

CAPÍTULO 3

El parcial domiciliario

Daniela Stagnaro y Lucía Natale

Unidad 1: ¿Cambio de las tareas o aumento de las expectativas?

1.1. Introducción: *continuidad entre los géneros*

Pensar en las propias experiencias de parcial domiciliario y discutir entre todos a partir de las siguientes preguntas. Tomar notas de las ideas que vayan construyendo.

- a) ¿Cuáles son las funciones del parcial domiciliario?
- b) ¿En qué contextos circula?
- c) ¿Cuál es la situación comunicativa en la que se origina?
En relación con este aspecto, ¿qué diferencias se pueden identificar con respecto al parcial presencial y qué semejanzas con la monografía? ¿Qué elemento de la comunicación es el que varía?

La evaluación parcial puede realizarse de forma presencial, tal como se señala en el capítulo previo, o mediante parciales domiciliarios. Las tareas que se solicitan en un parcial presencial y en un parcial domiciliario en reiteradas ocasiones suelen coincidir. Sin embargo, el esfuerzo cognitivo que demanda cada uno de ellos no es el mismo. Esto significa que frente a una misma consigna, la respuesta de examen no será la misma si se trata de una situación presencial que si la tarea

se puede resolver con mayor tiempo fuera del aula. Así, comienza a advertirse que los límites entre estas dos formas que asume el parcial son difusos y que no pueden establecerse a partir del enunciado de las consignas. Asimismo, en ocasiones, el parcial domiciliario se acerca al trabajo monográfico en términos del tipo de operaciones demandadas, por lo que estos límites también son borrosos. Así, el parcial domiciliario se constituye en un género bisagra entre el parcial presencial y la monografía: juega entre estos dos extremos, acercándose más a uno o al otro.

En este capítulo se propone la reflexión sobre algunas cuestiones vinculadas con el parcial domiciliario y su relación con los otros dos géneros con los que establece vínculos y continuidades: el parcial presencial y la monografía.

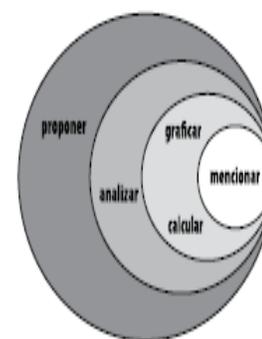
1.2. Lectura: *distintos tipos de tareas de escritura*

En el capítulo previo se ha visto que en los parciales presenciales se solicitan diversas tareas de escritura que requieren distintas formas de reelaboración de la información brindada en las clases y en la bibliografía. Para avanzar en la reflexión sobre este género, se propone a continuación la lectura de un fragmento de un texto que presenta los resultados de una investigación sobre las tareas de escritura que se suelen solicitar a lo largo de una carrera universitaria.



En el texto, se plantea una relación entre las tareas de escritura demandadas en instancias de parcial y los modos de vinculación con el conocimiento que se promueven. Interesa particularmente la clasificación de las tareas de escritura que se propone para que luego el estudiante pueda repensar las tareas que tiene que realizar en su carrera desde esta perspectiva.

En suma, el corpus analizado muestra cinco tipos de macroprocesos interdependientes e inclusivos que se organizan en una escala que gana en complejidad y exigencia desde la reproducción de conocimiento, seguido por la aplicación de conocimiento, pasando por la evaluación y el análisis de ese conocimiento hasta llegar a la producción de conocimiento propio. Esta clasificación tiene su correlato en un continuo de géneros discursivos que va del parcial presencial individual al trabajo práctico grupal y domiciliario, si bien la asociación entre complejidad de macroprocesos y género discursivo no es discreta. El gráfico a continuación sintetiza esta hipótesis:



<i>productivo</i>	<i>evaluativo</i>	<i>aplicativo</i>	<i>repetitivo</i>
<i>trabajo práctico</i>		<i>parcial presencial</i>	

Gráfico: macroprocesos en consignas de escritura de Ingeniería Industrial.

En suma, los macroprocesos bajo los que englobamos las tareas de escritura que se solicitan a los estudiantes se vinculan con cuatro formas de interactuar con el conocimiento que señalamos al final del gráfico:

1. Produciendo nuevo conocimiento partiendo del conocimiento dado.
2. Evaluando datos empíricos o resultados de cálculos.
3. Aplicando el conocimiento dado (mayormente, mediante fórmulas y gráficos).
4. Repitiendo el conocimiento dado.

(..) Los procesos involucrados en las operaciones discursivas muestran que la carrera propone cuatro formas de conocimiento: el repetitivo, el aplicativo, el evaluativo y el productivo. Como explicamos antes, estas formas podrían ordenarse en una escala que va de menor a mayor complejidad y que requiere un dominio gradual de las herramientas que brinda la formación del grado. El conocimiento repetitivo consiste en la reproducción de las lecturas y apuntes de clase en una consigna de constatación de estudio. No parece generar nuevo conocimiento sino que apunta a la reproducción de lo dado, de lo consensuado. Es decir, se trata simplemente de conocer los saberes disciplinares como para lograr reproducirlos casi literalmente. El conocimiento aplicativo, más complejo que la mera repetición, es la puesta en contacto del conocimiento dado con una situación nueva. En este sentido, la producción de conocimiento surgiría de esta puesta en relación entre lo abstracto —la fórmula, mayormente— y el caso concreto. El conocimiento evaluativo, por su parte, implica un primer nivel de aporte original del estudiante al analizar desde una perspectiva propia los conocimientos estudiados y su aplicación a casos concretos. Por último, el conocimiento productivo consiste en la elaboración de propuestas o proyectos propios y originales del estudiante a partir de la articulación de los conocimientos mencionados antes.

Stagnaro y Navarro, 2013: 87-89

Guía de lectura

- a) ¿Cuál es la clasificación de las formas de vinculación con el conocimiento que proponen los autores y el rasgo de cada una ellas? Elaborar un esquema con la clasificación y la característica principal de cada categoría.
- b) ¿Qué macroproceso se liga a cada forma de conocimiento? Incluir los ejemplos de los macroprocesos en el esquema.

Discusión

- a) Teniendo en cuenta la tipología propuesta por los autores, ¿qué tipo

de tareas son más frecuentes en sus carreras? ¿Coinciden con las mencionadas en el fragmento o se pueden identificar otras?

- b) De acuerdo a la experiencia como estudiante, ¿cuáles serían las operaciones discursivas que en su carrera se vinculan con cada una de las formas de interacción con el conocimiento?
- c) Si bien se ha mencionado al inicio de este capítulo que no necesariamente los enunciados de las consignas permiten determinar de manera clara y precisa la diferencia entre un parcial presencial y uno domiciliario, en relación con esta propuesta, ¿se podría establecer una distinción entre parcial presencial, parcial domiciliario y trabajo monográfico en su propia carrera? En otras palabras, ¿cada una de estas modalidades de evaluación exige típicamente algunas de las formas de interacción señaladas, o cualquiera de ellas se requiere indistintamente en estos tres instrumentos para evaluar?
- d) En el capítulo anterior, se ofrece un segmento del texto de Liliana Grigüelo (2005) en el que la autora sostiene lo siguiente acerca del parcial domiciliario:

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.

Discutir en pequeños grupos esta caracterización y buscar en sus exámenes ejemplos que permitan avalar o refutar los dichos de la autora.

1.3. Ejercitación: análisis de consignas



El propósito de esta actividad es que los estudiantes reflexionen sobre las producciones discursivas de sus propias carreras a partir de la propuesta esgrimida en el texto del punto 1.2. Por otro lado, la idea es que revisen parciales presenciales y domiciliarios producidos en las materias de su carrera para poder establecer una comparación que les permita ver similitudes

y diferencias. Se espera que las categorías teóricas les sirvan como herramientas para pensar las propias prácticas.

Realizar las siguientes actividades:

- Buscar parciales presenciales y domiciliarios de sus carreras y listar cinco ejemplos de consignas de cada uno. En su defecto, trabajar con las consignas que se brindan más abajo.
- Identificar en cada uno de ellos las operaciones discursivas que se solicitan. Tener en cuenta las definiciones trabajadas en el capítulo anterior.
- Caracterizar, por un lado, los tipos de tareas que se solicitan en los parciales presenciales y, por otro, las de los parciales domiciliarios. ¿Es posible establecer diferencias?
- Buscar la resolución propia de un parcial presencial y de otro domiciliario. Tratar de que se trate de exámenes que se consideren ejemplos paradigmáticos de cada tipo de parcial.
- Analizar las características de las resoluciones de cada uno y relevar los resultados del análisis en un cuadro. A continuación, se ofrecen algunos ejes que podrían guiar la comparación.

	Respuesta de parcial presencial	Respuesta de parcial domiciliario
Etapas de la carrera		
Espacio		
Tiempo		
Extensión		

Grado de concentración		
Grado de complejidad		
Operaciones discursivas		
Tecnología de la escritura (herramienta)		

Filosofía

- a) En "El materialismo eliminativo y las actitudes proposicionales", Churchland sostiene que la psicología de sentido común es una teoría falsa. Explícite qué entiende este autor por psicología de sentido común, y reconstruya y evalúe los argumentos en su contra.
- b) En "La persistencia de las actitudes", Fodor sostiene que una psicología científica puede incorporar a la psicología de sentido común, de manera que esta última sería una teoría verdadera. Explícite qué entiende este autor por psicología del sentido común, y reconstruya y evalúe los argumentos en su favor.
- c) Ambos autores acuerdan en que la psicología de sentido común es una teoría. ¿Está usted de acuerdo con esta perspectiva o cree que sería posible concebirla de otra manera? Justifique su respuesta.

Bibliografía:

Fodor, J. "La persistencia de las actitudes", en *Psicosemántica*, Madrid, Tecnos, 1994.

Churchland, P. M. "El materialismo eliminativo y las actitudes proposicionales", en Rabossi (ed.), *Filosofía de la mente y ciencia cognitiva*, Buenos Aires, Paidós, 1995.

• ¿Cuáles son las explicaciones clásicas del "miembro fantasma" y la alternativa de Merleau-Ponty? ¿Qué intenta Merleau-Ponty mediante la exposición de este caso (o, similarmente, el de la anosognosia)?

• Teniendo en cuenta la siguiente cita del capítulo "La obra y el espacio de la muerte" de *El espacio literario*, analice las nociones de muerte que Maurice Blanchot tematiza en el apartado "La muerte posible". ¿Cómo se articulan en su desarrollo suicidio e imposibilidad de morir? Fundamente su respuesta.

