es decir que en algún momento hay actos de individualización (en algunos cursos presenciales pero numerosos, donde el docente no alcanza a individualizar a sus alumnos salvo en el momento del examen, del cara a cara definitivo) en los que el docente se ve ante la "tentación" de influir sobre un alumno, es decir, de algún modo "marcarlo", rigiendo sus propios deseos y, al mismo tiempo, hacerse reconocer en los deseos propios. En definitiva, es pedirle al alumno que se identifique con sus propios proyectos. En la mayoría de los casos, el docente se forja una imagen ideal de alumno hacia la cual tender y hacer tender.

Según Jean-Claude Filloux (2001), el docente está protegido por una "pedagogía institucional" que le brinda cobertura (al igual que las coberturas de las obras sociales y médicas en salud). Esa pedagogía de "cobertura" tiende a sustituir la acción permanente y la intervención del docente por un sistema de actividades, de mediaciones diversas, de instituciones, que asegura de manera continua la obligación y la reciprocidad de los intercambios dentro y fuera del grupo, espacio mantenido, sin ninguna duda, por algo específico que es el entramado de la función del saber, en tanto que el docente la representa para los alumnos. (...)

Si el docente tiene un lugar central desde el punto de vista institucional, ¿esto quiere decir que el poder que detenta a partir de la institución es o debe ser el de un "conductor", un "jefe", un "coordinador", un "guía"? La respuesta se vincula con la manera en que el profesor desempeña su tarea, pero también con la forma como se ve él mismo en ese rol.

Aun en la universidad (o en la universidad más que en ningún otro lado), el docente sabe que tiene una posición que le permite controlar la satisfacción y las gratificaciones; que las notas, apreciaciones y evaluaciones, por más "racionales" que sean, se utilizan, de hecho, sancionando la manera en que los alumnos ejecutan las demandas que se les efectúan para satisfacer el deseo de dominio. Así el campo pedagógico puede analizarse como un lugar de relaciones de poder,

de negociaciones implícitas, de transacciones. Los docentes y los alumnos participan de la representación de una ineludible relación de dominación-sumisión, oculta bajo un contrato implícito dentro de un "orden identificador" que se basa en la racionalidad pedagógica.

En ocasiones cómplice o espejo del grupo, en el docente se encuentra, bajo la apariencia de delegación de poder, la imposición de una ley dicha por él. Si bien es cierto que evaluar es comprender, la evaluación no produce, la mayoría de las veces, comprensión del proceso sino solo medición de resultados.

Estas reflexiones conducen, como sucede en general con los temas educativos, a la conclusión de que nada es más engañoso en la evaluación de los métodos educativos que el simple éxito o el fracaso. El éxito no puede significar otra cosa que el descubrimiento, por parte de un "alumno", de la mejor manera de acomodarse a un profesor particular.

Como vimos hasta ahora, esta imagen del alumno o esta imagen del "éxito" académico (una se interioriza y otra se fabrica) son factores determinantes de la historia de la escolarización y, por sobre todo, de la historia de la evaluación y de las formas en que la evaluación se construye desde las imágenes e historias docentes.

Más allá de los acuerdos o desacuerdos con estos planteos, hay que dejar en claro algo muy importante: estos trabajos remiten a un vacío científico acerca del rendimiento de los estudiantes universitarios desde la perspectiva socio-política sobre cómo se construyen los juicios profesoriales.

El éxito y el fracaso son dos aspectos cuya significación más profunda es preciso desentrañar. Por un lado, la relación con el saber, pues parece ser que el meollo de la cuestión está en analizar y comprender el sentido que alumnos y profesores, desde su propia historia singular, atribuyen a la experiencia pedagógica en el ámbito universitario. Y por el otro, cómo se viven estas categorías en el interior de la institución, la manera en que son entendidas por los actores. (...)

Muriete, 2007: 22-24

Guía de lectura

- a) ¿Qué dimensiones entran en juego en la situación de evaluación educativa, según Muriete?
- b) ¿En qué se fundan?
- c) ¿Cuáles son sus implicancias?
- d) ¿Qué acepciones pueden asumir las categorías de "éxito" y "fracaso" en la evaluación de los estudiantes? Explicarlas.

Discusión

A partir de situaciones vividas en ámbitos educativos (universitarios o no), ¿qué frases o dichos que pueden escucharse en las instituciones dan cuenta de las problemáticas abordadas en el texto de Muriete? Un ejemplo: "El alumno nació para sufrir".

Caracterización del género "parcial"

El parcial universitario es un género que responde a una de las prácticas académicas destinadas a evaluar los conocimientos adquiridos por los alumnos en el transcurso de la cursada de una materia.

Los enunciados que integran este género se han ido configurando histórica y socialmente, adoptando diferentes formas de acuerdo con los ámbitos de circulación en los que estos se inscriben. El conjunto de representaciones que lo conforma es el resultado de las prácticas de determinados actores sociales: la institución universidad, las facultades que la integran, los rectores de turno, las distintas cátedras, sus adjuntos, etcétera, y responde a modelos de enseñanza-aprendizaje dominantes en cada período histórico.

En principio, podemos establecer una distinción entre las formas cuya materia significante corresponde a la escritura (parciales escritos) y aquellas que responden a la oralidad (exámenes orales).

Los primeros asumen ciertas características, según la instancia de comunicación en la que aparecen. Los más habituales, especialmente,

en el área de las ciencias sociales, son los parciales escritos que se desarrollan en el ámbito académico, con la presencia del docente y los alumnos. Este tipo de exámenes explicitan una serie de consignas destinadas a evaluar los conocimientos adquiridos por los alumnos a partir de la lectura previa de distintos textos teóricos, clases expositivas de los docentes, debates grupales, etcétera.

