

Universidad ORT Uruguay  
Instituto de Educación

**¿Cómo se propone escribir, en Historia, a los  
alumnos de bachillerato?**

Análisis de las consignas de evaluación, de las pruebas  
escritas de Historia, en la educación media superior de  
Montevideo

Entregado como requisito para la obtención del título de  
Master en Educación

Maximiliano Xicart Irazoqui — 206350

Tutor: Dr. Wellington Mazzotti

**2023**

## Declaración de autoría

Yo, Maximiliano Xicart Irazoqui, declaro que el presente trabajo es de mi autoría.

Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Educación de la Universidad ORT Uruguay.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.



Maximiliano Xicart Irazoqui

Montevideo, 23 de mayo de 2023

## **Dedicatoria**

A Mariana por la paciencia, por el apoyo, por el amor y por preguntarme todo el tiempo como voy, y decirme constantemente que entregue de una vez la Tesis.

A Camilo, porque aprendió que el escritorio de papá y la computadora son lugares de estudio, por su risa y porque cada vez que me llamaba a jugar me impulsaba a terminar esta tesis, para así poder tener el tiempo necesario para construir una ciudad para los *totos*.

A mis padres y sus tardes sentados en la mesa del comedor haciendo deberes, tomando la lección, repasando el día, y sembrando el amor y un gusto por el estudio.

A mis amigos y hermanos que estaban cansados de escucharme que tenía que escribir la tesis, y preguntaban ya de forma cansina si la había entregado.

## **Agradecimientos**

En primer lugar a Elina Rostan, a quien le debo libros, horas y días de escucha, y el interés y el amor por estudiar la lectura y escritura desde la historia.

A Eduardo Dotti, Darwin Carballido, Paola Parodi y a mi hermano Gerónimo, por los materiales que me prestaron, por estar al firme en el teléfono, y por desasarme con dudas sobre la enseñanza de la lengua y la geografía.

A mis ex compañeros y compañeras de Ceibal y la Red Global, por acompañarme estos años, por alentar la formación profesional y por aguantar los días de licencia por estudio.

Al Colegio y Liceo Latinoamericano, por el apoyo y el respaldo a seguir estudiando.

A mis compañeros de PAEPU y el CFP, por la paciencia, el compañerismo y la escucha.

A los directores, adscriptos y docentes que colaboraron de forma desinteresada en esta investigación, abriendo sus centros y compartiendo sus evaluaciones.

A las inspectoras de historia, por su asesoramiento y su ayuda.

A mi tutor Wellington, por su calma, su energía positiva, su tiempo dedicado, su paciencia y su calidez.

## Resumen |

En esta investigación se propuso conocer y comprender las consignas de evaluación en Historia, como propuesta de escritura. A través de su análisis se buscó identificar cómo y en qué condiciones se les propone escribir a los estudiantes, cuáles son las habilidades que demandan e interpretar la concepción de la escritura que subyace en su redacción.

Para el análisis se consideraron las consignas de la disciplina de Historia de educación media superior de Montevideo del año 2022. Se sistematizaron 80 evaluaciones de 4.º año, 5.º Diversificación Humanística, 6.º Social y Humanístico y 6.º Social y Económico.

Se trata de una temática poco abordada en las investigaciones relevadas, que en general han puesto el foco del estudio de la escritura en primaria o la educación media básica, o en la enseñanza de la lengua, pero no en el análisis de las consignas de escritura para aprender Historia en bachillerato.

La investigación se desarrolló mediante una metodología cualitativa, de alcance exploratorio y descriptivo; un estudio transversal, que diseñó una *Pauta de Análisis Documental* para el estudio de las consignas de evaluación.

La *Pauta* se construyó a partir de los aportes del marco teórico que se posicionan desde el interaccionismo socio discursivo, que concibe a la escritura como práctica sociocultural. Se tomaron también los aportes del movimiento *writing across the curriculum* que considera que no se puede separar la enseñanza de una disciplina, con la enseñanza de sus formas de decir y hablar.

El análisis de las consignas dio como resultado que más del 90% de las propuestas de evaluación escritas tienen cinco características singulares: son presenciales; se proponen para realizarlas en una sola jornada de clase; promueven la escritura individual; a mano; y no pautan instancias de retroalimentación ni reformulación.

En lo que respecta a la concepción de la escritura que subyace en las consignas, su análisis dio como resultado que se promueve el modelo de “decir el conocimiento” más que el de “transformar el conocimiento”, con consignas que apuntan a lo memorístico y factual, y a la reproducción de información. Consignas que no aparecen formuladas como un problema retórico.

Esta investigación podría complementarse con otro estudio que ingrese al aula a observar la escritura en la clase de Historia, así como utilizar la *Pauta* diseñada para analizar las consignas de escritura de otras disciplinas del área social y humanística.

# Índice

<b>Capítulo 1   Introducción.....</b>	<b>9</b>
1.1   Presentación: contexto y problema de investigación.....	9
1.2   Justificación.....	11
1.2.1   ¿Por qué enfocar la investigación en la educación media superior?.....	11
1.2.2   ¿Por qué poner el foco en las evaluaciones?.....	15
1.2.3   ¿Por qué mirar las consignas de escritura?.....	18
1.2.4   ¿Por qué la opción por historia y por el Bachillerato Humanístico?.....	20
1.3   ¿Por qué es importante esta investigación?.....	21
1.4   Preguntas y objetivos de la investigación.....	22
1.5   Aclaración sobre uso del lenguaje y algunos términos.....	24
<b>Capítulo 2   Marco conceptual y analítico.....</b>	<b>25</b>
2.1   La escritura y la historia o la historia como escritura.....	25
2.2   La concepción de la escritura y su importancia.....	26
2.2.1   La escritura a través del currículum.....	29
2.2.2   Modelos de enseñanza de la escritura.....	31
2.2.3   Los tres procesos involucrados en la escritura.....	33
2.3   Las consignas de evaluación.....	35
2.4   Antecedentes teórico-conceptuales y estudios empíricos previos.....	37
2.4.1   Antecedentes nacionales.....	37
2.4.2   Antecedentes internacionales.....	39
2.5   Categorías conceptuales.....	43
2.5.1   Contexto producción textual.....	43
2.5.2   Habilidades cognitivas lingüísticas.....	44
2.5.3   La escritura como problema retórico.....	46
2.5.4   Fuentes de información y sus preguntas.....	47
2.5.5   Empatía.....	49
2.6   Síntesis conceptual y consideraciones finales.....	50
<b>Capítulo 3   Diseño metodológico de la investigación.....</b>	<b>51</b>
3.1   Construcción y justificación del enfoque.....	51
3.2   Técnica para la recolección de datos.....	53
3.3   Elaboración del instrumento: Pauta de análisis documental.....	55
3.4   Muestra: delimitación del objeto de estudio.....	59
3.5   El acceso al escenario y las dificultades post pandemia.....	60
3.6   Ética, rigor y validez.....	62
3.6.1   Validez.....	62
3.6.2   Ética y rigor.....	64
3.7   Implicación del investigador.....	65
<b>Capítulo 4   Presentación y análisis de las consignas recolectadas.....</b>	<b>66</b>
4.1   Presentación de los resultados.....	66
4.1.1   Dimensión: Contexto físico de producción textual.....	67
4.1.2   Dimensión: Modalidad de trabajo de los alumnos.....	67
4.1.3   Dimensión: Diseño de la propuesta de evaluación escrita.....	68
4.1.4   Dimensión: Habilidades que las consignas demandan de los estudiantes.....	71
4.1.5   Dimensión: La concepción de la escritura: la escritura como proceso y la consigna como problema retórico.....	72
4.2   Análisis de los resultados.....	73
4.2.1   Dimensión: Contexto físico de producción textual y Modalidad de trabajo de los	

alumnos.....	75
4.2.2   Dimensión: Diseño de la propuesta de evaluación escrita.....	84
4.2.2.1   Tipos de consigna.....	91
4.2.2.2   Análisis de las fuentes de información.....	94
4.2.2.3   Consignas relacionadas con textos cartográficos.....	100
4.2.2.4   Consignas memorísticas y/o factuales, comprensivas, valorativas y definición de conceptos.....	104
4.2.2.5   Otros ejercicios.....	111
4.2.3   Dimensión: habilidades que demandan las evaluaciones de los estudiantes.....	114
4.2.4   Dimensión la concepción de la escritura: la escritura como proceso y la consigna como problema retórico.....	119
<b>Capítulo 5   Conclusiones.....</b>	<b>125</b>
5.1   Las consignas de evaluación: presentación y sistematización.....	125
5.2   Las habilidades que se demandan de los estudiantes.....	132
5.3   La concepción de la escritura que subyace en las consignas.....	133
5.4   Reflexiones finales.....	135
5.5   Limitaciones de la investigación.....	137
5.6   Líneas de futuras investigaciones.....	138
<b>Capítulo 6   Referencias.....</b>	<b>140</b>
<b>Anexos  .....</b>	<b>151</b>
Anexo 1   Autorización del CES para la entrada de campo.....	151
Anexo 2   Acuerdo de confidencialidad con el CES.....	153
Anexo 3   Correo enviado a directores para reenviar a los docentes de historia.....	156
Anexo 4   Pauta de Análisis Documental.....	157
Anexo 5   Guía para el uso de la Pauta de Análisis Documental.....	161
Anexo 6   Validación por juicio de experto.....	168
Anexo 7   Ejemplo de consignas de desarrollo de un texto específico.....	182