¿Por su muerte [la muerte de Kirilov], verifica acaso la posibilidad que tenía de ella de antemano, ese poder de no ser que le permita ser él mismo, es decir, unido libremente a sí, ser siempre otro y no él mismo, trabajar, hablar, arriesgarse y ser sin ser? ¿Puede mantener hasta la muerte tal sentido de la muerte, mantener en ella esa muerte activa y trabajadora que es poder de terminar, poder a partir del fin? ¿Puede hacer de tal modo que la muerte todavía sea para él la fuerza de lo negativo, lo tajante de la decisión, el momento de la suprema posibilidad donde hasta su imposibilidad viene a él bajo la forma de un poder? O bien, por el contrario, ¿la experiencia es la de una inversión radical donde muere, pero donde no puede morir, donde la muerte lo entrega a la imposibilidad de morir?¹

Según lo afirmado anteriormente, explicita el vínculo establecido entre, por un lado, el hombre que toma a la muerte como fin con, por el otro, aquella misma extraña manera en que el artista está ligado a la obra. ¿Cuál es, a su juicio, el rol que cumple esta relación en la elucidación de la problemática de lo personal y lo impersonal?

Notas:

¹ Blanchot, M., *El espacio literario*, trad. V. Palant y J. Jinkis, Barcelona, Paidós, 1992, p. 91.

• ¿Qué es lo que comparten Descartes y Hume en su presentación de la idea del yo? ¿Cuál es la crítica que Hume haría a la noción cartesiana del yo? ¿Qué podría responder Descartes al respecto? ¿Descartes comparte las premisas que guían a Hume en su crítica? ¿Por qué dice Gomila que el yo moderno queda fuera del mundo?

• Teniendo en cuenta los siguientes pasajes, explique cuál es el rol concedido a la felicidad en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*:

[i] "La moral no constituye una teoría sobre cómo nos hacemos felices, sino una teoría sobre cómo debemos llegar a ser dignos de la felicidad" (*Crítica de la razón práctica*, Ak. V, 30).

[ii] "Y es que, cuando se deja oír la voz del deber, se acallan los cantos de sirena de la felicidad" (Ref. 7315, Ak. XIX, 312).

Desarrolle, a su vez, la relevancia del concepto de deber en la ética kantiana teniendo en cuenta las nociones de "buena voluntad", "máxima" y "ley universal".

Historia

• A partir de la bibliografía y las lecturas correspondientes, caracterice las formas dominantes de historia socio-económicas de la segunda postguerra (Annales, historia cuantitativa, historia estructural alemana), y desarrolle las críticas que la microhistoria y la nueva historia social alemana realizaron a tales modelos de historia social, considerando el uso de categorías de análisis, la forma de construcción del objeto de estudio y el tipo de fuentes utilizados por unas y otras corrientes. En su respuesta, identifique aquellos elementos de las mencionadas críticas que puedan rastrearse o relacionarse con la versión thompsoniana del marxismo.

• Explique las transformaciones que se producen en las estructuras

sociales y económicas a partir del siglo XI, teniendo en cuenta los siguientes factores:

- La estructuración interna de la clase de poder y las relaciones entre nobleza e Iglesia.
- Los cambios en la organización del trabajo productivo y en las pautas de encuadramiento de la sociedad campesina.

- Exponga los rasgos que caracterizan a la dinámica de la comunidad antigua y su transformación en un sistema esclavista. Contraste brevemente con la formación del modo de producción asiático a partir de la comunidad oriental.
- Explique y compare las concepciones de la realeza en el Antiguo Oriente asiático y africano mediante las fuentes y bibliografía pertinentes analizadas en los prácticos.
- Analice las características del proceso de industrialización generado en Inglaterra entre fines del siglo XVIII y el XIX en comparación con otro proceso de industrialización a elegir entre:
 - a) Modelo soviético (Rusia siglo XX).
 - b) Industrialización por Sustitución de Importaciones (caso Argentina).
 - c) Industrialización Orientada a las Exportaciones (caso Sudeste asiático).Tenga en cuenta por lo menos tres de las siguientes variables: proceso de acumulación originaria; características de los mercados; organización del proceso de trabajo; situación de la lucha de clases; rol del Estado; crisis.

Educación

- En función de las leyes educativas sancionadas en Argentina, les solicitamos que:
 - a) Establezcan una periodización posible para la misma.

b) Describan el escenario de discusión que da marco a la sanción de las leyes del período.

c) Sinteticen el contenido de su principal normativa.

d) Expliquen qué cuestiones de la discusión histórica se dirimen a partir de su sanción y qué debates quedan inconclusos.

e) Diagrame un mapa que dé cuenta de la organización del sistema a partir de 1905: tipos de escuelas, niveles y dependencias.

- Realice una comparación que incluya a las cuatro corrientes desarrolladas en la Unidad 2 (expresadas en el trabajo de Skinner, Bruner, Novak y Rogers). Para eso:

a) Elija, al menos, tres criterios de comparación referidos a la propuesta de enseñanza. Puede tener en cuenta algunas de las siguientes posibilidades:

— Papel y función del que enseña, dirige o coordina.

— Papel y actividad de los estudiantes.

— Organización de la clase y reglas de la actividad.

— Propósitos de la enseñanza o de la actividad educativa.

— Conocimiento relevante y formas de conocimiento o de acción privilegiadas.

— Formas instructivas o de trabajo privilegiadas.

Cada criterio deberá servir para comparar, al menos, tres de las corrientes mencionadas.

b) Establezca una forma de presentación (texto tipo artículo, cuadro, discusión, etcétera).

c) Realice la comparación e incluya las referencias y las explicaciones que sean necesarias.

d) Agregue un apartado donde exponga explícitamente las conclusiones de la comparación realizada.

- Si bien el sistema sarmientino-mitrista se consolidó para principios del siglo XX, una serie de debates y propuestas políticas, culturales y filosóficas permearon el campo educativo en toda América Latina. Les solicitamos que describa las discusiones pedagógicas desde el positivismo y el espiritualismo. Tenga en cuenta las discusiones del

socialismo, el anarquismo, el normalismo, el liberalismo. Definan posiciones y pensadores representativos de las tendencias y sus experiencias educativas.

- *Los jóvenes del nuevo siglo y la escuela.* El material sobre los jóvenes del siglo XXI y la escuela fue planteado como lectura autónoma. Seleccione uno de los artículos propuestos y explicité por qué lo considera significativo teniendo en cuenta como eje de reflexión los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Debe realizar una presentación, para un grupo de personas interesadas, sobre los principales problemas, posibles puntos de vista y decisiones a tomar en un proceso de reforma curricular en nuestro país (o en una provincia en particular). ¿Qué cuestiones tomaría en cuenta para la exposición? ¿Cuál es su importancia? ¿Cuál sería, brevemente, el desarrollo que plantearía para cada tema elegido?

Letras

- El problema de la valoración en el estudio de la literatura. Estudie el problema del valor (y la valoración) en los textos de Bajtín (particularmente el de Voloshinov, "La palabra en la vida y en la poesía"), situándolo en la problemática teórica que caracteriza al llamado "grupo de Bajtín", y contrástelo con otro autor (o movimiento) que usted deberá seleccionar, y en el que la consideración sobre el valor sea pertinente. Especifique, ejemplifique y caracterice los enfoques, las diferencias y las eventuales similitudes.
- Analice, compare y desarrolle los conceptos de "mito" y "arquetipo" de Miguel Ángel Asturias y Ángel Rama, en *El señor presidente* del propio Asturias y/o en *El titano* de Enrique García Tuñón.
- Realice una lectura de *El agua en los pulmones* y *El cerco* de Juan Martíni que contemple los siguientes aspectos: a) vínculos entre las novelas

y el momento de enunciación; b) usos del policial; c) función de la elipsis.

- Las fisuras de la operación hermenéutica en *El Conde Lucanor* y en el *Libro de buen amor* (las operaciones analógicas de Patronio al interpretar los planteos de Lucanor; las condensaciones de sentido del *exemplum* operadas por don Iohan en los versos finales; las exhortaciones a la interpretación correcta de Juan Ruiz; su propia interpretación de las *auctoritates*).

- Demostrar la siguiente hipótesis:

El sistema axiológico romano implica una polarización antitética entre los constituyentes de la *virtus* y los *vitia* y se asienta en la convicción de que existe una relación recíproca y monolítica entre el ser y el hacer de un individuo. El *Catilina* de Salustio, más allá del episodio narrado, es una reflexión acerca de la crisis de ese sistema que signa el período tardorrepúblicano, determinada por una suerte de borramiento de las fronteras de los términos que designan sus constituyentes y la consecuente dificultad para sostener la polaridad antitética *virtus/vitia* y para fijar las identidades de los varones de la dirigencia a partir de sus actos. Esto se aplica no solo a César y Catón, como hace Batstone, sino también y muy especialmente al propio *Catilina*.

- Utilizar como punto de partida para esa demostración un corpus integrado por el retrato de *Catilina* (Sal., C. 5) y su primer discurso (ib. 20).
- Emplear el resto de la obra como apoyo para el análisis del corpus de trabajo principal. Ej.: semejanzas entre el discurso de *Catilina* y el del propio Salustio acerca de los vicios de la dirigencia contemporánea.
- Elegir un título para el trabajo.
- Acompañar el trabajo de un *abstract* o resumen de no más de

250 palabras, que contenga formulación del tema, hipótesis y metodología (con o sin mención de la bibliografía teórica).

Ejemplo:

La obra de Vitruvio es un emergente de la transformación cultural del principado, caracterizada por el establecimiento y la consolidación de una autoridad académica que, a partir de la ratio, produce saberes hasta entonces sustentados en la consuetudo. Inscrito en esta corriente, Vitruvio presenta su *De Architectura* como un texto didáctico que, como tal, se precia de ofrecer al lector un material cuyo conocimiento redundará en su propio beneficio. Sin embargo, en un mundo que tiende a separar de manera tajante el conocimiento especulativo de las actividades prácticas, en detrimento de estas últimas, nuestro autor se enfrenta al doble problema de demostrar la validez del saber transmitido y de imbuirse de la autoridad y jerarquía inherentes al enunciador de todo discurso didáctico. En este orden de cosas, pretendemos demostrar que el prefacio del libro I de la citada obra es una argumentación destinada a obtener el reconocimiento del enunciatario de la pretensión de validez del enunciador acerca de la legitimidad y pertenencia de la instauración de la acción comunicativa misma que propone el texto. Para ello, analizamos los distintos componentes de este discurso apoyándonos en una combinación de herramientas teóricas ofrecidas por la filología clásica en particular (Classen, 1968; Pöhlmann, 1973; Schiesaro, 1987; Malaspina, 1988; Constan, 1993; Dalzell, 1996; Gibson, 1997; Calcante, 2002; Volk, 2002) y por estudiosos de distintos aspectos del análisis del discurso en general (Searle, 1969; Verón, 1980; Greimas, 1981; Lyons, 1981; Habermas, 1999).

1.4. Sistematización: el parcial domiciliario como género discursivo

Para sistematizar los distintos aspectos que se comenzaron a trabajar en esta unidad, se propone redactar un tex-

to expositivo-argumentativo que dé cuenta de las principales características del parcial domiciliario en la carrera de cada estudiante a partir de las lecturas y el análisis previos. Además, el texto debe argumentar acerca de si cambian las tareas solicitadas en este tipo de examen con respecto al parcial presencial o si varían las expectativas en relación con las respuestas de los estudiantes.