Otros se estructuran a libro abierto, también con la presencia de ambos participantes, pero en este caso en contacto directo con el material de trabajo. Las consignas habituales para este tipo de parcial apuntan a actividades específicas que tienen en cuenta tal presencia, como búsqueda de determinada información, selección de fragmentos que den cuenta de tal o cual idea, confrontación de distintas posturas del texto, etcétera.

Hay también parciales de tipo domiciliario (muchas veces grupales), que pautan consignas de trabajo más abarcativas y que apuntan a operaciones cognitivas de mayor grado de reflexión teórica. (..)

Desde una perspectiva pragmática, las *consignas de parcial* son actos de habla que corresponden al *discurso instruccional*. Conforman una serie de indicaciones que intencionalmente emite un enunciador (el docente) para un destinatario (el alumno), del cual se espera que realice determinadas acciones. El objetivo será evaluar el conocimiento adquirido en la materia.

El acto ilocucionario para este tipo de textos es la *orden*, manifestada a través de distintas formas sintácticas que ligan la orden con los textos intruccionales; las órdenes de un parcial son también indicaciones, orientaciones del hacer del alumno. Las formas verbales típicas para redactar consignas de parcial son el imperativo y el infinitivo. La particularidad que adquieren las directivas de un parcial manifestadas a través de estas formas verbales es que proponen acciones orientadas hacia actividades de tipo cognitivas (identificar, comparar, definir, diferenciar, sintetizar, fundamentar, etcétera).

Todo texto instruccional supone una *secuencia*. En el contexto de un parcial, ella estará dada por un encadenamiento de consignas de trabajo,

las que usualmente apuntan tanto a distintas competencias cognitivas como a contenidos diversos. Estas secuencias manifiestan distintos grados de encadenamiento. Algunas tienen una segmentación pautada por un orden creciente de dificultad (desde identificar conceptos hasta comparar o fundamentar acerca de ellos). En otras, las consignas tienen cierta independencia y lo que se privilegia es que estén abarcados todos los contenidos temáticos que se deben evaluar.

Es importante tener en cuenta que todo parcial universitario propone un *modelo de destinatario* (el alumno), del cual se espera no solo que conozca los contenidos de aquello sobre lo que se lo va a evaluar sino que también sea capaz de distinguir las operaciones cognitivas y discursivas que se le proponen. Otro presupuesto es que el alumno universitario posee la competencia necesaria en el plano de la escritura para producir textos coherentes y cohesivos, que se adapten a la consigna. Debe ser capaz de utilizar distintas estrategias para explicar un tema, demostrar una idea, comparar posturas teóricas, poder fundamentar distintos puntos de vista, etcétera. (..)

Grigüelo, 2005: 111-112

Guía de lectura

- ¿Qué propósitos persigue el texto de Grigüelo? ¿Qué dimensiones y aspectos describe?
- Tanto el texto de Muriete como el de Grigüelo abordan las prácticas de evaluación en la universidad. Comparar las perspectivas de ambos autores sobre la cuestión. ¿Podrían ser incluidas en un mismo campo de estudios? ¿Por qué?

Discusión

Según las experiencias propias, ¿cuáles de las características del parcial mencionadas por Grigüelo resultan más atendibles en un parcial? ¿Por qué?

1.3. Ejercitación: escenas de escritura

Tomando en cuenta experiencias anteriores en la elaboración de parciales presenciales, escribir un texto de carácter autobiográfico en el que se relaten escenas vividas en esas instancias. Si es posible, incluir fragmentos reales de consignas y respuestas de parciales. Compartirlos y discutirlos en pequeños grupos. Luego, elaborar en conjunto una serie de advertencias y consejos destinados a un estudiante que recién ingresa a la universidad.



El objetivo de esta actividad es que los estudiantes vinculen los textos leídos con sus experiencias académicas, para que la lectura de la bibliografía se torne más significativa.

1.4. Sistematización: el parcial presencial como género discursivo

Elaborar apuntes que den cuenta de las características del parcial presencial como género discursivo. Vincular las características entre sí (por ejemplo, los objetivos del género con la relación entre los participantes). Retomar las reflexiones surgidas de las lecturas y las ejercitaciones previas.

Ejes	Observaciones y conclusiones
Definición	
Contexto de producción: el escenario o espacio de circulación	
Participantes	

Relaciones entre los participantes	
Propósitos del género	
Estrategias de preparación del parcial	
Errores frecuentes en la preparación del parcial	
Organización del texto y otros aspectos vinculados con la redacción del parcial	

Unidad 2: Una mirada a las consignas

2.1. Introducción: las consignas en el parcial presencial



Revisar el concepto de *consigna* en el texto de Griguelo (2005), en el apartado 1.2 de este capítulo.

Discutir las siguientes preguntas entre toda la clase:

- ¿Suelen ser claras las consignas en cuanto a qué es lo que se solicita? ¿Por qué?
- ¿Es habitual que se especifique en detalle qué características se esperan de los textos de los estudiantes?
- ¿Qué se le podría sugerir a los profesores en relación con las consignas que entregan?
- Confrontar las respuestas a las preguntas anteriores con las reflexiones realizadas en torno a este tema por estudiantes de

la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Los comentarios fueron relevados de un foro en el que abordaron estas cuestiones.

- “Sobre todo eso: que quien diseña el parcial da por supuesto demasiadas cosas...” (Filosofía).
- “Creo que una consigna tiene que aspirar a dejar su eficacia comunicativa lo menos posible en manos de factores ‘habituales, coyunturales, supuestos’, porque a partir de ella se van a definir las posibilidades del discurso intercambiado” (Filosofía).
- “Lo ideal sería que las consignas funcionaran solas, pero aunque sean claras, la explicación del docente siempre viene bien” (Letras).
- “Creo que el tema de ‘pedir precisiones terminológicas’ no es del todo viable, en el caso de las consignas de parcial” (Letras).
- “Establecer la operación cognitiva, en esos casos, con éxito, creo que depende de un mix de interpretación entre lo que la consigna sí dice y lo que uno bebió intuitivamente de la cátedra o de lo que esta dijo explícitamente” (Letras).
- “¿Y las operaciones que se piden en el parcial no son realizadas por los docentes en las clases y por los autores de los textos que se leen? Tal vez se espera que los estudiantes vayan internalizando a partir de la exposición” (Educación).
- “Me parece que para los ingresantes socializar experiencias con sus compañeros o con algún referente de la carrera más avanzado es también una forma de vislumbrar los objetivos implícitos de las cátedras” (Filosofía).