# Índice de tablas y figuras

## Tablas

Tabla 1   Comparación de años de escolaridad esperados y promediados de Uruguay .....	9
Tabla 2   Comparación del promedio de egreso de secundaria entre Uruguay y América Latina.....	12
Tabla 3   Metas de egreso oportuno fijadas por la ANEP.....	14
Tabla 4   Relación entre las preguntas, objetivos específicos y las dimensiones de análisis.....	23
Tabla 5   Comparación de los dos modelos de composición escrita.....	32
Tabla 6   Tipología y clasificación de las consignas.....	36
Tabla 7   Síntesis de antecedentes nacionales e internacionales.....	41
Tabla 8   Formulación de un problema retórico.....	47
Tabla 9   Consignas para trabajar con imágenes.....	48
Tabla 10   Tipos de evaluaciones escritas y su denominación.....	54
Tabla 11   Construcción de las dimensiones, categorías y subcategorías para el análisis.....	56
Tabla 12   Representación de la muestra según el nivel espacial.....	60
Tabla 13   Respuesta a la solicitud de acceso a las evaluaciones.....	61
Tabla 14   Centros visitados y evaluaciones recogidas.....	62
Tablas 15 y 16   Aspectos generales de las evaluaciones.....	67
Tablas 17 y 18   Contexto físico de producción textual.....	67
Tablas 19 y 20   Modalidad de trabajo de los alumnos.....	68
Tabla 21   Soporte de la evaluación.....	68
Tablas 22 y 23   Propuesta general de la evaluación y N° de preguntas, ejercicios y/o temas.....	69
Tabla 24   Clasificación de las consignas.....	69
Tabla 25   Clasificación de consignas. con propuestas de empatía.....	70
Tabla 26   Clasificación de las fuentes de información presentes en las consignas.....	70
Tabla 27   Clasificación y agrupamiento de la opción “otros ejercicios”.....	70
Tabla 28   Consignas relacionadas textos escritos.....	71
Tabla 29   Consignas relacionadas con imágenes.....	71
Tabla 30   Consignas relacionadas con textos cartográficos.....	71
Tabla 31   Habilidades que las consignas demandan de los estudiantes.....	72
Tablas 32 y N 33   Propuesta de escritura y proceso de escritura.....	72
Tabla 34   Grupos de bachillerato de Montevideo.....	74
Tabla 35   Evaluaciones presenciales relacionadas con el formato de entrega, el contexto físico temporal y la organización del trabajo.....	83
Tabla 36   Evaluaciones domiciliarias relacionadas con el formato de entrega, el contexto físico temporal y la organización del trabajo .....	83
Tabla 37   Evaluaciones presenciales y domiciliarias relacionadas con el formato de entrega, el contexto físico temporal y la organización del trabajo.....	83
Tabla 38   Relación entre el soporte de la evaluación y el formato de entrega de los estudiantes.....	85

Tabla 39   Relación entre el desarrollo de un texto específico, el formato de entrega, el contexto físico temporal y el contexto físico espacial.....	89
Tabla 40   Categorización de otros ejercicios.....	112
Tabla 41   Relación entre el proceso de escritura y el contexto físico de producción textual.....	121
Tabla 42   Relación entre contexto espacial, temporal, formato de entrega y organización del trabajo.....	125
Tabla 43   Relación entre el proceso de escritura y el contexto físico de producción textual.....	127

## **Figuras**

Figura 1   Egresados de 6.º.....	12
Figura 2   Matrícula 2022 de 5.º año de bachillerato de Montevideo.....	21
Figura 3   Procesos desarrollados en la escritura.....	34
Figura 4   Diseño general de la evaluación.....	52
Figura 5   Niveles analizados.....	73
Figura 6   Tipos de evaluación.....	74
Figura 7   Contexto físico de producción textual.....	76
Figura 8   Contexto físico de producción textual y tipo de evaluación.....	76
Figura 9   Contexto físico temporal.....	77
Figura 10   Modalidad de trabajo de los alumnos.....	80
Figura 11   Propuesta general del diseño de la evaluación.....	85
Figura 12   Tipos de consignas 1.....	91
Figura 13   Tipos de fuentes de información.....	95
Figura 14   Tipos de consignas 2.....	105
Figura 15   Habilidades cognitivo lingüísticas.....	114
Figura 16   Proceso de escritura.....	120
Figura 17   El problema retórico como propuesta de escritura.....	122

# Capítulo 1 | Introducción

## 1.1 | Presentación: contexto y problema de investigación

El análisis de las consignas de evaluación, como propuesta de escritura, ha sido el propósito que ha impulsado al autor a realizar el Master en Educación, y por consiguiente a emprender esta investigación.

Enmarcada dentro del área de *Procesos de Enseñanza y Procesos de Aprendizaje* de las líneas de investigación de la universidad ORT de Uruguay, en esta tesis se pone el foco en una creación particular y específica de los docentes: las consignas de las llamadas pruebas de evaluación, elaboradas anualmente por todos los profesores de educación media del país.

Dentro de nuestro amplio currículum asignaturista, dividido en disciplinas científicas especializadas, como típica división u organización del saber del siglo XIX (Terigi, 2012), se escogió a la Historia, dentro del grupo de las asignaturas que integran la oferta curricular de 4.º, 5.º y 6.º año de bachillerato.

Investigar las consignas e instancias de evaluación en educación media superior, es poner el foco en el nivel que presenta los mayores problemas de aprobación y rendimiento de todo el ciclo educativo nacional. En Uruguay las tasas de repetición y abandono de la educación media son considerablemente altas, con un nivel de egreso cercano al 40% (INEEd, 2022).

Estas cifras sorprenden e impactan más aún cuando se ponen en relación al promedio de la región, y en relación a lo esperable de un país con un Índice de Desarrollo Humano medio de 0,809, que lo posiciona en el lugar 58 de 191 países del mundo (PNUD, 2022). Un informe del año 2020 del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, muestra cómo los años promedio de escolaridad representan más de un 40% menos, que los años que se espera que la población esté escolarizada. En la Tabla 1 se recogen estos datos y se los pone en una tendencia histórica. En este caso se presentan sólo los datos desde el 2015, en la versión original hay datos desde el año 1990.

**Tabla 1**

*Comparación de años de escolaridad esperados y promediados de Uruguay*

Años	Años esperados de escolaridad	Años promedio de escolaridad
2015	16.3	8.7
2016	16.6	8.7
2017	16.8	8.7
2018	16.8	8.8
2019	16.8	8.9

Fuente: PNUD, 2020, p.3.

Si bien los datos llegan hasta el 2019 y esta tesis se presenta en el 2023, sirven para ilustrar el panorama educativo nacional de hace unos años, con un rezago y fracaso escolar importante, concentrado sobre todo en la educación media superior.

Esta línea argumental fue tomada por las actuales autoridades de la educación nacional, como parte de su fundamentación para la implementación de la llamada Transformación Curricular Integral. En su *Marco Curricular Nacional* (2022) se enumeran una serie de apreciaciones sobre el estado actual de la educación uruguaya:

- Un 40% de los estudiantes egresa de la educación obligatoria en claro contraste con los logros de los países de la región, marcando un claro rezago en materia de culminación de ciclos educativos, o que se incrementa a medida que aumenta la edad.
- La propuesta curricular vigente es uno de los factores de desvinculación de miles de estudiantes en la Educación Media, conjuntamente con sus condiciones socioculturales de origen.[...]

Estos datos hablan de un sistema que no está resultando acogedor ni está acompañando el trayecto educativo de sus estudiantes. No logra desarrollar los saberes esperados para seguir aprendiendo, para la vida y para el trabajo. (ANEP, 2022a, pp.15-16).

Vinculado ambas cuestiones se plantea la hipótesis de si existe una relación entre, los malos indicadores de logros del aprendizaje, con el fracaso escolar. Es decir, si los alumnos presentan problemas de aprendizaje o si evidencian no ser competentes en matemática, ciencias y lectura y escritura; es esperable que fracasen en el sistema educativo, y al no poder acreditar esos conocimientos, abandonen.

La investigación, entonces, apunta a recoger y sistematizar información para poder pensar cómo le proponemos a nuestros alumnos que resuelvan las evaluaciones que tan malos resultados arrojan. Es decir, cómo le proponemos a los estudiantes que escriban y den cuenta de su conocimiento, de su aprendizaje. ¿Son cuestionarios con preguntas muy amplias? ¿Son ejercicios de empatía? ¿Exige la lectura de textos, cartografía, imágenes? ¿Qué tipo de lectura se promueve en esas evaluaciones? ¿Qué tiempo se destina para escribir? ¿Hay espacio para la reescritura? ¿Son tareas grupales o individuales?

A partir de estas, y otras preguntas, se analizan las consignas seleccionadas, se clasifican, se elaboran algunas categorizaciones y se extraen conclusiones. Por un lado, se pretende visualizar qué tipo de habilidades cognitivo lingüísticas se espera que el alumno ponga en juego al escribir en determinada evaluación; y por otro, qué concepción de escritura se interpreta detrás de la formulación de esas consignas.