Unidad 2: Mirar las dificultades

2.1. Introducción: desafíos del acceso a los géneros universitarios

Los medios de comunicación se hacen eco de algunas problemáticas del ámbito educativo e intentan formar la opinión de sus lectores sobre estas cuestiones. Leer el siguiente segmento de una nota sobre la lectura y la escritura en relación con la escolarización.

A partir de la lectura de la nota y de las propias experiencias como escritores universitarios, discutir a partir de las siguientes preguntas:

- En el fragmento se plantea la problemática de la lectura y la escritura y del "lenguaje monosilábico" como causantes del fracaso escolar. ¿Están de acuerdo con este planteo?
- ¿Cuáles fueron las principales dificultades que ustedes experimentaron al ingresar al ámbito de educación superior?
- ¿En qué medida perciben que la escuela secundaria los preparó para el tránsito al nivel superior?
- ¿Cuáles son los principales obstáculos que encontraron a la hora de resolver los primeros parciales domiciliarios? ¿Cuáles aún no logran resolver exitosamente?
- ¿Han tenido oportunidad de leer parciales de otros compañeros? ¿Qué dificultades han encontrado en ellos? ¿Se vinculan con las propias?

Del Prado, 2010

Juneta, 26 de abril de 2010

Lectura y escritura: el gran fracaso del sistema escolar

PREOCUPACION EN LOS COLEGIOS

Lectura y escritura: el gran fracaso del sistema escolar
Hasta el propio director general de Cultura y Educación reconoció el déficit

Leer y escribir, el abo del proceso de enseñanza y aprendizaje, se convirtió en una de las "asignaturas" más reprobadas por los alumnos, sin distinción de niveles. De hecho, el curso de apoyo a estudiantes que dicta la UDELAP -del que participan 250 secundarios sobre 400 jóvenes- cubre un área específica denominada Prácticas de Lectura. Una de las facultades que más insistió en incorporarla fue la de Derecho. "El problema se agudiza cada año. Además, antes había diferencias según la escuela de la que provenía el chico; ahora no", enfatizó el coordinador del ingreso, Carlos Marucci. El titular de Educación bonaerense, Mario Oporto, señaló: "sabemos que las principales causas del fracaso escolar están vinculadas a la mala lectura y a la mala escritura".

Esta semana, el titular de Educación bonaerense, Mario Oporto, señaló: "sabemos que las principales causas del fracaso escolar están vinculadas a la mala lectura y a la mala escritura". ¿Cuáles son las causas de este fenómeno? ¿Y las soluciones? ¿Qué hacer para que un estudiante no llegue a la universidad con un "lenguaje monosilábico"? , como definió la docente Alicia Lasca.

Lic. en Psp., Lía A. Del Prado
0221-45-534-8875 M.P. 102.070

Este espacio ha sido creado como lugar de encuentro, en el cual, tanto madres y padres, como también profesionales de la psicopedagogía, psicología, educación, todos rubros que se relacionan entre conocimientos intercambiando opiniones y seguir aprendiendo....



Copyright: Lía Del Prado

engaticopedagogia@hotmail.com



Walter Ong ha realizado un importante aporte al desarrollo del conocimiento en torno a la escritura, fundamentalmente, resulta novedosa su mirada de la escritura desde una perspectiva histórica a partir de las diversas tecnologías de la palabra. Otros de los investigadores más destacados en esta línea de la historia de la escritura son Roger Chartier, Michel de Certeau y Carlo Ginzburg.



En el Capítulo 1 se aborda el ingreso a las culturas disciplinares y el discurso científico-académico.

2.2. Lectura: obstáculos frente a la escritura del parcial domiciliario

Lingüistas y psicólogos interesados en los procesos de adquisición de la escritura académica se han ocupado de indagar las dificultades que enfrentan los estudiantes universitarios a la hora de resolver tareas de escritura en instancias de evaluación parcial. A continuación, se ofrecen algunos fragmentos de la producción sobre el tema para aportar a la reflexión.

En su trabajo de 2008, Desinano observa que una de las características de los textos escritos producidos por estudiantes universitarios es la fragmentariedad, entendida esta como un conjunto de rasgos que

alejan al texto de *continuum* normal de textualización y que hacen "prácticamente imposible leer/interpretar los trabajos a menos que el lector-profesor conozca el tema para reponer/reformular lo escrito" (2008a: 1). De acuerdo con la autora, dicha fragmentariedad se manifiesta, por ejemplo, en los casos en que se percibe una "recuperación directa de pasajes de textos de otros (profesor/bibliografía) que se yuxtaponen con mayor o menor éxito, pero en los que el sujeto que escribe es el gran ausente" (2008a: 3).

Entre otras marcas características de la fragmentariedad y que, por lo tanto, producen extrañeza y suspenden la lectura, Desinano (2008a y 2009) propone también las puntuaciones arbitrarias, las mayúsculas inesperadas, las abreviaturas personales, los blancos en el texto, los nexos que llevan a la ambigüedad o que resultan improcedentes, la ocurrencia de ítems léxicos en lugar de otros por similitud fonética, la presencia de cadenas latentes (i.e. enunciados faltantes en el texto del estudiante y que el lector debe recuperar en el interdiscurso para construir sentido), relaciones anafóricas imprecisas, etcétera.

Negróni y Hall, 2011: 193-194

A partir del análisis de los parciales elaborados en el marco de las dos materias mencionadas, puede decirse que las principales dificultades de los estudiantes en la redacción de exámenes parciales se encuentran en el nivel discursivo. En primer lugar, en lo que se refiere a la metafunción textual, se han encontrado problemas en la organización del flujo de la información que se observa básicamente en la falta de desarrollo de algunas informaciones centrales para un cumplimiento acabado de la consigna. Esta observación sugiere que los estudiantes están presuponiendo que el lector de las respuestas (el profesor) puede reponer la información faltante, en tanto experto en su campo disciplinar. Este problema, que se corresponde con la "falta de desarrollo del contenido", o la "falta de estudio" —según las palabras utilizadas por los docentes de las materias— es central, efectivamente. En términos sistémicos, puede ser redefinido como un logro parcial del

propósito de la actividad, ya que las dificultades en la organización de la información repercuten finalmente en el nivel de género, en tanto no se cumple de manera satisfactoria la meta buscada: aprobar con una nota alta los exámenes.

El segundo problema detectado también se sitúa en el estrato discursivo, en la metafunción interpersonal, aunque cabe señalar que es más frecuente en los textos producidos en el marco de Introducción a las Problemáticas Educativas. La dificultad radica en el empleo de los recursos valorativos en sus tres tipos: Actitud, Gradación y Compromiso (Martin y White, 2005). En cuanto al primer tipo, se observa que, antes que optar por la evocación de actitudes, los estudiantes las manifiestan más explícitamente, las invocan. Con respecto a la Gradación, en muchos casos se opta por recursos poco graduados, que podrían situarse en los extremos de una escala. Por otra parte, en relación con el Compromiso, en los textos con mayores dificultades, predomina una perspectiva monoglósica antes que una heteroglósica. En síntesis, los estudiantes optan por recursos que suelen dejarse de lado en los textos científicos o académicos producidos por expertos.

En los parciales de Teorías del Crecimiento y Desarrollo Económico estas dificultades son menos frecuentes. Puede pensarse que las diferencias se deben a cuestiones ligadas a las disciplinas: mientras que en las Ciencias Humanas predomina una orientación hacia la argumentación razonada (Silvestre, 2001), en la Economía se encuentra una tendencia a la demostración a través de fórmulas matemáticas.

Natale y Stagnaro, 2009



La metafunción textual del lenguaje construye mensajes consistentes y cohesivos, mientras que la metafunción interpersonal establece roles sociales y comunicativos entre los hablantes.



Más adelante se ejercitan los sistemas de Gradación y Compromiso mencionados en el texto.

Problemas frecuentes

- La falta de entrenamiento en estrategias de justificación lleva, a menudo, a definir términos teóricos con enunciados estereotipados o provenientes del sentido común.
- Es frecuente que los estudiantes hagan referencia a los conceptos sin enmarcarlos en sus teorías (por ejemplo, "enunciación", "código", "discurso") o que los usen como sinónimos (por ejemplo, "determinaciones", "causa" y "condiciones de producción"; "ideología" y "dimensión ideológica"; "enunciador", "emisor" y "autor"). También es usual que extrapolen inapropiadamente conceptos de un marco teórico a otro (por ejemplo, atribuir la noción de "contexto" al modelo lógico-semiótico de Charles Peirce). Es preciso tener en cuenta que los modelos teóricos que se presentan como objeto de estudio contienen conceptos abstractos e hipótesis que tienen significación en el marco de las teorías y de las condiciones históricas donde se sitúan y en muchos casos requieren para su comprensión de un pensamiento dialéctico (tal como sucede, por ejemplo, con los modelos semióticos binario y ternario).
- Muchas veces los ejemplos no corresponden, otras faltan. La ejemplificación es una estrategia que requiere evaluar el grado de pertinencia con respecto al asunto. Con harta frecuencia, frente al esfuerzo cognitivo que supone la operación de conceptualización, los estudiantes acuden al ejemplo. Pero en ningún caso la ejemplificación puede reemplazar a la conceptualización y a la explicación de una noción (aunque es una coartada bastante usual).
- Para lograr una explicación adecuada es preciso identificar qué tipo de relación lógica está implicada en el proceso en cuestión (problema-solución, causal, consecutiva, condicional, identidad, oposición, adición, implicación, espacial, temporal, etcétera). En los textos teóricos resulta complejo identificar estas relaciones por su grado de abstracción. Sin embargo, es preciso enfrentar el desafío y no eludir el problema aduciendo sencillamente que "P tiene que

ver con Q". El lexema "tiene que ver con" o "se relaciona con" son muletillas insuficientes para especificar el tipo de relación lógica entre fenómenos y no dan cuenta de la complejidad de los procesos a analizar.

- Como queda dicho, el parcial domiciliario supone la escritura planificada sobre la base de un corpus de material bibliográfico indicado por el docente. La lectura directa de dichos materiales es el insumo primario con el que se construye el parcial y constituye un primer sustrato indispensable de lectura. A lo largo de la cursada, los docentes brindan explicaciones tratando de mitigar la dificultad de los problemas tratados en la bibliografía. Esta transposición didáctica —que implica ya, un reduccionismo, una interpretación, un sesgo— es un segundo sustrato de lectura y un grado de transformación del conocimiento producido por el profesor. Por último, si los estudiantes no realizan una lectura de primera mano y pretenden resolver las consignas con la sola lectura de este segundo sustrato, el producto final será un tercer sustrato que estará alejado exponencialmente del original.
- La escritura de un parcial domiciliario requiere objetivar el conocimiento y las relaciones surgidas de la lectura. Los escritores menos entrenados suelen tener dificultad para parafrasear los textos. Frente a este obstáculo —y para evitar reproducir textualmente o alejarse demasiado de las ideas e hipótesis de los autores— a menudo desvían el tema, lo eluden o reponen comentarios de su propia cosecha.
- En el seno de la comunidad científica circulan múltiples y variadas fuentes legítimas y legitimadas de divulgación de la producción académica (artículos, actas de congresos y jornadas, revistas especializadas, libros, apuntes y toda clase de publicaciones) que constituyen insumos fundamentales de la práctica universitaria. De modo que "no es con Google, Clarín, e incluso Wikipedia que los alumnos se legitiman como lectores universitarios" (Siedl, s/f: 9).