Las consignas son elementos clave en la situación de parcial (u otro tipo de evaluación). Son instrumentos que median entre el docente y los estudiantes y entre lo que se solicita como tarea y el texto que cada alumno produce. A la

vez, constituyen una especie de contrato que establece qué características debe presentar el texto del parcial, en términos de contenidos conceptuales pero también en cuanto a la organización del discurso. Sin embargo, en ocasiones ese contrato no es transparente ni explícito, y los participantes en la situación de evaluación no coinciden respecto de la tarea que se les está solicitando.

2.2. Lectura: reflexionando sobre las consignas

Recientemente, varios investigadores preocupados por la enseñanza de lengua materna, de segundas lenguas y de las disciplinas han abordado el estudio de las consignas por su importante incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se propone la lectura de un fragmento de un texto de Alicia Vázquez en el que reseñan los principales avances y hallazgos en torno a la consigna. Después del texto aparecen algunas preguntas que tienen como objetivo propiciar la reflexión sobre la problemática.

El estudio de las consignas a través de las cuales se asignan tareas de escritura reviste interés por su influencia tanto en su potencial efecto en los procesos cognitivos que desencadenan en los estudiantes como en la calidad de los productos escritos. En su formulación una consigna puede intentar promover actividades reflexivas tendientes al aprendizaje significativo y profundo o “conducir a una acción reproductora y reduccionista que no favorezca la apropiación de habilidades y saberes objetivados” (Riestra, 2002: 60).

En la literatura especializada, es posible advertir consenso acerca de la función de la consigna. Así, se acepta su papel de orientadora y organizadora de la actividad de los estudiantes. La consigna expresa el tipo de demandas que realiza el docente durante las actividades de clase,

se presenta como el principal instrumento con que cuenta el profesor para orientar el esfuerzo cognitivo y las estrategias de aprendizaje de los alumnos (Monereo, 1997). Constituye un texto que configura las acciones mentales en los aprendices ya que en su formulación intenta regular, ordenar y dirigir las operaciones a realizar: define las acciones y estimula el tipo de actividades de lectura y escritura a realizar (Riestra, 2002).

Las consignas de escritura restringen las opciones del escritor y pautan los resultados esperados, sostiene Alvarado (2000). Restringir las opciones del escritor implica que puede proponerse la generación de un texto nuevo o la transformación de uno existente, pueden pautarse las operaciones a realizar o simplemente fijarse algunas características del texto resultante. Al señalar los productos esperados, las consignas conforman un contrato que guía la producción y la evaluación de los textos. Además, las consignas son herramientas didácticas que proporcionan un marco de referencia compartido, encauzan el comentario y la corrección. Por todo ello, las consignas, igual que cualquier otra tarea, sean o no de escritura, combinan precisión y claridad con cierto grado de apertura, con cierto margen de indefinición. En definitiva, la tarea constituye un elemento mediador entre las expectativas del profesor sobre el aprendizaje que espera realicen los estudiantes y la representación que estos elaboran acerca de lo que se espera que realicen (Miras, Solé y Castells, 2000).

Uno de los supuestos de los profesores al elaborar la consigna de escritura, es que si está redactada de manera precisa y se define con claridad el tipo de operaciones cognitivas que involucra la tarea solicitada, será suficiente para estimular que los alumnos hagan el trabajo que se espera de ellos de manera aceptable. Sin embargo, en los escritos que presentan los estudiantes puede observarse una gran variabilidad de respuestas. Respecto de dicha variabilidad, podríamos afirmar al menos dos cuestiones: que la forma en que los estudiantes interpretan la consigna no necesariamente coincide con la del profesor que la elaboró, por un lado; y, por otro, que las diferencias de interpretación también se manifiestan entre estudiantes de una misma clase.

Estos aspectos han sido objeto de diversas investigaciones que ponen en evidencia las numerosas dificultades que se presentan tanto para docentes y estudiantes, originadas en estas variaciones en la forma de entender y dar sentido a las consignas (Ruth y Murphy, 1988; Carey y Flower, 1989; Flower, 1990; Nelson, 1990; Lenski y Johns, 1997).

Vázquez, 2007: 4-5

Guía de lectura

- a) ¿Cuáles son las funciones de las consignas en los procesos de enseñanza y aprendizaje?
- b) ¿Por qué puede decirse que las consignas resultan un elemento mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje?
- c) Explicar por qué, según la autora, las consignas tienen potenciales efectos en los procesos cognitivos de los estudiantes.

Discusión

- a) ¿Qué relaciones pueden establecerse entre la siguiente respuesta de una estudiante y lo planteado por Vázquez en su texto? "Establecer la operación cognitiva, en esos casos, con éxito, creo que depende de un mix de interpretación entre lo que la consigna sí dice y lo que uno bebió intuitivamente de la cátedra o de lo que esta dijo explícitamente" (Letras).
- b) Según experiencias previas, ¿resulta suficiente comprender la formulación de las consignas para comprender qué tipo de respuesta se espera en un parcial presencial? ¿Por qué?

En el texto de Vázquez se hace referencia a los supuestos de los docentes al elaborar las consignas y se llama la atención sobre la gran variabilidad de respuestas que se obtienen ante indicaciones idénticas. El fragmento que sigue retoma y profundiza tal cuestión.