Quedará para una segunda etapa de investigación, adentrarse en las prácticas de enseñanza, para identificar si se enseña a cómo escribir la consigna que se pide, la habilidad que se demanda, o analizar el texto que se propone. Por ello, esta investigación podría aportar a otras investigaciones sobre la relación entre la necesidad de la enseñanza de la escritura desde la

especificidad de cada área (la escritura a través del *currículum*), y su relación con el desempeño de los estudiantes.

## 1.2 | Justificación

### 1.2.1 | ¿Por qué enfocar la investigación en la educación media superior?

La Ley General de Educación promulgada en el año 2008, extendió la obligatoriedad de la enseñanza, incluyendo a partir de ese momento a la educación media superior. En el año 2020 parte de esta ley fue modificada, incluido el artículo N°7 sobre la obligatoriedad. En la versión original se hacía explícita la obligatoriedad para la educación media básica y para la educación media superior: “Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior” (Uruguay, 2008, art. 7); mientras que en la modificación del año 2020 se suprimió la división, y se estableció como obligatorio la educación media de forma genérica: “Es obligatoria la educación inicial a partir de los cuatro años de edad, la educación primaria y la educación media” (Uruguay, 2020, art.127).

Más allá de los cambios introducidos en las denominaciones y en los énfasis de los ciclos, el espíritu se ha mantenido: a partir del siglo XXI el Uruguay comenzó a considerar el bachillerato como parte de la educación obligatoria. Esta novedad permite hacer más visible uno de los problemas estructurales del sistema educativo nacional: la deserción y desafiliación de los estudiantes, sobre todo en media.

Según datos del *Informe sobre el estado de la educación uruguaya 2019-2020 (2022)* del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), en la primaria el egreso se mantiene por encima del 90% desde el año 2006, con una tendencia creciente desde el 2019. En ciclo básico el egreso alcanzó en 2020 el 86% de los alumnos, mientras que en la educación media superior sólo un 57%, siendo el mayor registro de los últimos años, incluso si se lo compara con los datos del 40% de egreso que mostraba el informe del INEEEd del 2017. De cualquier manera, tanto para ciclo básico como para bachillerato, el informe aclara que el número particularmente alto con respecto a 2019, se explica por el cambio de condiciones de aprobación producto de la pandemia.

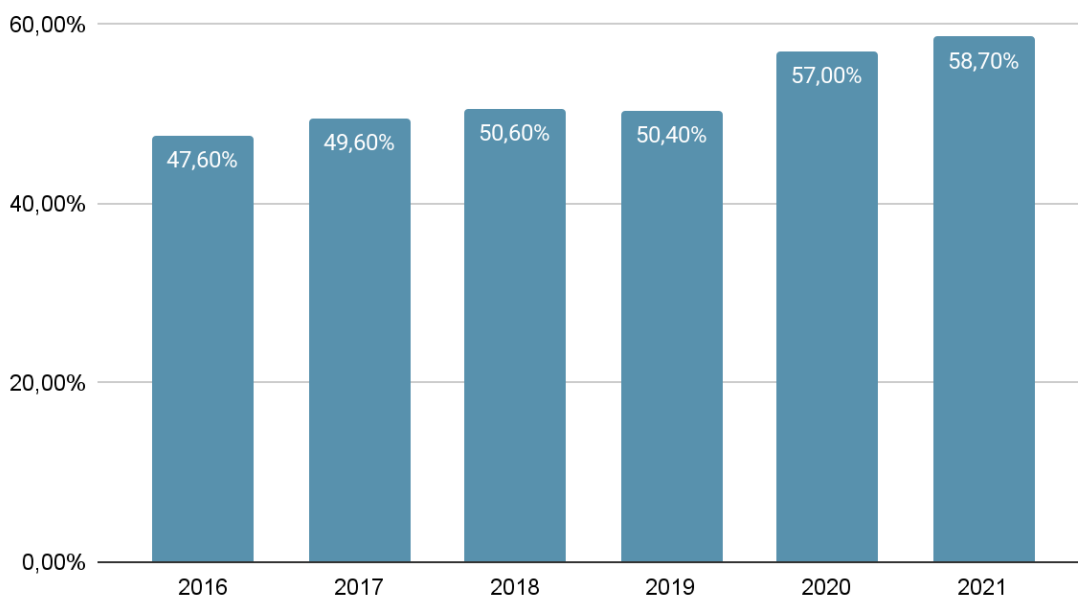
Esta situación se explica porque en la contextualización realizada para el año 2020 se consideraron promovidos a los estudiantes de ciclo básico que tenían hasta seis asignaturas pendientes de aprobación. Esto implica una flexibilización del criterio con relación a los años previos (según el Reglamento de evaluación, en cada curso del ciclo básico se considera promovidos a los alumnos con hasta tres asignaturas pendientes) [...]

En segundo ciclo de secundaria, la promoción en 2020 fue mayor a la registrada en años previos: pasó de 50,4% en 2019 a 57% en 2020. La variación interanual fue claramente más alta que la observada en años previos. Al igual que para media básica, esta situación obedece a la flexibilización de los criterios de pasaje de grado. (INEEd, 2022, p. 46)

En la siguiente figura se muestra la evolución positiva que ha tenido el egreso de bachillerato, aunque continúa por debajo del 60%.

**Figura 1**  
*Egresados de 6to*

Fuente: elaborado a partir del Informe del Monitor Educativo Liceal (DGES, 2022, p.32)



Más allá de esta mejora en el indicador, mediada por la flexibilización de la normativa producto de la pandemia, la tasa de promoción sigue siendo baja con respecto a la media de América Latina, según los datos del portal de Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). En la Tabla 2 se presenta este comparativo de los porcentajes de egreso del año 2021 de Uruguay y del resto del continente, desagrupados por sexo, y área rural y urbana.

**Tabla 2**  
*Comparación del promedio de egreso de secundaria entre Uruguay y América Latina*

% de promedio de egreso de 2021		
	Uruguay	América Latina
Mujeres del área urbana	57,4%	74,4%
Mujeres del área rural	59,6%	54%
Hombres del área urbana	38,6%	67,8%
Hombres del área rural	56,8%	50,2%

Fuente: elaborado a partir de los datos de CEPALSTAT, (CEPAL, 2022)

La lectura de la Tabla recién presentada muestra como el Uruguay queda muy lejos del promedio del continente, con un indicador de mal desempeño que, sostenido en el tiempo, parece hablar de un problema estructural del sistema educativo nacional: “Continúa siendo, por tanto, un enorme desafío del sistema educativo lograr que los adolescentes que acceden a la educación obligatoria puedan culminarla” (INEEd, 2022, p. 17).

La proporción de alumnos de 15 a 24 años que finalizan la educación media en Uruguay es, en suma, una de las más bajas de Latinoamérica, con muy pocos avances durante las últimas décadas, y con una muy elevada tasa de repetición (Cardozo, 2016). Así se dice en el informe actual del INEEEd, como ya se decía en el informe del 2017. En este último se señalaba un estancamiento en la tasa de egreso en un 40% a lo largo de la última década, lo que significaba que el 60% de los estudiantes no egresaban y no habían egresado en la edad esperada de los 18 años

Es presumible que esta baja tasa de egreso no responda solamente a cuestiones de financiamiento, sino que tenga que ver también con ciertas prácticas de enseñanza y de evaluación, que terminan expulsando a los alumnos del sistema educativo. Este indicador, más fuerte aún en el área metropolitana como se vio en la Tabla 2 del comparativo con América Latina, ya había sido advertido también en media básica. Esta situación combinada con el bajo desempeño en las pruebas PISA, revivió el debate y la discusión sobre el funcionamiento del sistema educativo (Méndez, 2013). El problema para el país no radica en el acceso a la educación, que es casi universal, sino en la permanencia, y por consiguiente, en la culminación del ciclo completo.

Las autoridades de la educación uruguaya del período de gobierno anterior, nucleadas en la ANEP habían definido en su Proyecto de Presupuesto 2015-2020, un porcentaje escalonado de las tasas de egreso, como metas del quinquenio (Ver Tabla 3). Considerar que para el 2020 aquellas autoridades se propusieron como objetivo alcanzar un 45% de egreso, casi la mitad del promedio de la OCDE, habla del significativo problema que tiene el Uruguay en la promoción de sus estudiantes. Es importante aclarar que esas son las cifras para el llamado egreso oportuno, que es definido en el Mirador Educativo del INEEEd, como un indicador que abarca a las personas que fueron avanzando a un grado por año, sin interrupciones, y egresan del 6.º grado de bachillerato entre los 17 a 19 años de edad. Las otras cifras de egreso presentadas, referían al egreso con extraedad incluida.

Las nuevas autoridades completaron sus metas para el mismo indicador de egreso oportuno, con un nivel de expectativas similar, en cuanto a una mejora lenta del número total, y aún por debajo del promedio del continente para el 2024. En la Tabla 3 se unifican las metas de egreso de ambas administraciones.

**Tabla 3***Metas de egreso oportuno fijadas por la ANEP*

Metas de egreso oportuno para la Educación media superior (%)								
2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
33	35	38	42	45	39	43	47	50

Fuente: elaborado a partir de los datos de los Proyectos de Presupuesto de los Períodos 2015-2019; 2020-2024 (ANEP, 2015, p.14; ANEP, 2020, p.19)

El salto descendente entre las metas del 2020 con las del 2021, se explica por el dato real del 2019, que quedó por debajo de la expectativa. Las nuevas autoridades obviaron el 2020, quizás por la pandemia, y establecieron metas a partir del 2021.