- La táctica de copiar y pegar no reemplaza a la elaboración personal y atenta contra el proceso metacognitivo (reflexión sobre el propio proceso de producción). Además, pone en riesgo la coherencia semántica y retórica del texto y nos enfrenta al problema de la indagación de las fuentes apropiadas. En palabras de Siedt:

"Internet no es un archivo electrónico. Se utiliza aquí la acepción amplia de archivo como la de un conjunto organizado y catalogado de documentos. Por ejemplo, en el Archivo General de la Nación se pueden encontrar daguerrotipos, fotografías y voces grabadas, así como documentos gráficos de toda la historia argentina. Por supuesto, esto ocurre porque hay una clasificación, realizada con un criterio. Con menor amplitud documental, se puede ingresar a la biblioteca de la Facultad de Psicología, y observar la existencia de catálogos y bases de datos. Lo que ocurre con Internet es que cualquier persona que quiera indagar sobre cualquier tema puede entrar a un buscador y 'traer' cualquier tipo de información. Y el problema es que las hay de diversas calidades. Por eso es crucial tener un criterio de selección, un tamiz. No es adecuado pensar que porque la pantalla es plana, la información está al mismo nivel. En rigor, cerca del 99% del material de una búsqueda inicial por esta vía es 'basura'" (Siedt, s/f: 5-6).

Bitonte, s/f

Guía de lectura

- ¿Cuáles son los problemas que los textos señalan en relación con las prácticas de lectura y escritura académicas?
- ¿En qué consisten las dificultades específicas de la escritura estudiantil?

Discusión

- En su experiencia académica, ¿enfrentaron obstáculos que no aparecen mencionados en los fragmentos?
- ¿Cuáles de los problemas mencionados no son relevantes en sus carreras?
- Elaborar un listado con los problemas típicos de sus carreras.
- Tomando como punto de partida el listado elaborado, diseñar una guía de revisión de parciales. A continuación, se presenta un modelo que puede servir de orientación.

Guía de revisión de respuestas de examen

- La tarea realizada, ¿responde a lo solicitado por la consigna?
- La resolución, ¿se puede interpretar de manera independiente, o es necesario reponer información de la consigna para comprender la respuesta?
- En cuanto a la información, ¿es relevante? ¿Se presenta de modo ordenado y progresivo o se repite información? ¿Se evitan las ambigüedades?
- ¿El registro lingüístico es adecuado a la situación comunicativa? ¿Aparecen expresiones propias de la oralidad? ¿Se utilizan los términos propios de la disciplina?
- La disposición de la información, ¿apunta a cumplir el propósito comunicativo, o es necesario reorganizarla?
- ¿Los párrafos desarrollan las ideas en más de una oración?
- ¿Se emplearon conectores para vincular las ideas y explicitar las relaciones?
- ¿Las oraciones están bien construidas, se entienden? ¿Concuerda el sujeto con el verbo? ¿Los pronombres tienen sus antecedentes?
- ¿Se utilizaron signos de puntuación para ayudar a la construcción de sentido y al ordenamiento?
- ¿Se colocaron tildes? ¿Se respetó la ortografía?

2.3. Ejercitación: gradación y compromiso

A partir de los recursos y ejemplos ofrecidos en la tabla a continuación, rastrear en las respuestas de parciales domiciliarios las opciones de gradación y de compromiso presentes. Determinar si las formas empleadas por los autores son consistentes con el discurso científico-académico esperado. Reescribir los casos detectados como problemáticos para que sean más adecuados.



En esta actividad, se apunta a enfatizar la importancia de redactar textos heteroglósicos, que abran el juego a múltiples voces en diferente medida, y evaluaciones graduadas, que exhiban diferentes grados de fuerza y foco. Para más detalles, en la Unidad 4 del Capítulo 4 se explora el dialogismo en el discurso científico-académico.

Gradación				Compromiso			
Fuerza		Foco		Contraer		Expandir	
subir	bajar	aguzar	suavizar	rechazar	proclamar	entretener	atribuir
sumamente trillado	algo trillado	verdadera diferencia	una suste de diferencia	nunca	hay que admitir que	aparentemente	Chomsky afirma que



El sistema de Gradación modifica el valor de las evaluaciones y los sentimientos; la fuerza los sube o baja, mientras que el foco los especifica o los difumina. El sistema de Compromiso ubica la voz del hablante en relación con voces alternativas; la contracción tiende a cerrar el espacio para esas voces, mientras que la expansión lo abre.

Filosofía

Consigna

Teniendo en cuenta la siguiente cita del capítulo "La obra y el espacio de la muerte" de *El espacio literario*, analice las nociones de muerte que Maurice Blanchot tematiza en el apartado "La muerte posible". ¿Cómo se articulan en su desarrollo suicidio e imposibilidad de morir? Fundamente su respuesta.

¿Por su muerte [la muerte de Kirilov], verifica acaso la posibilidad que tenía de ella de antemano, ese poder de no ser que le permitía ser él mismo, es decir, unido libremente a sí, ser siempre otro y no él mismo, trabajar, hablar, arriesgarse y ser sin ser? ¿Puede mantener hasta la muerte tal sentido de la muerte, mantener en ella esa muerte activa y trabajadora que es poder de terminar, poder a partir del fin? ¿Puede hacer de tal modo que la muerte todavía sea para él la fuerza de lo negativo, lo tajante de la decisión, el momento de la suprema posibilidad donde hasta su imposibilidad viene a él bajo la forma de un poder? O bien, por el contrario, ¿la experiencia es la de una inversión radical donde muere, pero donde no puede morir, donde la muerte lo entrega a la imposibilidad de morir?¹

Según lo afirmado anteriormente, explicité el vínculo establecido entre, por un lado, el hombre que toma a la muerte como fin con, por el otro, aquella misma extraña manera en que el artista está ligado a la obra. ¿Cuál es, a su juicio, el rol que cumple esta relación en la elucidación de la problemática de lo personal y lo impersonal?

¹ Blanchot, M., *El espacio literario*, trad. V. Palant y J. Jinkis, Barcelona, Paidós, 1992, p. 91.

Morir, en la misma medida en que es posible, no lo es: puedo tender hacia mi muerte, puedo llegar hasta su borde mismo, pero este borde está de este lado, entre las acciones vitales: inmediatamente, en el instante en que debiera concretarse *mi* muerte, estar realizada el muerto es otro, esto es, al menos no soy yo. Yo es un sujeto dueño de sus acciones y protagonista de ellas (en el mejor de los casos, claro: y esto incluye la enorme actividad requerida para el suicidio, como bien señala Blanchot) y, precisamente, la muerte es la extrema pasividad, la extrema indecisión y la extrema indecidibilidad; y está siempre del otro lado. En el pasaje citado, Blanchot está trabajando con las "intuiciones" profundas de Dostoiévski: existe, claro, la posibilidad de darse muerte, como puro derecho y extrema libertad. Pero aquí Blanchot juega con el concepto heideggeriano de posibilidad como apertura y como lo propio de la existencia: se trata de esa extensión incalculable, inmedible, de ese recorrido desde la apertura (absoluta) hasta la desaparición absoluta. En el recorrido de este espacio, si encontrara el punto donde poseer mi morir, si lograra, como él dice, ser conciencia de desaparecer y no conciencia que desaparece, si anexara completamente a mi conciencia la desaparición de esta, sería entonces totalidad realizada.² Este es el rasgo soberbio de la idea de la muerte. Pero también está el lado opuesto de esta dialéctica: la inversión radical que hace de ese instante una conversión inmediata de la posibilidad en imposibilidad (no es ya la posibilidad *de* la imposibilidad) de morir en primera persona. Ahora bien, lo que en mi opinión Blanchot quiere hacer es mostrar todas estas contradicciones para relevar, en primer lugar, que ambas viven una de la otra, que si bien se excluyen desde toda lógica bivalente, se explican y funcionalizan dialécticamente, esto es, justamente por su carácter contradictorio es que la negación de una lleva a la afirmación de la otra; y, en segundo lugar, que este juego se da casi del mismo modo en la obra de arte, salvo que la inversión (la conversión) es el final del recorrido del suicida, mientras que es el principio de la actividad del artista. Hay en el suicida un gesto que a Blanchot lo atrae en extremo: el de la soberanía sobre lo imposible. Ese gesto es el mismo del artista, que se lanza en una dirección que desconoce y a la que jamás va a llegar.

Y más aun le interesa, creo, la condición de dominio sobre la muerte como definición de *espíritu*. Si no hubiera muerte a la que anhelar dominar, no habría espíritu. Pero tampoco habría espíritu si la obra no coagulara, corporeizara, esto es, expresara en forma finita y concreta, *posible*, lo imposible de lo infinito, del cual se nutre. Sin embargo, este gesto que él califica de "viril" tiene dificultades, justamente vinculadas con la necesidad, para Blanchot, de la desaparición de lo personal. En un pasaje (que conecta con *La comunidad inconfesable*) Blanchot ataca el individualismo sustancialista liberal: *No hay que permanecer en la eternidad perezosa de los ídolos, sino cambiar, desaparecer, para cooperar con la transformación universal: actuar sin nombre y no ser un puro nombre ocioso. Los sueños de supervivencia de los creadores no solo parecen mezquinos sino culpables, y cualquier acción verdadera realizada anónimamente en el mundo y para la llegada del mundo parece afirmar sobre la muerte un triunfo más justo, más seguro, y al menos libre de la miserable nostalgia de no ser más uno mismo.*³ Este pasaje queda como aislado en el texto, que es de un alto rigor expositivo; desgajado por su tono imperativo. Pero es iluminador, a la hora de pensar por qué Blanchot llega a las conclusiones que llega: no se trata de lo personal. Se trata de lo impersonal, entendido como común y comunitario. Se trata de dejar atrás el egocentrismo y el autobombo del sujeto moderno. Se trata de desaparecer sin tener que morir, pero haciendo morir el yo (el yo moderno, el individuo liberal), del cual dirá en *La comunidad...* que es equívoco.

² Blanchot, M., *El espacio literario*, trad. V. Palant y J. Jinkis, Barcelona, Paidós, 1992, p. 90.

³ *Ibid.*, p. 86.