El análisis de las representaciones resulta significativo dentro del ámbito educativo en tanto su carácter dinámico habilitaría la posibilidad de intervenir sobre aquellos rasgos o elementos de las representaciones que se detecta que afectan negativamente las prácticas de escritura académica.

El análisis de las representaciones sobre las diversas tareas de escritura que suelen solicitarse en la asignatura Administración I en instancias de evaluación tales como: *relacionar, interpretar, analizar, justificar y ejemplificar*, muestra algunos desajustes entre las expectativas de los docentes y algunos rasgos que pueden inferirse a partir de las formulaciones de los estudiantes en torno a las distintas tareas. A continuación, presentamos los datos más relevantes.

Relacionar

Una de las tareas recurrentes en las prácticas de la asignatura es la de relacionar. Tanto en las clases como en los parciales se suele solicitar esta tarea. Para los docentes la tarea de relacionar implica dos o más elementos (teorías, conceptos, perspectivas, autores, fenómenos) a los que los estudiantes deben conectar. La conexión se lograría mediante la determinación de diversos "aspectos", "características" o "puntos de contacto" que servirían de ejes para establecer el vínculo. La relación implicaría "comprender", "encontrar" tanto los "puntos de convergencia" como de divergencia. Ellos señalan que la pretensión es que el estudiante pueda proponer vinculaciones, "que elija aspectos teóricos estratégicamente y amplíe conexiones". En consecuencia, se trata de una tarea que no apunta a la mera reproducción del conocimiento, sino que intenta desafiar al estudiante a que descubra nuevas asociaciones entre los conocimientos ya archivados en su memoria. En este sentido, los docentes esperan que al terminar la tarea de escritura el estudiante sepa más que lo que sabía antes de comenzar la tarea. Podríamos asociar estos rasgos con lo que Scardamalia y Bereiter (1992) denominan transformación del conocimiento, en tanto implica la apropiación del contenido, de la información.

Para los estudiantes, "relacionar" implica fundamentalmente una tarea

de comparación o conexión en la mayoría de los casos. A su vez, lo que se relaciona son, principalmente, autores, opiniones, conceptos, términos, ideas, textos, temas.

La mayoría de los estudiantes considera que relacionar involucra el reconocimiento de las similitudes, coincidencias, puntos en común entre dos elementos: "tomar dos conceptos y marcar sus similitudes", "establecer nexos entre conceptos, es decir, cosas en común".

Solo tres estudiantes consideran que "relacionar" consiste en "comparar dos o más temas teniendo en cuenta sus *diferencias o semejanzas*". Sin embargo, para la generalidad la comparación recae únicamente sobre las similitudes, o bien solamente sobre las diferencias, pero en ningún caso se señala la búsqueda de ambas a la vez.

De lo visto hasta aquí, se desprende que si en la asignatura se toma una tarea de relación, lo más probable es que la mayoría de los estudiantes tenga la resolución como incompleta (y no por la falta de estudio).

Stagnaro y Chosco Díaz, 2012: 94

Guía de lectura

- a) Señalar las principales problemáticas en torno a la consigna.
- b) Teniendo en cuenta lo leído en el texto de Stagnaro y Chosco Díaz, explicar a qué puede deberse la variabilidad de respuestas ante una misma consigna a la que hace referencia Vázquez.

Discusión

Elaborar alguna propuesta que les permita a los docentes y a los estudiantes evitar los problemas previamente mencionados.

2.3. Ejercitación: consignas y tareas de escritura

Identificar, reconocer, distinguir, enumerar, reformular,

sintetizar, describir, definir, ejemplificar, explicar, comparar, diferenciar, justificar, fundamentar y argumentar son algunas de las operaciones discursivas más frecuentemente solicitadas. En grupos, elaborar una tabla y explicar qué debe hacer el estudiante en cada caso. Además, especificar qué tipo de lenguaje se debe emplear en la respuesta y qué temas se deben abordar.

2.4. Sistematización: las consignas como construcción colectiva

A partir de lo leído en los textos anteriores y de las respuestas discutidas en grupos, redactar un texto en el que se interrelacionen de manera coherente los siguientes términos:

Consigna(s), tarea(s) de escritura, mediación, docente, estudiantes, operaciones discursivas, dificultades, guía, expectativas, representaciones.

El escrito resultante debe poder funcionar como una explicación destinada a ingresar a la universidad.

Unidad 3: Operaciones discursivas

3.1. Introducción: para saber qué hay que hacer

En la unidad anterior se enumeraron las operaciones discursivas más frecuentes en los parciales presenciales (*reformular, explicar, etcétera*). A partir del listado, discutir en grupos las respuestas a las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuáles son las operaciones más sencillas de responder?
¿Por qué?

- b) ¿Cuáles son las más complejas? ¿Por qué?
c) ¿Podría decirse que algunas son más frecuentes en una carrera que en otra? ¿Cuáles? ¿Por qué?



Las operaciones discursivas son modos en que puede ser organizado o estructurado el contenido informativo en cada uno de los textos verbales producidos por un sujeto. Tales operaciones suponen la puesta en práctica tanto de procesos lingüísticos, dado que el material con el que se trabaja es el lenguaje, como de orden cognitivo, ya que requieren el funcionamiento de actividades mentales a partir de las cuales se elaboran y comprenden las diversas relaciones semánticas que se entablan entre los diferentes segmentos informativos del texto (Roich, 2007: 94).

3.2. Ejercitación (1): la estructura de la consigna



La actividad que sigue busca que los estudiantes lean y discutan definiciones posibles de las operaciones discursivas solicitadas en parciales, y a continuación analicen cómo esas operaciones aparecen en textos académicos fuente.

La consigna de parcial universitario, especialmente en ciencias humanas o sociales, suele contar con tres componentes básicos:

- Un infinitivo o verbo en imperativo o pronombre interrogativo que expresa la demanda de la operación discursiva.
- La mención del contenido a elaborar.
- Generalmente, la indicación de la fuente o autor o perspectiva desde la cual abordar el contenido.