Estos magros resultados en el egreso, y las bajas metas que las autoridades se proyectan cumplir, explican por qué se decidió investigar este nivel educativo, por tratarse del ciclo que enfrenta los mayores dificultades con la evaluación de los estudiantes.

Esto conforma uno de los cuatro tipos de problemas que señala Santiago Cardozo (2016), en las trayectorias educativas de los jóvenes uruguayos de educación media.

El primer problema son las *altas tasas de no promoción de los cursos desde el inicio de la educación media básica*. Esto conlleva a que Uruguay posea de las tasas más altas de la región y con menos avances significativos, en un entorno del 30% de los que ingresan a la educación media básica repiten algún año, lo que comienza a generar rezago.

Esta problemática se relaciona con la segunda que señala Cardozo, que es la desvinculación prematura, donde un 30% de los alumnos deja de estudiar a los 17 años, y uno de cada dos abandona a los 18. Así se llega a la tercera problemática, las bajas tasas de egreso, y más aún si se miden en función de la edad esperada. En los últimos 30 años sólo cerca del 40% logró acreditar la educación media superior, y muchos lo hicieron con varios años de extraedad.

El cuarto problema que enumera Cardozo tiene que ver con los aprendizajes de los estudiantes, y permite explicar las razones del rezago, repetición y abandono. Señala que los alumnos de hasta 15 años no han demostrado desarrollar las competencias consideradas básicas, refiriéndose a la lectura, el razonamiento matemático y el científico. Sin mencionar directamente a la escritura, aparece la lectura como un problema, siendo dos procesos que no son dissociables (Avendaño & Baez, 2022; Kaufman, 2015; Sanmartí, 2007). Si hay problemas con la lectura, hay problemas con la escritura, y por lo tanto, se manifiesta en las evaluaciones, que con las formas más frecuentes de escritura que promueven los docentes de media en las aulas (Carlino, 2004b). En el apartado de este capítulo sobre por qué poner el foco en las evaluaciones, se retoma esta cuestión y se la relaciona con la motivación y las propuestas de evaluación.

## 1.2.2 | ¿Por qué poner el foco en las evaluaciones?

Encontrar las razones que expliquen por qué los estudiantes comienzan a tener mayores dificultades u obstáculos en la educación media superior, se impone como un tema fundamental de investigación educativa, a partir del cual pensar y diseñar políticas que busquen mejorar los resultados y asegurar la permanencia y la promoción.

Algunas de las hipótesis que se han brindado para poder explicar estas bajas tasas de promoción y egreso, tienen que ver con la oferta educativa, lo que se enseña y lo que se exige.

En un trabajo realizado por De Melo, Failache y Machado (2015), se investigó a un grupo de adolescentes uruguayos de 15 años que abandonaron el ciclo básico. Mediante encuestas las investigadoras muestran que las dificultades vinculadas con el aprendizaje aparecían como la razón principal de abandono. Tanto varones como mujeres señalan que el ciclo básico les parecía muy difícil y que los docentes o las instituciones no ofrecían una alternativa para paliar esa dificultad.

Relacionada con esa respuesta, están las explicaciones que en un estudio del Banco de Desarrollo de América Latina (CAF) plantean los investigadores Adriana Camacho y Felipe Barrera-Osorio (2016) sobre la deserción en las escuelas de Latinoamérica. Los investigadores comienzan a desmenuzar los resultados de las pruebas PISA y TERCE, señalando que el promedio regional es inferior al promedio de la OCDE, lo que daría cuenta de un bajo rendimiento escolar. La consecuencia inmediata de ello, señalan, es la deserción o el abandono, concluyendo que la sucesión de malos resultados, desalientan a los jóvenes a seguir asistiendo a las clases (Camacho, Barrera-Osorio, 2016).

Otro de los factores que pueden explicar estos magros números de egreso puede tener que ver con la desmotivación, que se desprende del dato de la encuesta continua de hogares. El 50% de los jóvenes que dejaron de estudiar responden como motivo “la falta de interés”, aspecto que se asocia con la percepción de que las materias son muy difíciles (Franco, 2022). Si bien esta perspectiva es criticada en el mismo artículo que se referencia, instala en el debate la cuestión que una buena parte de los problemas con el egreso escolar, se explica por lo que sucede en las aulas.

Siendo la evaluación una de las actividades más frecuentes en la educación media, estudiar cómo se plantean esas consignas de evaluación para desarrollar la escritura, es una forma de abonar información y datos para pensar la complejidad de motivos que explican esas bajas tasas de egreso, y su posible relación con la motivación. ¿Qué y cómo se les propone escribir a los estudiantes? ¿Cuánta guía o información tienen esas consignas para poder resolverlas?. Esta relación entre motivación y evaluación es presentada por Dale Schunk (2012), quien señala cómo los estudiantes prefieren dejar sin contestar o realizar una tarea que conciben como muy difícil. Esta decisión no la toman tanto por la exigencia de la tarea, sino por su formulación; si la comprensión de lo que se pide es compleja y no se ven con esperanzas de lograr el éxito en su realización, abandonan ante el miedo al fracaso.

Esta sensación es fundamental para el trabajo con la autoestima. Algunas investigaciones afirman que los estudiantes con alta autoestima obtienen mejores resultados, aunque también es

cierto que los resultados influyen en la autoestima (Solé, 2007). Para ayudar al alumno a percibir la tarea como algo factible de hacer y no como un reto imposible de realizar, es importante que los docentes establezcan metas claras, realistas, y retroalimentan el progreso; acciones que si bien son significativas para el aprendizaje, no parecen realizarlas con frecuencia (Schunk, 2012).

Una posible explicación sobre lo poco habitual de estas prácticas, se puede encontrar en el planteo de José Esteve (2006), quien señala que los docentes al no tener una formación o un tiempo específico para pensar estas cuestiones, terminan realizando “mal su trabajo”, pues se aferran a lo que venían haciendo habitualmente, porque ponen juego el llamado saber pedagógico por defecto. Concepto que Flavia Terigi (2013) utiliza para referirse a las prácticas de enseñanza con las que los docentes trabajan comúnmente, y que se encuentran tan naturalizadas que a veces los profesores olvidan que pueden existir otras maneras de enseñar (Terigi, 2013). El continuar con ese “mal hacer”, conduce en definitiva a magros desempeños de los estudiantes, que se reflejan en la sociedad, y que responsabilizan a los docentes de estas fallas (Esteve, 2007), como es el caso uruguayo.

Otro autor que vincula fracaso y desmotivación, es Philippe Meirieu (2016). Para Meirieu, al igual que para Schunk, los actores responsables del sistema educativo, en este caso los docentes, son quienes deberían disminuir ese miedo al fracaso y aumentar las esperanzas de éxito de los alumnos, rompiendo el “*círculo vicioso del fracaso que desmotiva*” (Meirieu, 2016, p.58) y convirtiéndose en facilitadores del aprendizaje (Esteve, 2007). Ese círculo podría quebrarse si se les propone a los estudiantes tareas que pueden ser realizadas con un esfuerzo razonable, donde se transmitan expectativas positivas (Schunk, 2012). Por esta razón, en la presente investigación se pretende conocer cuánta información proponen las consignas para guiar la escritura de los estudiantes, y ayudarlos a organizar su trabajo y su proceso como escritores. En el capítulo siguiente se profundiza en esta cuestión de las pautas para escribir, al definir qué se entiende por problema retórico, una de las categorías consideradas en la *Pauta de Análisis Documental*.

Por fuera del tema de la motivación, evaluación y la deserción, otra perspectiva que continúa en la línea de aportar a la explicación sobre las causas del problema educativo en Uruguay, se tomó de un Seminario Internacional realizado en el 2019. Ese año se organizó en el país un encuentro académico sobre cuáles podrían ser las mejores herramientas para la educación y debatir sobre los desafíos que enfrenta el Uruguay en materia de enseñanza,

En distintos portales nacionales de noticias se recogen las ideas centrales expuestas en aquel seminario, al igual que en el sitio oficial del CAF y UNICEF Uruguay (Schiavo, 2019). Más allá de señalar nuevamente que en el país la educación media registra los mayores índices de abandono, y por consiguiente se hace imperioso implementar acciones y políticas que frenen la desafiación; plantean propuestas para mejorar la gestión de los aprendizajes en el aula que servirían para evitar esos preocupantes datos. Señalan, por ejemplo, la necesidad de desarrollar la formación de habilidades fundamentales en los jóvenes como la lectura, escritura y matemática, necesarias para la vida, pero también para enfrentar los desafíos académicos.

Aparece entonces la preocupación por la escritura en el aula, y una posible relación entre las formas de enseñar a escribir y los magros resultados de egreso del sistema educativo nacional. Esta

investigación pone el foco en las consignas de las evaluaciones con propuestas de escritura, en la educación media superior, para identificar cuán exigente pueden ser esas consignas para los estudiantes.

Estudiar entonces las evaluaciones, es también poner el foco en una de las explicaciones que se brindan para entender las razones de los problemas con el egreso.