Historia

Consigna

¿Qué aspectos del poder puso en juego la Dictadura Militar según Villarreal? Desarrolle su noción de poder y ejemplifique. ¿Qué relaciones puede realizar entre ese análisis de Villarreal y la noción de hegemonía como relación tensa entre coerción y consenso?

La hipótesis del texto es, a mi entender, la siguiente: *El proceso regresivo que expresó la dictadura militar adquiere su principal significado en términos de poder.* Esta hipótesis presupone entender que existe un correlato entre el poder económico, ideológico, social, pero, fundamentalmente entre el poder político y la sociedad. Por eso Villarreal va a hablar de los efectos del poder.

En el caso de la dictadura militar la concentración de poder provocó un proceso social regresivo que dejó marcas estructurales. Y esto sucedió porque el poder dictatorial no solo actuó de manera represiva sino "productiva". Esto es, actuó mediante el uso de la coerción y la generación de consenso. Un control y vigilancia desde arriba y un control y vigilancia interno (mecanismos conscientes e inconscientes que producen y reproducen relaciones de poder).

En lo represivo, el proceso militar actuó destruyendo organizaciones diversas y aplicando la fuerza (desaparición, tortura) sobre individuos y grupos sociales. En lo "productivo" actuó generando un consenso notable de restauración del orden (lo llamaban "proceso de reorganización nacional"), estimuló el individualismo social, distrajo con mecanismos de recreación (el mundial 78) y desarrolló un proceso de reestructuración de la sociedad. También es cierto que hubo ciertas cosas, dice Villarreal, que contribuyeron (por suerte) a la calda de este consenso que culminó en la retirada del gobierno y en el llamado a elecciones democráticas. Él se refiere a los errores económicos que se

cometieron, a la generalización del autoritarismo, y por supuesto, al grandísimo error de la guerra de las Malvinas.

Si retomamos lo visto en la pregunta anterior podemos rastrear la concepción de poder de Foucault relacionada con la concepción de relación de hegemonía de Gramsci. El poder no solo se ejerció de manera coercitiva (represiva) sino generando consenso tanto conciente como inconsciente ("productivo").

Villarreal sostiene que la situación previa a la dictadura era de crisis política sostenida y se debía, por un lado, a la ingobernabilidad de las masas conformadas, en gran medida, por el movimiento obrero (homogeneidad por abajo), y por otro lado, se debía a la indefinición y fragmentación hegemónica de los sectores dominantes (heterogeneidad por arriba). La dictadura justamente invirtió esta situación poniendo en marcha una unificación de las clases dominantes al mismo tiempo que buscó la fragmentación popular.

El autor nos dice que la unificación se produjo gracias a un "triple movimiento" de concentración del capital, establecimiento hegemónico del sector financiero y la aparición de nueva representatividad personificada en los militares. Por otro lado, la fragmentación se debió a tres factores que complejizaron el espectro de los trabajadores. Esos factores fueron: la centralización o desindustrialización que redujo el peso de los industriales y clausuró el movimiento sindical, la independización que se produjo por el crecimiento del trabajo asalariado o cuentapropista y la tercerización que sumó otro tipo de empleados y contribuyó a la marginalización del trabajo.

Volvamos a los efectos que nombramos arriba. Estos procesos políticos que invirtieron las relaciones de hegemonía tuvieron sus efectos en la sociedad. Villarreal dice:

El proceso militar generalizó los resortes de poder de la sociedad disciplinaria, generó mecanismos represivos basados en la sospecha personal generalizada e instituyó una cultura del miedo en la que el poder ejerció el máximo de control individualizador de los

sectores populares. Se impulsó una modificación en la forma de constitución de las clases subalternas que apuntaba a convertir la solidaridad en individualismo, la cooperación en competencia y la homogeneidad en fragmentación. (Villareal, 206)

Ya podemos percibir, desde el comienzo de esta respuesta, que la concepción de poder que se maneja en este texto es la de una relación de poder, una relación de hegemonía que se define en la tensión entre coerción y consenso. Podemos ver influencias de Foucault en el disciplinamiento de los cuerpos, como influencia de Gramsci con el concepto de hegemonía.

Él dice que "el poder es mucho más difuso, general y complejo" que el poder entendido como una forma de gobierno, o como identificado con sus protagonistas o con sus leyes. Similar a la descripción que hace Williams de hegemonía, sostiene que el poder es un proceso en el que las relaciones de fuerza se determinan, definen y redefinen constante y cotidianamente. No establece que las relaciones entre ambas fuerzas se dé de modo pasivo como dominación/subordinación. No se la lucha por un poder externo, sino que en la lucha se construye un poder que atraviesa a ambos actores.

Educación

Consigna

A partir de la siguiente definición de "actitud" que realiza Foucault:

Con actitud quiero decir un modo de relación con respecto a la actualidad; una elección voluntaria que es efectuada por algunos; por último, una manera de pensar y de sentir, también una manera de actuar y conducirse que a la vez indica una pertenencia y se presenta como una tarea. Sin duda, algo como lo que los griegos llamaban un ethos. Por consiguiente, antes

que pretender distinguir el "período moderno" de las épocas "pre" o "postmoderna", creo que más valdría indagar cómo la actitud de la modernidad, desde que se formó, se encontró en lucha con actitudes de "contra-modernidad". (Foucault, M. *¿Qué es la ilustración?* Aición. 1996. Pág. 94)

Caracterice la "actitud moderna". Utilice en su desarrollo por lo menos tres de los autores trabajados en teóricos y prácticos.

La modernidad es el paso de un modo de ver las cosas a otro. Algo es moderno porque algo es antiguo. El fundamento deja de ser la esencia de las cosas. Ahora el fundamento es el Sujeto y la Razón.

La "actitud moderna", según la definición foucaultiana de "actitud", fue una elección voluntaria ejercida por algunos. Esto se ve claramente en el artículo de Kant, "¿Qué es la Ilustración?", de 1784, es decir, cinco años antes de la Revolución Francesa. La Ilustración es la primera corriente de pensamiento de la Modernidad. Kant la define como "*la salida del hombre de la minoría de edad*". Si bien sostiene que el público puede ilustrarse a sí mismo lentamente, si se lo deja en libertad, destaca que muchos hombres (sobre todo las mujeres) permanecen bajo la conducción de tutores por cobardía y pereza. Define a su época, no como ilustrada, sino como "de ilustración", que tendría como meta lograr a una época ilustrada total. El primero que adoptaría esta actitud moderna sería el príncipe Federico, con su declaración: "Razonad todo lo que queráis, pero obedeced", afirmación a partir de la cual Kant distingue entre el uso público y el uso privado de la razón. El **uso público de la razón** que siempre debe ser libre, y que es el único que puede producir la ilustración, es el uso que de ella hacen los doctos, que pueden publicar sus ideas. El **uso privado de la razón** es el empleo de la razón dentro de un puesto civil en el que solo se permite obedecer pasivamente. Volviendo a la elección voluntaria de esta actitud, Kant sostiene que "*Un hombre, con respecto a su propia persona, puede dilatar la adquisición de una ilustración que está obligado a poseer,*

pero renunciar a ella, con relación a la propia persona, y con mayor razón aun con referencia a la posteridad, significa violar y pisotear los sagrados derechos de la humanidad". Por lo tanto, la elección personal se limitaría al momento en que cada uno decide ilustrarse, pero ese proceso sería inevitable.

En cuanto a la definición de actitud como una manera de pensar y sentir, de actuar y conducirse que indica una pertenencia, podemos referirnos a la definición moderna de lo público como espacio de la ciencia o de los conocimientos bien validados, como una forma de usar la razón con libertad (sin censura), por sí mismo y obedeciendo a las leyes de la propia razón en su uso puro. A este espacio solo lo ocupan, entonces, los científicos.

Letras

Consigna

Explique, discuta y ejemplifique: "Muchos hablantes aprenden dos o más dialectos, ya sucesivamente, abandonando el primero cuando aprenden el segundo, ya en coordinación, conmutándolos de acuerdo con el contexto de situación; así, el dialecto viene a ser un aspecto del registro" (M. A. K. Halliday, *El lenguaje como semiótica social*).

Existe la relación entre forma lingüística y función social, se entiende forma lingüística como la elección de un hablante de usar una de las variedades que presenta su misma lengua u optar por una lengua diferente según el contexto de situación.

El registro para Halliday es un conjunto de variables contextuales, puede ser un registro de tipo formal o informal que use el hablante dependiendo de la situación.

La sociolingüística estudia los dialectos en el contexto social, es decir,

estudia factores extra lingüísticos. Fasold (1996) relaciona la coexistencia de dos lenguas en una comunidad con el fenómeno conocido como diglosia.

La diglosia utiliza una variedad A de la lengua —que puede ser la lengua madre— y una variedad B —que puede ser una lengua más elegante y formal o dominante— en donde el hablante elige una u otra forma dependiendo del contexto.

La característica de la diglosia es que deben ser formas de la misma lengua, es decir, variedades de la misma lengua o ambas lenguas no deben ser muy distintas.

Existen excepciones de la diglosia que no cumplen esta premisa; un ejemplo de ello es en el Paraguay donde el guaraní, la lengua popular, y el español normalizado conviven, ambas son lenguas totalmente diferentes no hay similitud léxica, gramatical ni fonética en donde el uso del guaraní es exclusivo del ámbito familiar y el español de la educación y actos comunicativos formales.

Puede haber tensiones que lleven a la desaparición de una variedad dialectal y se transforme de la variedad A en variedad B quedando solo un dialecto, esto puede ser causado por la influencia de una lengua dominante sobre la lengua dominada o la difusión de una lengua determinada o una lengua nacional, entre otras.

Este proceso de cambio o transformación no se produce repentinamente, sino que es un proceso lento y pueden pasar muchos años o décadas para que ocurra, en ese período de transición pueden suceder fenómenos que lleven al cambio de lengua, como por ejemplo en casos de las lenguas en contacto los hablantes suelen tomar un préstamo léxicos o morfológicos de la lengua A e intercalar en un mismo discurso la lengua B; lo mismo sucede con hablantes bilingües cuando cambian de código en un mismo discurso, hay interferencias lingüísticas en donde toman un rasgo de la lengua A y la aplican en la lengua B como una especie de perturbación.

El proceso de aprendizaje de una segunda lengua que conlleve a la desaparición de la primera, implica un proceso de transición que

combina la lengua materna y la lengua extranjera —u otros dialectos— no es solo por influencia de factores psicolingüísticos, hay además también factores sociolingüísticos, estímulos contextuales y códigos en sociedades que hacen que el hablante elija solo una de las dos lenguas, elija un registro u opte por uno u otro dialecto según la situación.

2.4. Sistematización: estrategias para resolver parciales domiciliarios

Elaborar un cuadro que dé cuenta de las dificultades que se vinculan con diferentes cuestiones involucradas en la resolución de un parcial domiciliario. En la última columna incluir alguna estrategia que podría servir para enfrentar la dificultad.