Los infinitivos son verboides (verbos no conjugados) terminados en -ar, -er o -ir, como por ejemplo: redactar, exponer o de-

finir. El imperativo es el modo verbal que se emplea para dar órdenes; se conjuga en segunda persona del singular (redactá/redacte) o en segunda persona del plural (redacten). Los pronombres interrogativos son aquellos que encabezan las preguntas: qué, quién, cuál, dónde, cuándo, por qué.

Observar los componentes en el siguiente ejemplo:

Describe [operación discursiva] el modelo de instrucción programada [contenido] propuesto por Skinner [fuente/autor] y sus ventajas con respecto a la enseñanza tradicional.

A continuación, se definen brevemente algunas de las operaciones que se suelen solicitar en los parciales.

Identificar, reconocer, distinguir, señalar: son operaciones mentales. En un examen escrito, pueden solicitar la realización de una marca gráfica (como un subrayado o un círculo) y la enumeración de determinados elementos, como una lista.

Definir: consiste en la descripción del significado de un vocablo o de la realidad designada por este.

Describir: consiste en el señalamiento y explicación de los rasgos o propiedades de un elemento o tópico (ambiente, época, seres animados e inanimados, etcétera), con el objetivo de caracterizarlo.

Ejemplificar o ilustrar: es la particularización de conceptos, definiciones o explicaciones mediante la presentación de casos. Entre el ejemplo y el concepto o definición se reconoce una relación de inclusión.

Explicar: puede tener distintas acepciones, desde aquellas que

requieren la presentación de informaciones referidas a un fenómeno o concepto —lo que incluiría una definición, una descripción y una clasificación, por ejemplo—, hasta otro tipo de texto dedicado a señalar, por ejemplo, el encadenamiento de causas y efectos que dan lugar a un determinado suceso.

Comparar, diferenciar: indica las semejanzas y diferencias entre dos o más objetos, fenómenos, personas, conceptos o teorías. Para su organización se seleccionan determinados criterios.

Justificar, fundamentar, argumentar: estas operaciones requieren del desarrollo de argumentos o razones que permitan convencer a otra persona acerca de una determinada afirmación. En ocasiones, las consignas de parcial no requieren más que la exposición de los argumentos esgrimidos por los autores de los textos leídos como bibliografía, pero también, sobre todo en momentos avanzados de las carreras, se puede solicitar dar argumentos propios.

Organizados en grupos pequeños, resolver las siguientes actividades. Luego compartir las conclusiones con toda la clase.

- En el margen de cada uno de las definiciones anteriores, escribir una pregunta que típicamente esté solicitando la operación. Por ejemplo: "Definición: ¿Qué es un X?".
- Discutir: ¿en qué medida las definiciones son adecuadas para sus carreras? ¿Cómo podrían ajustarse más a la especificidad disciplinar?
- Leer los siguientes fragmentos, tomados de textos que circulan en el ámbito académico, e identificar la operación discursiva que en ellos se desarrolla, prestando especial atención a las palabras o frases subrayadas.

Texto 1. Operación discursiva:

Hay diferentes etapas que conducen al discurso argumentado. Vamos a ver las operaciones que, para Aristóteles, genera la *tejnē rhetorikē* (*tejnē*, en griego, significa "arte, industria, habilidad"). Este proceso consta de cinco momentos u operaciones. Vale aclarar que los que siguen son conceptos que las modernas teorías sobre la argumentación recuperan de la retórica clásica, especialmente de los aportes hechos por Aristóteles. Las cinco operaciones son: 1) la *inventio*, que es encontrar qué decir, encontrar los argumentos; 2) la *dispositio*, que corresponde al ordenamiento de esos argumentos; 3) la *elocutio*, que consiste en agregar el adorno de las palabras y de las figuras; 4) la *memoria*, o memorización del discurso para ser pronunciado oralmente; y 5) la *actio*, que se refiere a la representación del discurso frente al auditorio.

Alvarado y Yeannoteguy, 1999: 67-6

Texto 2. Operación discursiva:

Los exámenes de Humanidades (...) presentan las siguientes características. En primer lugar, se formulan como enunciados de temas o cuestiones amplias que hay que desarrollar. En general, se inscriben en una visión histórica. Historia, Historia del Arte, Literatura y hasta la Filosofía son presentadas en su desarrollo en el tiempo, en períodos caracterizados o en períodos que encierran toda la cultura. Asimismo, son objeto de cuestión movimientos culturales caracterizados, períodos históricos críticos, autores o pensadores señeros, obras fundamentales. Por último, no es extraño que la cuestión se presente abierta a partir de un texto (comentario histórico, filosófico, literario) o de la reproducción de una obra de arte. La interpretación es un componente esencial del texto de estos exámenes.

Battaner Arias et al., 2001: 28-29

Texto 3. Operación discursiva:

La *inventio* (es una palabra latina que podría traducirse como "invención", aunque no tiene exactamente el mismo significado) corresponde a la generación de las ideas; por tratarse de argumentación, esas ideas son argumentos. Se trata, por lo tanto, de buscar qué decir para argumentar a favor de una tesis, de una posición. La *inventio* no remite tanto a una cuestión de invención, sino más bien a una búsqueda, a un descubrimiento, a un hallazgo. Es decir, tiene que ver con encontrar lo que conviene a los propósitos del orador. No se trata, entonces, de un acto de inspiración, sino de trabajo para obtener las herramientas necesarias para argumentar. Estrictamente, es la búsqueda de los argumentos adecuados para hacer plausible una tesis.