El sistema educativo, y el uruguayo en particular, le otorga un lugar preponderante a la evaluación. Para sostener esta afirmación se revisan dos documentos importantes elaborados por las últimas dos administraciones de la educación pública uruguaya. Por un lado, en el documento *Marco curricular de Referencia Nacional (2017)* presentado por las anteriores autoridades de la ANEP, se dedicó un apartado a hablar sobre la importancia de la evaluación; afirmando que “[...] habilita la autorregulación [...], plantea una perspectiva formativa y formadora [...]. Supone poner en diálogo la reflexión del docente y del aprendiente en torno a los procesos y objetos de aprendizaje [...]” (ANEP, 2017, pp. 27-28). El documento adhiere expresamente a los planteos de Edith Litwin y propone concebir a esas instancias de evaluación no como un mero control externo, sino como el centro mismo del aprendizaje, que le permitan al estudiante desplegar diferentes estrategias.

Esta misma línea de razonamiento mantuvieron las actuales autoridades que incluyeron, al final del documento *Marco Curricular Nacional (2022)*, un capítulo dedicado a la evaluación. En este se rescata la concepción de evaluación formativa, como algo que no debería suceder al final del proceso de enseñanza, sino como parte constitutiva de ese proceso.

La evaluación es una herramienta en el camino del desarrollo de aprendizajes, nunca el fin: no se aprende para la evaluación, sino que se evalúa para seguir aprendiendo mediante sus efectos retroactivos de reorientación del proceso, ajuste de expectativas de parte del estudiante y del docente.

En este sentido, la evaluación no debe entenderse como un momento aparte del enseñar y del aprender: la evaluación enseña para que el estudiante aprenda. Se evalúa para conocer los logros, para diseñar los pasos siguientes en el proceso de aprender y para que el estudiante continúe aprendiendo mientras es evaluado. (ANEP, 2022, p. 60)

En ambos documentos se señala la relevancia de la evaluación como un elemento que enseña para que el estudiante aprenda. Si las propias autoridades ponen de manifiesto la importancia de esta instancia en la educación, entonces la investigación y el estudio sobre las evaluaciones adquiere singular relevancia.

De los elementos que contiene una evaluación, se pueden señalar a grosso modo dos principales: la consigna (donde se le solicita al alumno que haga o elabore alguna cosa), y la información, que puede venir en texto, gráfica, dato, dibujo, etc (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017). El propósito de esta investigación es analizar las consignas de las evaluaciones e identificar qué se le

propone hacer y/o pensar al alumno, y qué necesita para ello; qué clase de información debe leer para comprender o procesarla ¿Qué concepción de aprendizaje y qué tipo de relación con el conocimiento promueve cada tarea de evaluación? Para Ravela, Picaroni & Loureiro (2017) las evaluaciones que más se presentan en las aulas tienden a tener sólo la consigna, sin mucha o ninguna información que oriente al estudiante.

También se pretende identificar si esas consignas buscan evaluar habilidades y competencias del área social y la Historia, o bien si están abocadas sólo a la reproducción de información y datos. El objetivo sería comprobar si las consignas de evaluación apuntan al desarrollo de las habilidades señaladas por el CAF y UNICEF, o si bien están muy adheridas al contenidismo. En definitiva explorar si la forma en la que las consignas son formuladas pueden arrojar luz al problema del rendimiento.

### 1.2.3 | ¿Por qué mirar las consignas de escritura?

La lectura y escritura se ha convertido en uno de los temas nacionales de interés para definir las políticas educativas.

En el año 2015 Daniel Feldman y Mariano Palamidessi realizaron un informe de los planes de estudio de educación primaria y media. Allí constataron la ausencia coordinada de los criterios de evaluación, que descansan en la libertad de enseñanza de los profesores, y no en un criterio específico de logros de aprendizaje previstos. Para los investigadores, los criterios a través de los cuales son evaluados y promovidos los estudiantes, quedan muy librados a las decisiones individuales de los docentes y los centros de estudio.

Encaminados en este asunto, ya las autoridades anteriores habían propuesto en su *Marco Curricular de Referencia Nacional* (2017) la creación de perfiles de egreso por cada uno de los niveles de educación, planteando como una de las competencias a atender el *desarrollo de habilidades comunicativas* (ANEP, 2017, p. 58), aspecto que está en concordancia con una de las ocho líneas transversales establecidas en la Ley de Educación del año 2008: la educación lingüística. Allí se estableció como propósito *el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas* (Uruguay, 2008, art. 40, inc. 5).

En el documento de *Expectativas de logro del Ciclo Básico* (2017) de la administración anterior, aparece ya la escritura dentro de las competencias generales. En el indicador del “comportamiento lector”, se señala que el estudiante al egresar del Ciclo Básico debería “utilizar la escritura como herramienta para estudiar y organizar la información, escribir con fluidez, de manera creativa”. Se destaca también la importancia de *planificar el texto que va a escribir*, elaborando borradores, consultando “fuentes de autoridad frente a dudas que se le presentan al escribir en disciplinas específicas” (CES, 2017, p. 9).

Con el cambio de gobierno las nuevas autoridades profundizaron este proceso dentro de la Transformación Curricular Integral, y al definir las diez competencias generales para todo el sistema educativo, incluyeron la competencia de Comunicación. En ella se hace referencia expresa a la

importancia del trabajo con la escritura en el aula, en el documento llamado *Progresiones de Aprendizaje* (2022b).

El desarrollo y la integración de las habilidades y las estrategias de comprensión y expresión en la comunicación se abordan a través de procesos de escritura y lectura reflexiva de textos en distintos lenguajes, formatos, soportes y contextos. La función epistémica de la lectura y la escritura en la comunicación y la construcción de conocimiento implica por parte del estudiante la toma de conciencia, de autorregulación intelectual, para el desarrollo y la construcción del pensamiento propio. Se entiende que los procesos que el estudiante realiza para componer un texto facilitan el aprendizaje y el desarrollo del conocimiento sobre sí mismo y la realidad (Miras, 2000). Entonces, leer y escribir reflexivamente presuponen un instrumento de comunicación y de “aprendizaje por sí mismo” en el proceso de construcción de conocimiento en diversos contextos a lo largo de su vida. (ANEP, 2022b, p.16) .

En las competencias generales la escritura, asociada a la lectura, es considerada un instrumento de comunicación transversal a todo el desarrollo educativo del estudiante. A partir de estas competencias, se definieron los perfiles de egreso de cada tramo del ciclo educativo, y al igual que en los perfiles del 2017, la escritura aparece como una actividad que al culminar el período de la Educación Básica Integral, que incluye al ex ciclo básico, los estudiantes deberían tener desarrollada con buen nivel.

A nivel comunicativo expone, dialoga, describe, argumenta, explica y define conceptos mediante representaciones diversas. En forma fluida lee, se expresa oralmente y logra procesos de escritura de textos, aplicando diversos soportes, lenguajes alternativos y técnicos y mediaciones cuando se requiera. Desarrolla estrategias de comunicación pertinentes a los contextos e interlocutores y comunica sus procesos de interpretación intercambiando posturas. (ANEP, 2022c, p. 72).

El hecho que las autoridades de la educación proyectan, que el estudiante que ingresa al bachillerato debería tener un buen trabajo con la escritura, refuerza el propósito de esta investigación sobre cómo se les propone escribir el ciclo siguiente.

Estos perfiles de egreso van en consonancia con lo señalado por Feldman y Palamidessi de la necesidad que ellos encontraban de fomentar el trabajo en las competencias básicas (saber leer, analizar, estudiar), exhortando al bachillerato a *explorar alternativas más polivalentes y abiertas* (Feldman & Palamidessi, 2015).

#### 1.2.4 | ¿Por qué la opción por Historia y por el Bachillerato Humanístico?

La investigación se enfoca en las consignas de evaluación de los docentes de Historia de 4.º año, de 5.º Humanístico, de 6.º Social Humanístico y de 6.º Social Económico.

Se puso el foco en la Historia, por un lado, por ser la disciplina de origen del autor de la tesis, lo que permitió mayor familiaridad con la temática a investigar. Por otro lado, la Historia es una disciplina con una estrecha relación con la escritura, casi ontológica, en el entendido que se hace historia al construir un relato escrito del pasado. Si bien sobre este aspecto se desarrolla en el capítulo siguiente, se comparte en este apartado una reflexión en esta línea, para justificar la decisión de estudiar las consignas de evaluación de escritura en Historia.