Problemas del parcial domiciliario y posibles soluciones		
Aspecto	Dificultad	Estrategia de resolución
Gestión del tiempo		
Lectura y estudio de los textos		
Organización del texto		
Construcción oracional		
Lenguaje técnico (disciplinar)		

Uso de convenciones académicas (citas, comillas, referencias bibliográficas)		
Otros		

Unidad 3: Planificación de las respuestas

3.1. Introducción: planificación de escritura

Discutir las siguientes preguntas entre toda la clase:

- ¿Qué aspectos suelen considerar a la hora de planificar la escritura de un parcial domiciliario?
- Presentar evidencias para la siguiente afirmación: “la planificación exige reflexionar sobre los propósitos del texto y la situación comunicativa para adecuar el texto a sus demandas”.

En función del mayor tiempo del que se dispone para la redacción de un parcial domiciliario, no solo se espera un mayor grado de desarrollo y elaboración conceptual, sino que además las expectativas docentes se dirigen también hacia la organización discursiva. En consecuencia, las distintas etapas del proceso de escritura requieren más atención, es decir, se espera que el texto sea planificado, de modo que los conceptos se presenten de manera articulada y jerarquizada, que la sintaxis, la ortografía y las cuestiones tipográficas estén muy cuidadas, lo que requiere una revisión luego de la primera escritura.

3.2. Lectura: aspectos a considerar antes de escribir las respuestas

Discutir en pequeños grupos y luego comentar las conclusiones:

- ¿Qué función cumple la lectura en relación con la escritura académica? ¿Y específicamente con la redacción de parciales?
- ¿Qué tipo(s) de lectura(s) exige la formación universitaria?
- ¿Cuáles son las consecuencias de las malas lecturas?

Leer los textos que siguen y discutir en grupos las preguntas propuestas. Posteriormente, poner en común las respuestas.

La lectura en los estudios superiores

Como ya se ha señalado en este capítulo, la lectura extractiva es la que presta más atención a los datos que a los conceptos, más atención a los ejemplos que a las definiciones, más atención a los conceptos que a las relaciones teóricas entre ellos.

Los textos que se leen en el nivel superior, —y las actividades que se realizan en esos niveles— además, requieren una lectura reflexiva y crítica. No tener en cuenta esto provoca muchos malos entendidos y confusiones entre los estudiantes cuando deben hacer sus trabajos y exámenes.

La obtención de datos no es la finalidad última de la lectura, sino simplemente una herramienta. Lo central son los sistemas de ideas que operan con esos datos.

En síntesis, en el nivel superior, cuando se lee para estudiar, es necesario:

- Diferenciar cuándo se requiere una lectura extractiva y cuándo una lectura crítica.
- Tener presente que se está operando principalmente con conceptos abstractos.
- Entender las relaciones entre conceptos y entre hechos empíricos.

- Comprender la cadena de razonamientos y la conexión entre ideas.
- Adquirir estrategias para penetrar en la densidad conceptual de los textos.

Marin y Hall, 2008: 22

Guía de lectura

- ¿Qué características tiene la lectura académica según Marin y Hall?
- ¿Qué estrategias suelen poner en juego para alcanzar la lectura reflexiva y crítica? Listar las estrategias y realizar una breve descripción de cada una de ellas.
- ¿De qué manera el escritor puede dar cuenta de haber alcanzado la lectura reflexiva y crítica?

Discusión

- ¿Cómo se relaciona la lectura reflexiva y crítica universitaria con la escritura?
- ¿Qué se pone en juego a la hora de escribir en la universidad?
- ¿Cuáles son las principales exigencias de la escritura académica?
- ¿Qué estrategias o recursos puede utilizar el escritor universitario para mostrarse en sus textos como un lector crítico y reflexivo?

Como se ve, se establece una íntima relación entre lectura y escritura en este ámbito. De alguna manera, el estudiante universitario escribe y reescribe sus lecturas. Seguidamente, se ofrece un texto que señala distintos aspectos involucrados en la competencia escrituraria desde esta perspectiva que vincula lectura y escritura.

Competencia escrituraria

¿Cuáles son los aspectos que están involucrados en la tarea de escribir?

Se pueden diferenciar cuatro niveles en esta actividad: de ejecución,

funcional, instrumental y epistémico.

A continuación describiremos algunas de las características de cada uno de ellos:

1. Nivel ejecutivo

- Leer y producir textos escritos tiene la función de hacer conocer al sujeto el código alfabético.
- El sujeto pone énfasis en el uso del texto escrito para "tomar conciencia" (en términos piagetianos) sobre la característica de la escritura y por lo tanto poder leer y producir un mensaje en términos convencionales.
- Permite que un mensaje hablado sea codificado en forma escrita de acuerdo con las convenciones sobre la formación de letras, la ortografía y la puntuación.
- Es suficiente para escribir, no resulta suficiente para redactar textos aceptables.
- Desde una mirada actual, el conocimiento del código se construye a partir de una "reflexión" originada en la confrontación que hace el sujeto entre sus hipótesis y el objeto de conocimiento que le ofrece la convención (el sistema de escritura) y no por la asociación de sonidos o modelos visuales con grafías.

2. Nivel funcional

- Se enfatiza la comunicación interpersonal. La escritura se usa para la comunicación interpersonal.
- Se lee y se escribe para establecer relaciones interpersonales con otro que no está presente.
- Alude a la capacidad de responder a las exigencias cotidianas que todo individuo debe enfrentar como miembro de una sociedad. Por ejemplo: redactar una solicitud de trabajo, completar un formulario oficial.

3. Nivel instrumental

- Implica un sujeto que emplea el texto escrito para acceder al conocimiento y al saber históricamente acumulado.

- Se lee para buscar información y se escribe para recordar y demostrar a otros el conocimiento adquirido.
- La producción de textos tiende a ser considerada menos importante y su papel radica, de manera básica, en la posibilidad de recuperar información posteriormente.
- La escritura se considera como un medio para acceder, registrar, recordar y organizar información.

4. Nivel epistémico

- El último nivel que incluye a los tres anteriores.
- El sujeto reconoce el papel del texto escrito en los cambios cognitivos y afectivos que se pueden producir en él.
- La escritura produce cambios cualitativos en los pensamientos, acciones y sentimientos del sujeto.
- Reconoce el papel de la escritura para transformar el conocimiento y la experiencia del escritor.
- El leer y el producir textos tienen como función cuestionar la manera como concebimos el mundo y otorgar a nuestros pensamientos, sentimientos y acciones cursos diferentes.
- En este nivel se leen y producen textos escritos para provocar cambios cualitativos en los pensamientos, las acciones y los sentimientos, por lo tanto se fomenta una "relación textual" basada en la crítica, la creatividad y el desarrollo de la autonomía.

Conclusión:

- La escritura implica una construcción de significados y por ello participa de los cuatro niveles.
- La producción de un texto escrito requiere del control del código escrito, de la correspondencia entre las formas lingüísticas y estructuras conceptuales y de la exploración creativa e intencional de las alternativas dentro de un texto.
- Existe una relación de inclusión entre un nivel y el siguiente.

Pipkin y Reynoso, 2010: 37-39

Guía de lectura

- ¿Cuál es el nivel que exigen alcanzar las prácticas de lectura y escritura académicas?
- Teniendo en cuenta la descripción que brindan Pipkin y Reynoso, redactar un texto breve en el que se caracterice la lectura y la escritura en relación con la resolución de parciales.

Discusión

- ¿Qué dificultades encontraron en torno al nivel epistémico en el ingreso al ámbito de los estudios superiores?
- ¿Lograron resolver algunos de estos problemas? ¿De qué manera?
- ¿Qué dificultades aún requieren mayor atención y entrenamiento?
- ¿Qué podrían hacer para resolver los obstáculos que encuentran actualmente en torno a sus propias prácticas de lectura y escritura académicas?



En los Capítulos 7 (Letras) y 9 (Filosofía) se abordan algunas particularidades disciplinares de las prácticas de lectura en humanidades.

3.3. Ejercitación: guías de escritura

La escritura responde a propósitos determinados por la situación comunicativa en la que tiene lugar. La etapa de planificación exige la reflexión sobre estas cuestiones para tomar las decisiones retóricas más adecuadas para el logro de la meta comunicativa. En este sentido, una buena planificación mejora la eficacia del texto.

Una herramienta práctica que ayuda a la reflexión y a la interiorización de la etapa de planificación la constituyen las guías. A continuación, se presenta una guía —adaptada de

Cassany (1999)— para explorar los diversos aspectos que es necesario tener en cuenta a la hora de abordar el problema retórico.

Propósito

- ¿Qué quiero conseguir con el texto?
- ¿Cómo quiero que reaccione el lector?

Audiencia (receptor)

- ¿Qué sé de quien leerá el texto?
- ¿Qué sabe del tema sobre el que voy a escribir?
- ¿Qué impacto quiero causarle?
- ¿Qué información tengo que incluir? ¿Cuál tengo que explicar?
- ¿Cómo se la tengo que explicar?
- ¿Para qué leerá el texto? ¿Cómo?

Autor (emisor)

- ¿Qué relación espero establecer con el receptor?
- ¿Cómo quiero presentarme?
- ¿Qué imagen mía quiero proyectar en el texto?
- ¿Qué tono debería adoptar?

Escrito (mensaje)

- ¿Cómo será el texto que escribiré?
- ¿Qué extensión tendrá?
- ¿Qué lenguaje debo emplear?
- ¿Cuántas partes tendrá el texto?
- ¿Cómo voy a organizar la información?

Trabajar a continuación a partir de las siguientes consignas:

- Pensar estas cuestiones en relación con la escritura de un

- examen parcial, y caracterizar cada uno de los componentes.
- b) Elegir una de las consignas de un parcial propio. Elaborar un plan de escritura para la respuesta ya dada. Comparar el plan elaborado en esta instancia con el que se siguió en la situación real. ¿Qué reflexiones surgen de la comparación?

3.4. Sistematización: *instructivo de escritura*

Los estudiantes suelen ir desarrollando a lo largo de sus trayectorias académicas diversas estrategias que les permiten resolver de manera cada vez más eficaz las diversas instancias evaluativas. Así, el “oficio de estudiante” se va aprendiendo a partir de la prueba y el error en la propia experiencia, pero también las sugerencias, recomendaciones y advertencias de los estudiantes que ya han transitado una parte del camino resultan de gran interés para el conocimiento de este “oficio”.

Para sistematizar lo trabajado en esta unidad se propone, en primer lugar, la lectura de una serie de recomendaciones para hacer un parcial domiciliario elaboradas por un estudiante avanzado de la carrera de Filosofía.