Alvarado y Yeannoteguy, 1999: 67-69

Textos 4 y 5. Operación discursiva:

La escritura (y particularmente la alfabética) constituye una tecnología que necesita herramientas y otro equipo: estilos, pinceles o plumas; superficies cuidadosamente preparadas, como el papel, pieles de animales, tablas de madera, tintas o pinturas y mucho más (...) En relación con la imprenta y la computadora, la escritura es, en cierto modo, la tecnología más radical. Inició lo que la imprenta y las computadoras solo continúan: la reducción del sonido dinámico al espacio inmóvil, la separación de la palabra del presente vivo, el único lugar donde pueden existir las palabras habladas.

Ong, 1993: 84-86

El manual universitario y el artículo de investigación, como el resto de los discursos académico-científicos, tienen como función predominante el informar. Sin embargo, existen diferencias entre ambos géneros.

Los *manuals universitarios*, que son el género que más leen los estudiantes, constituyen, en general, el canal más utilizado para adquirir

los conceptos, la metodología, la terminología y el estilo propio de la disciplina. Pero, principalmente, son el medio para construir modelos de evento de tipo científico, aceptados por la comunidad, referidos a los fenómenos objeto de estudio de la ciencia que abordan. Su función es informativa y didáctica. El manual suele ser "un mapa coherentemente ordenado" que ofrece un panorama general de la disciplina, según la metáfora de Hyland (1999). Por lo tanto, todos los manuales comparten el propósito comunicativo y la audiencia a la que van dirigidos, aun cuando suelen ser heterogéneos como género en cuanto a recursos retóricos, según sean manuales introductorios o más avanzados. En el manual universitario la situación comunicativa es asimétrica: un experto dentro de la comunidad informa y explica a miembros inexpertos, iniciándolos en el discurso de la disciplina. Es, entonces, un discurso similar al que usa un profesor que explica en clase a sus alumnos (...).

Los *artículos de investigación*, *en cambio*, tienen la función de informar sobre nuevas investigaciones a los miembros de la comunidad. Es una tarea comunicativa argumentativa en la que el escritor trata de producir un efecto en el lector, en una relación simétrica entre expertos. Es un experto hablando a otros expertos e intentando convencerlos de que su modo de ver determinado fenómeno, su modelo teórico, es el más adecuado y de que sus resultados lo demuestran. Para ello contrapone sus argumentos a las afirmaciones hechas por otros, respetando las reglas de cortesía de la comunidad. O bien sigue una tradición de análisis, rechaza un modelo o descubre una laguna en las explicaciones y se propone rellenarla (Swales, 1991). Pero en todos los casos debe justificar su intervención ante los demás miembros de la comunidad. A la función de informar se suma la de argumentar. La situación comunicativa o el contexto de interacción en el que aparece este tipo de texto es de debate entre científicos que comparten el conocimiento.

Cubo de Severino, 2005: 145-146

Texto 6. Operación discursiva:

En efecto, las causas de que los oradores sean creíbles son tres: el *logos* o razonamiento, el *ethos* o disposición y el *pathos* o pasión. Pero es el *ethos*, probablemente, la causa más destacada en términos de credibilidad. Según Aristóteles, para resultar confiable, el productor del discurso deberá mostrar un carácter propio de la *epiêkeia* o moderación. Es más: para que su discurso sea creíble, el tema y el estilo han de ser decorosos (en el sentido latino del término) de modo que resulten apropiados al *ethos*. En suma, la persuasión se centrará en dos ejes: el de la moderación y el del decoro.

Lo que el autor del discurso quiere ser lo deja entender y ver: no dice que es simple y honesto sino que lo muestra por medio de su manera de expresarse. El *ethos* queda así ligado al ejercicio de la palabra, al papel que le corresponde a su discurso y no al individuo real e independiente de su actividad discursiva (Maingueneau, 1993: 138). Concretamente, el *ethos* se pone de manifiesto en el discurso por medio de las elecciones — tanto deliberadas como emocionales— que hace el sujeto enunciador, es decir, por medio de su forma de expresarse.

Aristóteles afirma que los oradores inspiran confianza por tres razones, razones que determinan la disposición del receptor más allá de las demostraciones en sí. Y esas razones del orador son: la *phrónesis* o sensatez, la *areté* o virtud y la *eúnoia* o buena voluntad.

Si el orador no tiene sensatez, no tendrá una opinión correcta; si no es virtuoso, no dirá lo que piensa por malicia; si no tiene buena voluntad, no comunicará lo que debe.

La sensatez es relativa al *logos*, la buena voluntad al *pathos* y la virtud es relativa al *ethos*. Así, el *ethos* en tanto se manifiesta en el discurso no proviene en sí de un sistema de valores abstracto sino, en todo caso, de las elecciones competentes, deliberadas y apropiadas que hace el sujeto enunciador.

Por lo tanto, cuando el autor del discurso académico polemiza con un trabajo previo, es necesario que se muestre como no impositivo, que

brinde de sí una imagen mesurada, consistente con la sensatez, pero también con la virtud y con la buena voluntad, para resultar convincente. En este sentido, nuestra hipótesis sostiene que, a pesar de la doble exigencia requerida por este tipo de discursividad (pensamiento crítico y originalidad) en una gradación de recursos que colaboran en la construcción de la fuerza polémica y del debate opositivo, el extremo más alto —la polémica ostensible e impositiva— no tiene correlato efectivo en el discurso académico porque ello implicaría, entre otras cosas, quebrar el requisito de moderación que impone la tradición discursiva.