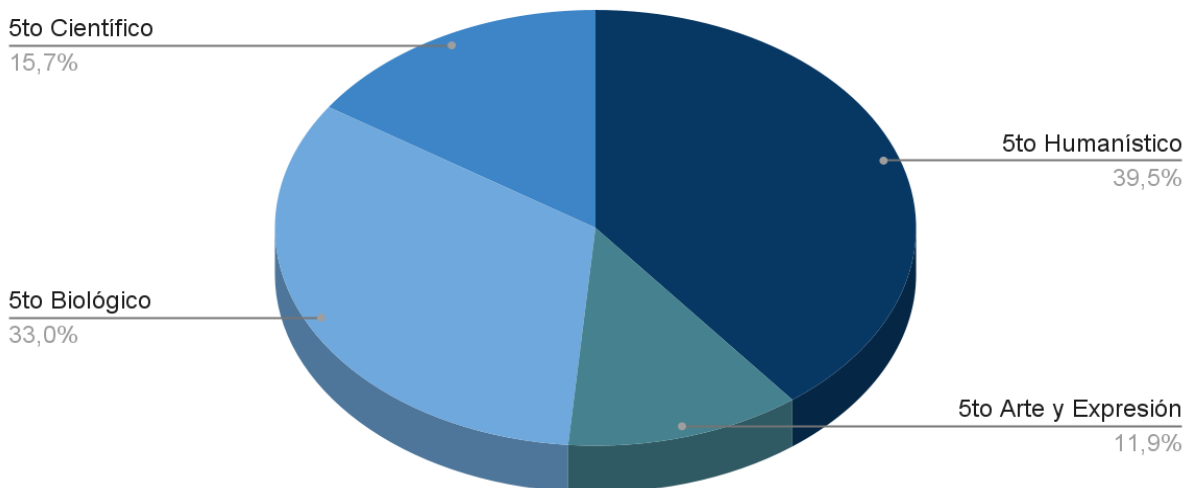
El término historia -en el sentido de historiografía: historia y escritura- lleva inscripto en su nombre propio la paradoja de la relación entre dos términos antinómicos: lo real y el discurso. Esta introducción ilustra acerca de la naturaleza de las relaciones que los discursos mantienen con lo real: relación problemática que liga historia y “*grafía*”, conocimiento y narración, desde el doble punto de vista de la escritura y de la epistemología del conocimiento.

Pensar en torno a la escritura historiadora conduce a las reflexiones pioneras de Michel de Certeau. Éste plantea que la historia es una operación que se refiere a “*la combinación de un lugar social, de prácticas científicas y de una escritura*” (Certeau, 1993), entendiendo el estudio de la escritura como práctica histórica. (Kircher, 2009, p. 248)

La decisión por concentrarse, además, en la opción Humanística en 5.º y 6.º, responde a criterios demográficos. Se trata de la orientación con la mayor matrícula en Montevideo y el resto del país. El 37,1% del total de los estudiantes de todo el sistema de enseñanza público, privado y técnico eligieron esta orientación; y asciende a casi la mitad de los jóvenes cuando se considera solo a los que estudian en el bachillerato diversificado (Cardozo, 2016, pp. 57-58). En 2022 se mantuvo esta tendencia, como puede verse en la Figura 2, que muestra cómo la matrícula de 5.º Humanístico en Montevideo, dentro del universo de los Bachilleratos Diversificados, es la que más alumnos concentra.

**Figura 2**  
*Matrícula 2022 de 5to año de bachillerato de Montevideo*

Fuente: elaborado a partir de los datos del Monitor Educativo Liceal (DGES)



Por otro lado, y en línea con el apartado anterior vinculado con el egreso, Humanístico es una de las orientaciones que no registra las mejores tasas de promoción, siendo funcional al problema señalado anteriormente. En el año 2021 la tasa de egreso de 6.ºSH fue de 57,3% y la de 6.ºSE de 59,8%, cuando la tasa de egreso promedio del país del 2021, mostrada en la Figura 1, fue de 58,7%. Es decir, los bachilleratos de humanidades se comportan como la tasa general de egreso, o al menos así lo hicieron en el 2021.

### 1.3 | ¿Por qué es importante esta investigación?

Para argumentar la relevancia del tema de investigación, se recurren a los criterios que presentan McMillan y Schumacher (2005), para determinar si un problema de investigación es significativo.

En primer lugar se señala la relación del tema con la teoría sobre la enseñanza de la lectura y escritura a través del currículum (Bazerman, 2016; Carlino, 2004; Camps, 2017; Lemke, 1997). La presente investigación es un estudio de conocimiento acerca de una práctica permanente, las instancias de escritura en educación media superior, especializándose en un aspecto que no ha sido estudiado con anterioridad en el Uruguay.

El recorte del escenario para investigar, circunscripto a Montevideo, representa a la mitad del país, por lo tanto, los resultados de esta investigación podrían servir para compararse con otras poblaciones del resto del país.

La tesis, al centrarse en las instancias de evaluación, se vincula directamente con uno de los temas actuales de la agenda educativa nacional: la tasa de egreso de la educación media. La

acumulación de fracasos en las evaluaciones puede explicar la repetición, el abandono y por consiguiente, la desafiliación de los alumnos de los centros educativos.

Tomando la caracterización de un problema de investigación en educación, que María Josefa García y Ana María Castro (2017) proponen, se puede afirmar que este problema es resoluble, relevante, factible, claro y preciso. El propósito de esta investigación exploratoria es aportar información para pensar prácticas de enseñanza y evaluación de la escritura que mejoren los resultados, los aprendizajes, y por lo tanto, la permanencia y el egreso de la educación media, y el aprendizaje de la Historia.

## 1.4 | Preguntas y objetivos de la investigación

En esta tesis se busca estudiar qué tipo de escritura se promueve y cómo se le propone escribir en las evaluaciones de Historia, a los estudiantes de bachillerato de Montevideo.

Para ello se formula como pregunta principal la siguiente:

¿Cómo y de qué manera proponen escribir a sus alumnos los docentes de Historia de educación media superior de Montevideo, considerando las consignas de evaluación del año 2022?

De la pregunta central, se desprenden las siguientes preguntas específicas que marcan los objetivos y el planteo metodológico de esta tesis:

- ¿Cómo son las consignas de las evaluaciones escritas que proponen los docentes de Historia de educación media superior? ¿Cómo las presentan a los estudiantes? ¿Cómo se pueden clasificar y/o categorizar esas consignas?
- ¿Cuáles son las condiciones espaciales y temporales en las que les proponen escribir a los estudiantes? ¿Qué modalidad de trabajo de la escritura se pauta en las consignas? ¿Qué habilidades demandan esas consignas de los estudiantes?
- ¿Cuál es la concepción de escritura de la Historia presente en las consignas elaboradas por los docentes?

El objetivo general está relacionado al problema de investigación (Abreu, 2012) y fue formulado de la siguiente manera:

Conocer y comprender las consignas de evaluación, como propuesta de escritura, de los docentes de Historia de los liceos de Montevideo de educación media superior del año 2022

Para abordar este objetivo se definieron los siguientes tres objetivos específicos:

1. Relevar, sistematizar, clasificar y/o categorizar las consignas de escritura, que los docentes

de Historia de educación media superior le proponen a los alumnos en las evaluaciones.

2. Analizar esas consignas para conocer las condiciones espaciales y temporales, y la modalidad de trabajo en la que se les propone escribir a los alumnos; e identificar las habilidades que demandan de los estudiantes.
3. Interpretar la concepción de escritura en la enseñanza de la Historia que subyace en las consignas.

Estas preguntas y objetivos, sumado a los conceptos que se presentan en el Capítulo del Marco Teórico, permitieron elaborar las dimensiones de la *Pauta de Análisis Documental*, utilizada para analizar las consignas.

Las dimensiones que se establecieron fueron las siguientes:

- Contexto físico de producción textual
- Modalidad de trabajo de los alumnos
- Diseño de la propuesta de evaluación de escrita
- Habilidades que las consignas demandan de los estudiantes
- La concepción de la escritura: la escritura como proceso y la consigna como problema retórico.

En la Tabla 4 se presenta la relación entre las dimensiones, las preguntas y los objetivos específicos de esta investigación.

**Tabla 4**

*Relación entre las preguntas, objetivos específicos y las dimensiones de análisis*

Preguntas	Objetivos	Dimensiones
¿Cómo son las consignas de las evaluaciones escritas que proponen los docentes de Historia de educación media superior? ¿Cómo las presentan a los estudiantes? ¿Cómo se pueden clasificar y/o categorizar esas consignas?	Relevar, sistematizar, clasificar y/o categorizar las consignas de escritura que los docentes de Historia de educación media superior le proponen a los alumnos en las evaluaciones	Diseño de la propuesta de evaluación de escrita

<p>¿Cuáles son las condiciones espaciales y temporales en las que les proponen escribir a los estudiantes? ¿Qué modalidad de trabajo de la escritura se pauta en las consignas? ¿Qué habilidades demandan esas consignas de los estudiantes?</p>	<p>Analizar esas consignas para conocer las condiciones espaciales y temporales, y la modalidad de trabajo en la que se les propone escribir a los alumnos; e identificar las habilidades que demandan de los estudiantes</p>	<p>Contexto físico de producción textual</p> <p>Modalidad de trabajo de los alumnos</p> <p>Habilidades que las consignas demandan de los estudiantes</p>
<p>¿Cuál es la concepción de escritura de la Historia presente en las consignas elaboradas por los docentes?</p>	<p>Interpretar la concepción de escritura en la enseñanza de la Historia que subyace en las consignas.</p>	<p>La concepción de la escritura: la escritura como proceso y la consigna como problema retórico.</p>

La muestra se delimitó a nueve liceos de bachillerato de Montevideo, desde donde se obtuvieron las consignas de 80 evaluaciones de Historia de 4.º, 5.ºDH, 6.ºSH y 6.ºSE. Estas evaluaciones incluyen escritos, tareas domiciliarias y pruebas semestrales. No se analizaron consignas de exámenes, ni pruebas diagnósticas, ni propuestas de Historia del Arte, perteneciente a las orientaciones de Arte y Diseño.

## 1.5 | Aclaración sobre uso del lenguaje y algunos términos

En esta tesis se procura el uso de expresiones no vinculadas a ningún género en específico, y en caso de no contar con una palabra disponible se emplea el genérico masculino, que se entiende engloba a los docentes y las docentes, como a los estudiantes y las estudiantes; sin que ello implique discriminación de género.