Recomendaciones para hacer un parcial domiciliario de Filosofía

Un parcial domiciliario, por lo general, y especialmente en la carrera de Filosofía, busca que el alumno dé cuenta de una lectura profunda de la bibliografía trabajada en el curso. En tanto y en cuanto el alumno tiene a mano los textos sobre los que se le interroga, lo más posible es que se le pida reconstrucciones complejas de argumentos, identificación de conceptos que incluya explicitación de su contenido, comparación de elementos (argumentos y conceptos) dentro de un mismo texto o entre textos (de distintos autores o de un mismo autor en distintas épocas) y valoraciones personales sobre los temas vistos en clase o desarrollados por los autores. Esta lista no es exhaustiva, y en cada caso es necesario

identificar qué se nos está pidiendo. De no ser claro, una primera recomendación para realizar el parcial es consultar con los profesores qué es lo que esperan del trabajo. Por lo general, de haber habido un buen seguimiento de las clases teóricas y prácticas (y bajo el supuesto de que el programa propuesto por la cátedra se ha desarrollado con coherencia y claridad), los objetivos y el tipo de trabajo esperado en el examen serán claros.

Es común que el plazo de entrega del parcial sea de una semana. Pero es común también que durante esa misma semana tengamos más de un parcial, presencial, domiciliario o monográfico, de modo que el tiempo que efectivamente destinaremos al parcial domiciliario del que se trata será reducido. Por lo tanto es recomendable planificar los tiempos disponibles de modo de asignarlos lo más productivamente a todas las tareas que tenemos. Esta planificación dependerá de múltiples factores. Posiblemente deberemos destinar más tiempo para los exámenes más urgentes, o para los de las materias que nos resulten más complejas, o para los de las materias que sin ser tan complejas, tengan bibliografía abundante. Esta planificación hay que encararla según las singularidades de cada caso y, especialmente, teniendo en cuenta la complejidad y el “tamaño” del parcial que tengamos que hacer.

Cuando ya dispongamos de las consignas podremos empezar a planificar y realizar el parcial. Ahora bien, gran parte del trabajo que supone hacer el examen suele ser un trabajo previo que involucra a la cursada. Una cuestión fundamental es identificar qué tipo de trabajo, qué tipo de lectura (reconstructiva, comparativa, histórica, etcétera) domina en el estilo de trabajo de la cátedra. Esto lo podemos observar tanto en el discurso de los profesores, como en el trabajo de investigación que ellos realizan (muchas veces disponible en fichas de cátedra). Es recomendable seguir las lecturas según el ritmo pautado, de modo de poder ver qué elementos son los que la cátedra considera más importantes. De no poder hacerlo, los compañeros son una fuente de apoyo fundamental, es recomendable seguir la cursada con ellos, compartir las reflexiones y las dudas después de cada clase, y estudiar en grupo. Otra herramienta fundamental, y que en nuestra facultad

es muy corriente, es el "teórico desgrabado". Aunque este puede reemplazar nuestra presencia en la clase, es recomendable obtenerlo así hubiéramos estado presentes: leer la clase nos da acceso a mucha información que no captamos *in situ*, tanto en relación a los contenidos como a la forma en que el profesor los estructura y desarrolla. En resumen, es recomendable llegar al parcial con los textos ya leídos y comprendidos en general.

Lo más posible es que por el carácter domiciliario del parcial no se nos pregunte sobre un tema que sepamos cómo responder ante la primera lectura de la consigna. Dado que disponemos de los materiales y de un tiempo mayor al de un parcial presencial, se nos puede pedir un trabajo que implique identificar los lugares específicos del texto donde se desarrolla una temática vista en clase pero sin que se haya atendido especialmente a la ubicación en la bibliografía, o nos pueden pedir que analicemos algún texto o fragmento de un texto de un modo similar al que se llevó a cabo en clase. Nos pueden pedir, por ejemplo, una reconstrucción muy detallada de un argumento que, en su momento, se realizó someramente, o cuyas conclusiones se vieron en clase pero sin haber sido identificadas claramente sus premisas. De modo que es importante no desesperar ante la primera lectura de las consignas. Si no sabemos cómo responderlas o dónde encontrar los temas sobre los que se nos preguntan, habrá que releer los textos (o los resúmenes que tengamos de ellos) a la luz de las consignas, identificando los textos, los capítulos, los párrafos, los fragmentos, los párrafos, o los pasajes que nos servirán para responder el parcial.

Leer y escribir (en este caso, el parcial) no son actividades separadas, por más que medie un tiempo entre ellas. Cada uno de nosotros tiene un modo de trabajo, algunos prefieren leer todo, organizar la información en la cabeza o en un punteo, y luego redactar; otros prefieren escribir con el texto ante los ojos. Ambos procedimientos son posibles, pero siempre teniendo en cuenta que la lectura y la escritura conjunta son indispensables. El "horror" ante la hoja en blanco es posible y hasta lógico; muchas veces es condición de posibilidad de la escritura que llevaremos a cabo. Como dice Gilles Deleuze en el prefacio a su libro

*Diferencia y repetición: "¿Cómo hacer para escribir si no es sobre lo que no se sabe, o lo que se sabe mal? Es acerca de esto, necesariamente, que imaginamos tener algo que decir. Solo escribimos en la extremidad de nuestro saber, en ese punto extremo que separa nuestro saber y nuestra ignorancia, y que hace pasar el uno dentro de la otra. Solo así nos decidimos a escribir. Colmar la ignorancia es postergar la escritura hasta mañana, o más bien volverla imposible!"*¹ Conviene concebir a la hoja en blanco como un lugar de experimentación, no hay pautas prefijadas sobre cómo empezar. Algunas formas comunes son buscar una cita relevante y empezar a escribir a partir de ella; o presentar condensadamente el tema del que nos proponemos hablar para desarrollar la clásica estructura introducción-desarrollo-conclusión. No está mal ver cómo otros autores (sobre todo aquellos con los que estamos trabajando) proceden para empezar sus textos. Repetir sus procedimientos no excluye la posibilidad de ser creativos.²

A medida que desarrollemos el parcial, pedirle a compañeros que lean nuestro trabajo y nos devuelvan su opinión es algo válido y útil para identificar si las ideas que queremos expresar y comunicar son recibidas como esperamos. Estructurar el texto de un modo coherente es, para eso, fundamental. Es necesario también prestar atención a los aspectos sintácticos y gramaticales, leyendo, relejendo y corrigiéndonos para producir un texto claro, no solo para que lo entienda el docente, sino también para que lo entendamos nosotros mismos.

Notas

1. Deleuze, G., *Diferencia y repetición*, Amorrortu, Buenos Aires, 2009. Pág. 18.
2. Es recomendable la lectura del texto "La filosofía como repetición creativa" de Alain Badiou, disponible en Internet.

laffa, 2011

Luego de la lectura, realizar las siguientes consignas:

- a) Listar los aspectos sobre los que focaliza el texto.
- b) Discutir si todos los aspectos tienen el mismo grado de importancia y si es necesario considerar algún otro. ¿Qué aspectos son exclusivos de la carrera de Filosofía y qué aspectos son comunes a las humanidades?
- c) Para cerrar la unidad, redactar un decálogo de consejos para un estudiante de primer año que tiene que rendir un parcial domiciliario. Tener en cuenta las particularidades de la propia carrera o disciplina.

Unidad 4: Parcial presencial ¿versus? parcial domiciliario

4.1. Introducción: *contraste de géneros*

En el capítulo anterior se ha trabajado sobre las cuestiones inherentes al parcial presencial, mientras que en este capítulo se propone la reflexión sobre los aspectos más sobresalientes del parcial domiciliario. En la Unidad 1 se han planteado algunos contrastes entre ambos géneros, principalmente, en términos de situación comunicativa. Aquí avanzaremos un poco más en esa comparación.

Discutir las siguientes preguntas entre toda la clase:

- a) ¿Varía el proceso de escritura (planificación - puesta en texto - revisión) según si el parcial es presencial o domiciliario? ¿De qué manera?
- b) ¿La preparación del parcial presencial y del domiciliario es similar, o cada tipo de parcial requiere una preparación diferente?
- c) ¿Qué sucede en relación con el tipo de tareas demandadas, la organización textual y los aspectos léxico-gramaticales en la resolución de estos dos tipos de parciales?
- d) ¿Encuentran diferencias en el tipo de tareas solicitadas en

los parciales domiciliarios y en los trabajos monográficos? En caso afirmativo, ¿cuáles?

Las diferentes situaciones comunicativas inciden en la manera en que los hablantes-escritores usan el lenguaje; así, los cambios que se observaron anteriormente entre la situación de parcial presencial y la de parcial domiciliario impactan en el proceso de escritura y en las selecciones lingüísticas que realizan los hablantes. Esto significa que variables como el tiempo influyen, por ejemplo, en la planificación, la puesta en texto y la revisión: así todo el proceso debe darse de manera más acelerada en el parcial presencial, mientras que el parcial domiciliario permite la dilación y profundización de cada una de estas etapas. A su vez, la cantidad de tiempo del que dispone el escritor repercute también en el grado de elaboración de las estructuras sintácticas, y de profundización y elaboración del contenido informativo.

4.2. Lectura: *tipos de parciales*

Para profundizar la reflexión, se propone la lectura de los siguientes textos, que presentan explicaciones sobre el examen parcial.

Las situaciones de examen

[Uno de los aspectos que tuvimos en cuenta a la hora de clasificar las consignas es el tipo de situación en que la evaluación debe ser realizada]. En general, en el medio universitario argentino suelen proponerse instancias presenciales y domiciliarias. En las primeras, los estudiantes deben resolver las tareas requeridas en el aula, en presencia del docente y en un tiempo breve, previamente estipulado, que oscila entre las dos y las tres horas. Si bien en algunos contextos se admite

que los estudiantes consulten los apuntes o los libros (como ocurre en los exámenes "a libro abierto"), o incluso a sus propios compañeros, en la mayoría, el "parcial tradicional" no lo permite. Los estudiantes deben resolver las consignas de manera individual, en silencio y sin poder releer sus apuntes. Teniendo en cuenta la escasa disponibilidad de tiempo, los estudiantes no suelen contar con el necesario para dedicar una parte a la planificación y/o la revisión de sus escritos. Otro tipo de instancia es el "trabajo práctico", el "trabajo domiciliario" o el "trabajo escrito", denominaciones que se asignan a escritos de realización individual o grupal para los que los estudiantes disponen de un tiempo mayor. La ampliación de los límites temporales está generalmente vinculada al tipo de tarea solicitada, ya que se suele exigir un trabajo de campo o una indagación bibliográfica, de varias fuentes y de carácter crítico. En este tipo de situación, los estudiantes tienen la posibilidad de elaborar planes y borradores del texto, que pueden presentar a sus docentes con la finalidad de realizar ajustes antes de la presentación de la versión final.

Una instancia mixta es el llamado "parcial domiciliario". Para este tipo de evaluación se puede asignar un tiempo que puede ir desde un día a una semana. Las tareas que suelen requerirse son consignas "de elaboración", es decir que van más allá de la mera presentación de información aprendida a partir de las lecturas, y que demandan la asunción de una postura propia, el análisis de un caso o una situación problemática, aunque relativamente sencilla.