García Negroni y Ramírez Gelbes, 2005: 3

Texto 7. Operación discursiva:

El estudio de la naturaleza del enunciado y de la diversidad de las formas genéricas de los enunciados en diferentes esferas de la actividad humana tiene una enorme importancia para casi todas las esferas de la lingüística y la filología. Porque toda investigación acerca de un material lingüístico concreto (historia de la lengua, gramática normativa, composición de toda clase de diccionarios, estilística, etcétera) inevitablemente tiene que ver con enunciados concretos (escritos y orales) relacionados con diferentes esferas de la actividad humana y de la comunicación; estos enunciados pueden ser crónicas, contratos, textos legislativos, oficios burocráticos, diversos géneros literarios, científicos o periodísticos, cartas particulares y oficiales, réplicas de un diálogo cotidiano (en sus múltiples manifestaciones), etcétera, y de allí los investigadores obtienen los hechos lingüísticos necesarios. Una noción clara acerca de la naturaleza del enunciado en general y de las particularidades de diversos tipos de enunciados, tanto primarios como secundarios, o sea de diferentes géneros discursivos, es necesaria, según nuestra opinión, en cualquiera orientación específica del enunciado. El menosprecio de la naturaleza del enunciado y la indiferencia frente a los detalles de los aspectos genéricos del discurso llevan, en cualquier esfera de la investigación lingüística, al formalismo y a una abstracción

excesiva, desvirtúan el carácter histórico de la investigación, debilitan el vínculo del lenguaje con la vida. Porque el lenguaje participa en la vida a través de los enunciados concretos que lo realizan, así como la vida participa del lenguaje a través de los enunciados. El enunciado es núcleo problemático de extrema importancia.

Bajtín, 2005: 250-251

3.3. Ejercitación (2): las consignas en las disciplinas

- a) Leer en pequeños grupos las consignas de la propia carrera que aparecen más abajo, y determinar la operación discursiva solicitada en cada una de ellas.
- b) Luego, responder: ¿qué tipo de consigna aparece como la más típica en cada carrera?
- c) Analizar la formulación de las consignas de acuerdo con las siguientes preguntas y compararlas completando el cuadro que figura a continuación:
 - ¿Se sigue en todos los casos el modelo operación/concepto/fuente señalado más arriba?
 - ¿Qué otros tipos de modelo aparecen? Describirlos lingüísticamente, considerando el tipo de oración (imperativa, interrogativa), el modo verbal y la persona gramatical, entre otras posibilidades que se observen.
 - ¿Qué grado de flexibilidad admite la respuesta? ¿Se requiere un tipo de información determinada o, por el contrario, se espera que el estudiante dé una respuesta de elaboración propia?
- d) Releva consignas que hayan sido solicitadas en parciales y/o guías de lectura. Analizarlas utilizando los mismos criterios señalados en los puntos anteriores de este apartado.

Componentes (operación, concepto, fuente, etc.)	Operación (definir, describir, explicar, etc.)	Persona (1º, 2º, 3º)	Número (singular, plural)	Modalidad (Interrogativa, Imperativa, aseverativa, forma no finita)	Flexibilidad de la respuesta

Consignas de Educación

- Elija una dimensión de la política de formación docente y sintetice los principales problemas y debates implicados en ella. Ejemplifique.
- Elabore un párrafo que relacione los siguientes términos: receptores de audición - impulso nervioso - sinapsis - lóbulo temporal - sustancia blanca - corteza de asociación.
- ¿Cómo se caracteriza "aprendizaje significativo" en la teoría del aprendizaje asimilativo de D. Ausubel? ¿Qué requisitos deben cumplirse para posibilitar el aprendizaje significativo?
- Describa el Sistema Nervioso Central desde el punto de vista anatómico-funcional.
- Exponga la posición que se adopta con relación al aprendizaje por descubrimiento en el trabajo de Bruner y de Novak.
- ¿Por qué se dice que Piaget es constructivista y estructuralista a la vez? Relacione los términos de acción, esquema, estructura y equilibración.
- Realice una comparación que incluya a las cuatro corrientes expresadas en el trabajo de Skinner, Bruner, Novak y Rogers. Utilice

los siguientes criterios:

- Papel y función del que enseña, dirige o coordina.
- Organización de la clase y formas instructivas o de trabajo privilegiadas.
- Propósitos de la enseñanza o de la actividad educativa.

Consignas de Filosofía

- ¿Por qué sin el universal no podemos adquirir conocimiento? ¿Cómo explica Platón el conocimiento?
- Exponga el concepto de deliberación en Aristóteles poniéndolo en correspondencia con el silogismo práctico.
- Analicen comparativamente el concepto de representación en el *Segundo Tratado sobre el Gobierno Civil* de Locke y en *El Contrato Social* de Rousseau.
- Construya un ejemplo en el que existan dos obligaciones en conflicto y explique cómo podría resolverse la situación según la teoría de las obligaciones prima facie de D. Ross.
- Reconstruyan la impugnación de la soberanía popular moderna en la *Filosofía del Derecho*, poniendo en relación la parte crítica del abordaje hegeliano con su dimensión propositiva.
- Formalice las siguientes oraciones en el lenguaje de lógica de predicados.
 - Todos los que odian a su padre odian a sus hijos.
 - Nadie juega como Messi, aunque hay quienes quieren imitarlo.
- A partir de los siguientes pasajes de la *Ética nicomáquea* reconstruya el concepto de virtud ética aristotélica. ¿Qué relación establece el estagirita entre virtud ética y prudencia? Tenga en cuenta para responder a esta pregunta la distinción aristotélica entre destreza y prudencia, y entre virtud natural y virtud por excelencia aparecidas en el L. VI. de la *Ética*.

Consignas de Historia

- a) Explique las consecuencias de la gran depresión de fines del siglo XIX teniendo en cuenta la nueva forma de intervención del Estado y las relaciones laborales tayloristas.
- b) García Gual caracteriza a Solón como un "mediador", un legislador que ofrece un camino para la eunomía (buen gobierno) a partir del equilibrio. Enumere las reformas solónicas, y compare el enfoque de García Gual con el de Simón Hornblower.
- c) Exponga críticamente los rasgos más importantes del concepto de modo de producción doméstico de Sahlins.
- d) Describa la importancia del ejército de reserva, las innovaciones tecnológicas y la tasa de ganancia, según el análisis de Marx, en la dinámica de acumulación capitalista.
- e) Hobson considera que "el imperialismo surge como una necesidad de los capitalismos principales de invertir su excedente de capital en el exterior". Analice y evalúe esta afirmación a la luz del análisis de la Gran Depresión de fines del siglo XIX.
- f) Ponderar las herramientas teóricas disponibles para analizar el surgimiento del Estado en dos situaciones históricas vistas en clase (una de América y otra de Oriente).
- g) Analice la crisis de la monarquía española en sus dimensiones imperial y local.