Para referirse a los niveles que fueron incluidos en esta investigación, se utilizará de forma indistinta la denominación de educación media superior, como de bachillerato. Esta última es la expresión que más aparece en los documentos oficiales, algunos de los cuales son citados en esta tesis.

Para referirse a las evaluaciones, tanto sean escritos, parciales o tareas (que son las tres denominaciones utilizadas y explicadas en el Capítulo 3 del Marco Metodológico), se utiliza como sinónimo la palabra pruebas. Sabiendo que en un contexto de investigación la palabra prueba puede tener otro significado, en este caso se recurre a esta palabra por el uso cotidiano que tiene el término entre los docentes. En algunas de las evaluaciones recolectadas los profesores presentan su propuesta como “Prueba parcial” o “Prueba de historia”.

## Capítulo 2 | Marco conceptual y analítico

### 2.1 | La escritura y la historia o la historia como escritura

El tema de investigación nació del interés por recoger información sobre las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura desde la especificidad de las disciplinas, en todos los niveles del ciclo educativo.

En este caso se optó por poner el foco en el bachillerato, y en la enseñanza de la Historia, una disciplina epistemológicamente ligada a la escritura, casi como condición *sine qua non* para existir. Los historiadores dan cuenta de su conocimiento al escribir, y hacer historia es entonces construir un relato o narración del pasado, utilizando la escritura.

Las siguientes citas que permiten apoyar esta afirmación pertenecen a Paul Veyne (1984) y Michel de Certeau (2006), quienes abogaron dentro de la discusión historiográfica, por esta posición de definir a la historia como una escritura

La historia no supera nunca este nivel de explicación elemental; sigue siendo fundamentalmente un relato y lo que denominamos explicación no es más que la forma en que se organiza el relato en una trama comprensible [...] La explicación histórica no es más que la claridad que emana de un relato suficientemente documentado. Surge espontáneamente a lo largo de la narración y no es una operación distinta de ésta, como tampoco lo es para un novelista. Todo lo que se relata es comprensible, ya que se puede contar. (Veyne, 1984, pp. 67, 69)

Me parece que en Occidente, desde hace cuatro siglos, “hacer historia” nos lleva siempre a la escritura [...] La historia oscila, pues, entre dos polos. Por una parte, nos remitimos a una práctica, por consiguiente a una realidad; por otra, es un discurso cerrado, el texto que organiza y cierra un modo de inteligibilidad. (De Certeau, 2006, pp. 19, 35).

En la cita de Veyne no se menciona la escritura, pero sí se resalta el papel del relato y la construcción de la narración, que luego De Certeau lo explicita directamente. Ambos autores son comentados y analizados luego por Roger Chartier (2005), que retoma la discusión sobre la concepción de la historia como escritura, resumiendo el aporte de los otros dos autores

Desde las obras fundadoras de Paul Veyne, Hayden White o Michel de Certeau, los historiadores tomaron conciencia de la dependencia de su escritura en relación con las estructuras narrativas y con las figuras retóricas que son las de todos los discursos de representación, incluyendo aquéllos de la ficción. (Chartier, 2005, pp. 63-64)

Según la postura de estos historiadores, escribir es hacer historia, y por lo tanto la escritura es una actividad fundamental para el desarrollo de la disciplina, y se podría decir para su enseñanza. No obstante no aparece como contenido a ser enseñado en los programas para bachillerato vigentes del plan 2006, (DGES, 2006), ni tampoco en sus fundamentaciones. En ninguno de los cuatro programas de Historia que fueron considerados para esta investigación aparece la palabra escritura en todo el documento.

A pesar de ello en Historia, como en cualquier disciplina de la educación formal uruguaya, se escribe. Existe una clasificación nacional de los tipos de escrituras que se realizan en el aula, elaborada por Dánisa Garderes y Sonia Scaffo (2016) para una investigación sobre la lectura y escritura de los adolescentes de 12 a 16 años. Las autoras clasifican en tres grupos llamados *escritura de registro*, *escritura de creación* y *escritura de evaluación*. Con el primer grupo se refieren al tipo de escritura cotidiano de registrar lo que se trabaja a diario en el aula, sea copiando del pizarrón o sacando apuntes. En el segundo grupo reúnen las propuestas de creación de textos propios; y en el tercero a las instancias de evaluación, es decir la escritura con el fin de ser evaluada y calificada.

En esta investigación se pone el foco en la escritura del último grupo, para saber cómo y de qué manera los docentes de Historia les proponen escribir a sus alumnos, en una disciplina donde la escritura aparece como una actividad fundamental.

## 2.2 | La concepción de la escritura y su importancia

La bibliografía manejada en esta tesis se refiere muchas veces a la importancia de enseñar a escribir desde toda la escolaridad, y no sólo como un asunto de las clases de lengua, ni como una tarea propia de la enseñanza primaria. Esta idea viene de una concepción antigua de la escritura, donde se consideraba que si un alumno conocía de gramática y ortografía, bastaba para poder leer y escribir cualquier texto (Kaufman, 2015).

El avance de las investigaciones sobre la escritura llevó a ampliar el concepto de lo que se entendía por escribir, e incluir otras nociones y saberes, como las características de los tipos de texto, los géneros textuales, la cohesión y la coherencia. Estos aportes llevaron algunos autores a hablar de *sistema de escritura* más que de escritura:

Entendemos por *sistema de escritura* a la escritura como sistema de notación gráfica, cuya comprensión consiste en conocer sus elementos (letras, signos, etcétera) y las reglas por las que se rigen las relaciones entre ellos. El *lenguaje escrito*, que Clair Blanche-Beneviste (1982) denominó *lenguaje que se escribe*, alude a la particularidad de un lenguaje más formal que el lenguaje oral e incluye las diferentes variedades discursivas que forman parte de ese lenguaje: noticias, poemas, recetas, cuentos, textos científicos, etcétera. (Kaufman, 2015, p. 19).

Las variedades discursivas que menciona Kaufman en la cita, se refieren a los géneros discursivos, que también deben ser enseñados junto con la ortografía o la gramática. No es lo mismo escribir una carta a un amigo, que un ensayo en Historia, que un relato explicativo desde la perspectiva de un sujeto, o un texto para un manual de alumnos de 2do año de escuela. Cada género implica formas de uso del lenguaje distintas, que además cambian según sea un texto de Historia, Matemática, Biología o Economía (Camps, 2017; Jorba, 2000; Lemke, 1997; Quinquer, 2001).

Para definir a los géneros discursivos, los autores manejados se refieren siempre al trabajo de Mijail Bajtín (1998). Bajtín sostiene que todas las actividades humanas están atravesadas por el lenguaje y relacionadas con el lenguaje, actividades que realizamos con otros con los que interactuamos frecuentemente. Esa interacción tiene ciertas reglas o protocolos, que varían según el contexto social, es decir, “no hablamos de la misma manera en el ámbito familiar que en el laboral; no escribimos del mismo modo una monografía que una crónica periodística, ni nos dirigimos de la misma forma al director de la escuela que a un compañero” (Reale, 2016, p. 16).

Existe una gran heterogeneidad en los géneros discursivos, que Bajtín (1998) clasifica y organiza en dos grandes grupos: géneros primarios y géneros secundarios. Con los primarios se refiere a los géneros más simples que se aprenden en el uso cotidiano de la lengua; mientras que los secundarios serían los géneros más complejos, que requieren otro aprendizaje y se vinculan en general con la escritura. Ejemplos de este grupo son: “[...] los géneros literarios, los géneros de la comunicación científica, los géneros periodísticos, etc. A diferencia de lo que sucede con los primarios, el dominio de las reglas de producción y comprensión de estos géneros sí demanda un aprendizaje especial” (Reale, 2016, p. 19). Aprender a escribir, resumen Daniel Cassany (1999), es aprender a dominar los géneros discursivos para conseguir los objetivos propuestos: “Parece más sensato enseñar a escribir como verbo transitivo (o sea, enseñar a escribir *narraciones, descripciones, cartas, etc*), que como verbo intransitivo” (Cassany, 1999, p. 35)

Tomando este concepto de Bajtín, la investigación pone el foco en las consignas de evaluación que se les proponen a los estudiantes, para analizar si desde su formulación se explicita el género textual que se pretende que el alumno desarrolle en su texto. En el capítulo siguiente, cuando se presenta el cuadro de las dimensiones, categorías y subcategorías que permitió elaborar la *Pauta de Análisis Documental*, se puede apreciar la inclusión de este concepto en el análisis.

Trabajar la enseñanza de la lengua desde el género discursivo, es posicionarse dentro del llamado interaccionismo sociodiscursivo, que concibe a la escritura como una actividad o “[...] una práctica sociocultural que media el desarrollo intelectual y que solamente se puede llevar a cabo en la interacción social” (Dotti y Peluffo, 2018, p. 33).