Aunque no puede asociarse directamente la situación de evaluación con la reproducción del conocimiento adquirido a través de las lecturas o con la generación de conocimiento nuevo, es cierto que las condiciones necesarias para la construcción de determinados saberes no se dan de la misma manera en todas ellas. De hecho, los profesores suelen elegir una u otra situación de acuerdo con el tipo de conocimiento que pretenden que los estudiantes construyan, como se ve en el fragmento de una entrevista realizada a una de las docentes:

De hecho en esta materia, están esas dos instancias, una de control de lectura que es más la cuestión clásica, de una serie de preguntas sobre los textos. Entonces ahí

ya no presentan tantas exigencias, sí algunas cuestiones vinculadas a qué se espera del estudiante en este parcial... Se espera en términos de contenidos y de fundamentaciones, no se espera que repitan el texto de memoria sino que hagan una reflexión, pero no hay tanta exigencia en la presentación o en la organización de la información y del estilo de escritura. Por ahí sí en instancias de trabajo domiciliario. Ahí lo que se espera es que hagan un trabajo más monográfico o de producción o elaboración propia. Entonces, ahí fijamos la estructura y la forma de organización. (Entrevista con una docente de la carrera Licenciatura en Política Social)

Bengochea y Natale, 2013

Caracterización del parcial domiciliario como género académico

La reflexión sobre el lenguaje y sobre la relación entre lenguaje y conocimiento son preocupaciones importantes de la semiótica, en tanto disciplina que presenta como uno de sus objetos la identificación de los caracteres generales compartidos por los diferentes lenguajes, sean estos naturales —las lenguas— como artificiales —los creados por el hombre para cumplir con una función comunicativa y/o expresiva—, así como las características que los diferencian en lo que hace a su potencial en tanto productores de sentido. Diversas investigaciones han demostrado la relación entre escritura y conocimiento. Escribir es una actividad que compromete múltiples operaciones cognitivas que inciden en los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Scardamalia y Bereiter, 1992). El desarrollo de habilidades lectura y escritura especializadas cobra particular interés en el ámbito universitario, dadas las características de los géneros discursivos que circulan en su seno.

La adquisición de estrategias de comprensión y elaboración de los géneros académicos son procesos graduales y su dominio resulta insoslayable en la práctica universitaria, en especial, tratándose de

estudiantes formados en Ciencias de la Comunicación. Con el objetivo de mejorar las competencias profesionales requeridas en nuestra comunidad discursiva, la cátedra Del Coto de Semiótica II propone incorporar el parcial domiciliario como instancia de evaluación.

Definimos el parcial domiciliario como un texto expositivo de tipo explicativo/argumentativo, basado en un corpus bibliográfico dado y cuya escritura planificada se da fuera de la situación áulica.

Los parciales forman parte de las prácticas destinadas a exponer la adquisición de conocimientos en el marco de las comunidades académicas. De manera que aprender estos géneros no significa solamente adquirir una técnica sino incorporarse a una práctica social (Farias y Quipildor, s/f). Inscriptos en sus campos científicos, este conjunto de géneros académicos presenta un gradiente de dificultad que va desde el parcial presencial, el parcial domiciliario, el informe de lectura, el proyecto de investigación hasta la monografía, las tesinas y las tesis. De acuerdo con esto y considerando el valor epistémico de la escritura, se puede afirmar que el parcial domiciliario ofrece una excelente oportunidad de entrenar a los estudiantes de manera gradual en producciones de mayor grado de complejidad.

Tal como lo define Liliana Griguelo, "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" (Griguelo, 2004: 111).

Si bien los temas a evaluar se anticipan con suficiente antelación, las consignas de los parciales presenciales se dan en el momento, de manera que el proceso de producción escrita es limitadamente planificado. Los parciales domiciliarios, en cambio, permiten una escritura planificada, optimizando la posibilidad de reconsiderar lo leído y escrito, desambiguar, agregar información adicional pertinente, contextualizar, organizar los recursos paratextuales, etcétera. Los parciales domiciliarios presentan un nivel mayor de complejidad porque, aunque son a libro abierto, se basan en varias fuentes de lectura y comprometen consignas de trabajo más abarcativas, las que apuntan a operaciones cognitivas de mayor grado de reflexión teórica.

Se espera que los estudiantes accedan a través de este tipo de trabajo a una mejor comprensión y puesta en relación por escrito de los siguientes niveles:

1. Textual (conceptos e hipótesis del texto contextualizadas en su campo disciplinar).
2. Articulación del texto con los ejes temáticos de la materia.
3. Comprensión del interés de los planteos de las teorías en la situación histórica de su producción.
4. Comprensión del interés de los planteos de las teorías en la situación actual y de sus posibles proyecciones.
5. Reconocimiento de las ventajas y de los reduccionismos o aplicacionismos de algunos modelos.

Bitonte, s/f

Gula de lectura

- a) ¿Qué diferencias establecen las autoras entre el parcial presencial y el domiciliario?
- b) ¿Qué semejanzas se señalan entre el parcial domiciliario y el trabajo monográfico?
- c) ¿Cuáles son las relaciones entre los géneros que se emplean para la evaluación en el ámbito superior y el conocimiento disciplinar? ¿Cómo se gradúan estos géneros?

Discusión

- a) ¿Cuáles son los géneros que se utilizan para evaluar a los estudiantes en sus carreras? ¿Cuáles son los que se solicitan con mayor frecuencia? ¿A qué atribuyen esto?
- b) ¿De qué manera se gradúan los géneros de la evaluación en sus carreras? ¿Y dentro de cada materia?
- c) ¿Qué particularidades asumen estos géneros en sus carreras?

4.3. Ejercitación: reescribiendo parciales domiciliarios



Esta actividad tiene como objetivo promover la reflexión crítica por parte del estudiante y ayudarlo a afinar la mirada para reconocer los problemas que presentan los textos escritos. La idea es que este tipo de ejercicios le permitan ir desarrollando habilidades para revisar sus propios textos y mejorar su escritura.

Trabajar en las siguientes consignas:

- A partir de las consignas y respuestas de parcial presentes en la Unidad 2, identificar y analizar las dificultades que presentan. Para ello, utilizar la guía de revisión previamente elaborada.
- Reescribir la respuesta tratando de resolver los problemas identificados.
- Seleccionar un parcial propio para analizar las consignas y las respuestas elaboradas.

4.4. Sistematización: comparación del parcial presencial y domiciliario

Tomando en cuenta las reflexiones y discusiones que surgieron a lo largo del capítulo, redactar un texto explicativo que compare el parcial presencial y el parcial domiciliario. Considerar tanto las características de la situación comunicativa como los aspectos formales, cognitivos y gramaticales abordados. El cuadro elaborado en el punto 1.3 puede servir de insumo para esta actividad.

Bibliografía

Bibliografía mencionada

- Bengochea, N. y Natale, L. (2013). "Los géneros en la formación profesional: un relevamiento en el marco de la Licenciatura en Administración Pública", en Natale, L. (coord.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*, pp. 45-70. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento. En línea: <<http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/582/>>.
- Bitonte, M. E. (s/f). Documento de Cátedra de Semiótica II (Prof. María Rosa del Coto), Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires. En línea: <www.catedras.fsoc.uba.ar/delcoto/parcial.php> (consulta: 19-10-2013).
- Cassany, D. (1999). *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama.
- Del Prado, L. A. (2010). "Lectura y escritura: el gran fracaso del sistema escolar", en *Enpsicopedagogia.com*. En línea: <www.enpsicopedagogia.com/2010/04/lectura-y-escritura-el-gran-fracaso-del.html> (consulta: 19-10-2013).
- García Negroni, M. M. y Hall, B. (2011). "Prácticas discursivas escritas y orales en contexto universitario. Fragmentariedad y distorsiones enunciativas", en García Negroni, M. M. (ed.), *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*, pp. 191-221. Buenos Aires, Del Calderón.
- García Negroni, M. M. (coord.) (2011). *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires, Del Calderón.
- 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.

- Iaffa, L. (2011). Recomendaciones para hacer un parcial domiciliario de Filosofía. Material producido en el marco del Taller de Lectura y Escritura de Géneros Académicos. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Reproducido con autorización del autor.
- Marin, M. M. y Hall, B. (2008). "La lectura en los estudios superiores", en *Prácticas de lectura con textos de estudio*, pp. 22-27. Buenos Aires, Eudeba.
- 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/>>.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (2009). "La construcción de respuestas de parcial en estudiantes universitarios. Análisis de las principales dificultades", en *V Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Lingüística Sistemico-Funcional*. Mar del Plata.
- Ong, W. (1993 [1987]). *Oralidad y escritura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Pipkin Embón, M. y Reynoso, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba, Comunicarte.
- Stagnaro, D. y Navarro, F. (2013). "Consignas de evaluación en la carrera de Ingeniería Industrial: articulaciones entre la formación universitaria y la inserción profesional", en Natale, L. (coord.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*, pp. 71-91. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento. En línea: <<http://www.ungs.edu.ar/areas/publicaciones/582/>>.

Bibliografía complementaria

- Castelló, M. (coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona, Grao.
- Dalmagro, C. (2007). "Indicaciones para la redacción y diagramación final: algunas pautas de estilo y otros aspectos importantes para la presentación formal del texto científico", en *Cuando de textos científicos se trata: guía práctica para la comunicación de los resultados de una investigación en ciencias sociales y humanas*. Córdoba, Comunicarte.
- Maglione, C. y Varlotta Domínguez, N. (comp.) (2011). *Investigación, gestión y búsqueda de información en Internet: serie estrategias en el aula en el modelo 1 a 1*. Buenos Aires, Educ.ar.
- Padilla de Zerdán, C., Doublas, S. y Lopez, E. (2011). *Yo argumento. Taller de comprensión y producción de textos argumentativos*. Santa Fe, Comunicarte.
- Sánchez Lobato, J. (2007). "Proceso de escritura: organización y creación textual", en *Saber escribir*, pp. 209-235. Buenos Aires, Aguilar.
- Serafini, M. T. (2005 [1992]). *Cómo se escribe*. Buenos Aires, Paidós.
- Serafini, M. T. (2009 [2003]). *Cómo se estudia. La organización del trabajo intelectual*. Buenos Aires, Paidós.

Recursos y sitios web

- El Altillo*. Portal de los estudiantes en el que se pueden encontrar parciales tomados en distintas carreras de diversas universidades nacionales. En línea: <<http://www.altillo.com/examenes/uba/filoyletras/carrletras/index.asp>>.

Página del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación Argentina, desde la que se puede acceder en las instituciones habilitadas a la Biblioteca Electrónica de Ciencia y Tecnología a libros y artículos de revistas científico-técnicas. En línea: <<http://www.biblioteca.mincyt.gov.ar/>>.

Portal de la Real Academia Española. Aquí se ofrece información confiable y recursos para resolver las diversas dudas que puedan surgir en torno a las normas de nuestra lengua. En línea: <<http://www.rae.es>>.