Consignas de Letras

- a) Explique la hipótesis Sapir-Whorf. Distinga el alcance de la versión débil y la fuerte.
- b) Establezca semejanzas y diferencias entre el concepto de mimesis que desarrolla Aristóteles en la poética, el de Auerbach en el capítulo de mimesis trabajado y el concepto de reflejo que elabora Lukács en "Narrar o describir". ¿Por qué la teoría del reflejo es central en la construcción de una estética marxista? Fundamente su respuesta

con el análisis de los artículos de Lukács vistos en el curso.

- c) ¿De qué manera incluyen Coseriu y Halliday a la lingüística generativa en su periodización de la historia de la lingüística? Compare y justifique.
- d) ¿En qué consiste la diferencia entre *convencer* y *persuadir* a un auditorio según la nueva retórica? Ejemplifique.
- e) Analice el tratamiento de lo religioso, la superstición y lo fantástico en los relatos de dos de los siguientes autores: Gotthelf, Storm y Meyrink.
- f) Caracterice y explique el vínculo entre lirismo y revolución establecido en los poemas de Raúl González Tuñón, a partir del análisis de la relación entre el espacio y el yo lírico construidos en *La calle del agujero en la media*, *Todos bailan* y *La rosa blindada*. Argumente a partir de los procedimientos formales de escritura.
- g) Literatura e institucionalización literaria: Según Peter Bürger, la historia del proceso de autonomización de lo literario ilumina simultáneamente la institucionalización de la literatura y el rol social y político atribuido a la crítica: confronte las nociones de immanencia y desautomatización en P. Bürger, I. Tinianov y V. Shklovski.

3.4. Sistematización: operaciones discursivas en parciales

Redactar un texto argumentativo breve, como podría ser una nota dirigida al Departamento de la carrera en la que se señale la necesidad de explicitar y consensuar las operaciones discursivas solicitadas en las consignas de parciales de cada materia y carrera. Incluir algunos de los rasgos típicos de las consignas de la carrera propia. El escrito debe incluir los siguientes términos:

Evaluación, universidad, parcial presencial, asimetría, docente, estudiante, consigna, conocimientos, operaciones discursivas.

Bibliografía

Bibliografía mencionada

- Alvarado, M. y Yeannoteguy, A. (1999). *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires, Eudeba.
- Battaner Arias, P., Atienza, E., López, C. y Pujol, M. (2001). "El examen como texto escrito", en *Aprender y enseñar: la redacción de exámenes*, pp. 11-20. Madrid, Machado.
- Bajtín, M. M. (2005 [1982, 1979]). "El problema de los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal*, pp. 248-293. Buenos Aires, Siglo XXI.
- García Negrón, M. M. y Ramírez Gelbes, S. (2005). "Polémica y agente. El caso de sin embargo y no obstante en los abstracts académicos", en *Actas del Congreso Internacional de Letras: Debates actuales. Las teorías críticas de la literatura y la lingüística*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Cubo de Severino, L. (2005). "Representación mental del modelo de situación comunicativa en la lectura de manuales universitarios y artículos de investigación", en *Signo & Seña*, n° 14, pp. 141-157.
- 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.
- Murieta, R. N. (2007). *El examen en la universidad. La instancia de evaluación como actividad sociopolítica*. Buenos Aires, Biblos.
- Ong, W. (1993 [1987]). *Oralidad y escritura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Riestra, D. (2002). "Lectura y escritura en la universidad: las consignas de las tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua", en

RILL Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas, n° 15, pp. 54-68.

Roich, P. (2007). "El parcial universitario", en Klein, I. (ed.), *El taller del escritor universitario*, pp. 91-106. Buenos Aires, Prometeo.

Stagnaro, D. y Chosco Díaz, C. (2013). "Discordancias entre expectativas docentes y representaciones de los estudiantes en torno a las tareas de escritura académica: diagnóstico y algunas propuestas de intervención", en Natale, L. (coord.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*, pp. 95-128. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Vázquez, A. (2007). "Consignas de escritura: entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes", en *Colección de Cuadernillos de Actualización para Pensar la Enseñanza Universitaria*, n° 2(7), pp. 4-16.

Bibliografía complementaria

- Atorresi, A. y Zamudio, B. (2000). *La explicación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cubo de Severino, L. (coord.) (2007). *Leo pero no comprendo*. Córdoba, Comunicarte.
- Knorr, P. (2012). "Estrategias para el abordaje de textos", en Natale, L. (coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, pp. 15-38. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Natale, L. (coord.) (2013). *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento. En línea: <<http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/582/>>.

-
- Padilla de Zerdán, C., Doubles, S. y Lopez, E. (2007). *Yo expongo. Taller de comprensión y producción de textos expositivos*. Santa Fe, Comunicarte.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Serafini, M. T. (2005 [1992]). *Cómo se escribe*. Buenos Aires, Paidós.

Recursos y sitios web

- Habilidades académicas. Enseñar y aprender en entornos universitarios*. Página creada por Graciela Vázquez, ofrece un banco de datos, bibliografía y enlaces a sitios web a personas interesadas en el discurso académico en castellano. En línea: <<http://userpage.fu-berlin.de/vazquez/vazquez/academicas.htm>>.
- Investigaciones 127*. Página del grupo de investigación sobre escritura académica del Instituto de Formación Docente 127 de San Nicolás, provincia de Buenos Aires. Presenta diversos recursos y bibliografía sobre el tema. En línea: <<http://www.investigaciones127.com.ar/>>.