Dora Riestra (2006) se alinea al enfoque del interaccionismo socio discursivo, remitiéndose a autores como Bajtín, Leontiev, Bronckart (Riestra, 2006, p. 17), para hablar de la importancia de trabajar desde el género y no desde la tipología textual. Riestra concibe a los textos como mediadores de la acción, que se producen de acuerdo con modelos existentes o géneros textuales (Riestra, 2006, p. 18). Este enfoque implicaría abandonar la idea de enseñar a escribir un texto argumentativo, o explicativo, para trabajar con los estudiantes en cómo escribir un ensayo o un artículo periodístico, en

donde aparecen explicaciones o argumentos. Considerar el trabajo de la enseñanza de la escritura desde la perspectiva de los diferentes géneros que representan, ayudaría a comprender la variabilidad y el desarrollo que se espera de los estudiantes a medida que van avanzando en su recorrido académico (Schleppegrell, M., 2004, p. 83).

A estas definiciones de escritura como algo mucho más que enseñar ortografía y gramática (Kaufman, 2015), y que se concibe como una actividad o práctica sociocultural (Dotti & Peluffo, 2018); se le suman más elementos que la definen como una actividad para resolver problemas que implica un tiempo para poder desarrollarse:

[...] la producción escrita es una actividad organizada de resolución de problemas con objetivos determinados, que se produce a lo largo del tiempo y es socialmente construida (recibe el apoyo y los aportes de muchos interlocutores), se da por hecho que la escritura se manifiesta a través de un sujeto que avanza y retrocede, que revisa, que dialoga, que produce, que consulta, que borra y vuelve a escribir, antes de dar por terminado un texto. (Agosto, Silvia et al, 2015, p. 235)

En la definición presentada aparecen muchos elementos que fueron considerados para la elaboración de la *Pauta de Análisis Documental*, y que algunos luego se retoman en el capítulo del análisis.

Por un lado la referencia a lo temporal, señalado antes de la cita, se toma en la dimensión de “Contexto físico de producción textual”, concepto que es explicado más adelante en este capítulo. Se puede ver en la tabla presentada en el Capítulo 3, cómo se discrimina la condición espacial y temporal de las evaluaciones escritas, para conocer si los docentes consideran este aspecto como relevante para escribir, tratando de distinguir en la formulación de las consignas el lapso de tiempo que se le propone a los estudiantes para desarrollar su texto. La autora Ana Camps (s.f) se refiere también a este aspecto, y le agrega un componente más, porque no sólo habla de la escritura como un proceso, sino que además menciona la importancia de hacer a los alumnos conscientes de eso. Por ello en esta investigación se propone observar cómo se maneja este aspecto en las propuestas de evaluación.

Otros dos elementos que aparecen en la definición tiene que ver con la posibilidad de reformular el texto que se escribe, y la posibilidad de intercambiar con otros sobre el armado del texto. Para los autores citados escribir es reescribir (Finocchio, 2005), en el entendido que el texto final es producto de una revisión constante, que a veces incluye a otros. Al final de este apartado se vuelve al tema de la reformulación y la reescritura, que también fueron consideradas en el cuadro de Dimensiones, categorías y subcategorías, para incorporar a la *Pauta de Análisis*.

Aprender a escribir es complejo. Involucra procesos altamente exigentes (Dotti & Peluffo, 2018); no puede ser realizado por fuera de la escuela (Martí, 2005), siempre se necesita de las

interacciones con un otro, porque nadie se alfabetiza solo, el sujeto que aprende no es un receptor pasivo, sino un organizador de información (Borsani, 2015; Lorenzo, 1999).

La enseñanza de la escritura es importante, además, porque posibilita el desarrollo de dos de sus funciones fundamentales: la función epistémica y la función pedagógica de la escritura (Tolchinsky, 2014).

Con la función epistémica se refiere Tolchinsky (2014) a que cada vez que se escribe para aprender se termina modificando la comprensión del asunto sobre el que se está escribiendo. Enseñar a escribir puede considerarse como la acción de desarrollar una práctica social que busca integrar al alumno a su cultura de referencia (Martí, 2005, p. 174), donde la escritura es fundamental como estructuradora del pensamiento, porque el pensamiento cambia profundamente al convertirse en lenguaje (Vygotsky, 1987).

La función pedagógica de la escritura está vinculada con la capacidad que tenemos los seres humanos de poder aprender cuando escribimos, aunque el proceso del aprendizaje de la escritura sea un proceso arduo, que requiere de intervenciones, guía y apoyo sistemático (Dotti & Peluffo, 2018). En el caso de historia, o del conocimiento científico en general, se puede decir casi con seguridad que para aprender de ciencias es imprescindible aprender a escribir ciencia (Neus Sanmartí, 2007, p.9).

Otros autores como Daniel Cassany (1999), señalan más funciones de la escritura, dividida en dos grandes grupos: intrapersonales e interpersonales, incluyendo en el primer grupo a la función epistémica. Cassany presenta a la escritura a través de su función epistémica, como “una potente herramienta de creación y aprendizaje de conocimiento nuevo” (Cassany, 1999, p. 54).

En cualquiera de las dos funciones de la escritura, está fuertemente presente la idea del proceso de aprendizaje. Lo importante no termina siendo el producto en sí, sino todo el camino por el que se va escribiendo. Las propuestas de producción de un texto pueden ser para los alumnos una oportunidad para que transformen el conocimiento (Aisenberg & Lerner, 2008).

La escritura aparece como un medio eficaz para aprender, pero aún faltan investigaciones que aporten más evidencias a esa afirmación (Anduzea, 2016 p. 654). Por ello uno de los propósitos de este trabajo es poner a disposición datos y reflexiones sobre cómo se le propone a los alumnos escribir, para pensar investigaciones sobre la enseñanza de la escritura desde la Historia y otras disciplinas.

### **2.2.1 | La escritura a través del currículum**

El interés por investigar sobre las formas de evaluación de la escritura en Historia, se nutre de la perspectiva nacida en los años ´70 en Estados Unidos (Bazerman et al., 2016), que concibe a la escritura como una actividad o práctica que no puede enseñarse por fuera de los temas específicos de cada disciplina (Carlino, 2004b). Este movimiento es conocido como *writing across the curriculum* (W.A.C), y tiene una versión rioplatense liderada por Paula Carlino conocida como *Grupo para la*

*Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias* (GICEOLEM), de cuyo sitio web se obtuvieron los artículos y libros de la autora utilizados para esta tesis.

En ambas versiones del movimiento el foco es el mismo, considerar a la escritura un método para pensar que no debería restringirse solamente a la evaluación: “A pesar de su potencial epistémico, con frecuencia la escritura ha sido usada como un mecanismo de evaluación más que como un instrumento para descubrir ideas y pensar críticamente” (Carlino, 2004b, p. 2).

Las disciplinas científicas poseen lenguajes que les son propios, y apelan al uso de géneros discursivos distintos, o incluso, usos distintos de un mismo género. Por ejemplo, no es lo mismo explicar en Historia apelando a la perspectiva de los sujetos y a las causas o consecuencias de un fenómeno histórico; que explicar en Biología o Física. Como dice Tolchinsky: “Cada comunidad disciplinar desarrolla, además, maneras típicas de comunicarse. Por ejemplo, los psicólogos utilizan un vocabulario, una organización del discurso y unos giros idiomáticos que los diferencian de los abogados. Las comunidades disciplinares son comunidades discursivas” (Tolchinsky, 2014, p. 6)

Como representante más visible del movimiento W.A.C en los Estados Unidos aparece Charles Bazerman, quien considera que es necesario que los docentes tomen conciencia de la importancia de trabajar la escritura desde su área de conocimiento disciplinar.

Escribir a través del Currículum ha sido sobre todo un movimiento programático y pedagógico, orientado a cambiar las prácticas áulicas, aumentar el interés por la escritura y la producción escrita dentro de todas las asignaturas, mejorar las tareas de escritura y transformar la conciencia de los profesores de todos los campos respecto del rol que cumple la escritura en los procesos de aprendizaje. (Bazerman, 2016, p. 97)

Esta perspectiva de la enseñanza, que propone enseñar a leer y escribir al mismo tiempo que se enseña Historia, Geografía, Física o Química, es también sostenida por Jay Lemke (1997), que aparece como un referente en la materia para los docentes de ciencias naturales. Para Lemke aprender a hablar ciencia implica conocer y dominar dos patrones, el patrón temático y el patrón de organización estructural. Un estudiante para aprender ciencia debe conocer los conceptos y el lenguaje específico de la ciencia que estudia, lo que sería el patrón temático. No obstante, no basta con conocer el concepto de *genocidio*, *lumpenproletariado* o *estado de naturaleza*, el estudiante debería saber cómo y cuándo utilizar esos conceptos, cómo relacionarlos o no, lo que sería el patrón estructural. Lemke dedica todo su libro a este aspecto, señalando cómo los docentes no enseñan a sus estudiantes a hablar ciencia:

A los alumnos no se les enseña *cómo hablar* científicamente: cómo elaborar frases y párrafos científicos funcionales, cómo combinar términos y significados, cómo hablar, argumentar, analizar o escribir en idioma científico. Parece que se da por hecho que simplemente <<van a caer en la cuenta>> de cómo hacerlo y de los patrones temáticos de la materia.

[...] Ningún profesor de inglés es capaz de enseñar a sus alumnos cómo escribir un informe de laboratorio, o incluso cómo escribir la descripción apropiada de una flor o de una molécula. Debemos introducir a los alumnos en más géneros de la escritura científica y darles más práctica en la escritura de la ciencia. (Lemke, 1997, p. 37 y 184).

La autora María Jesús Martín-Díaz (2013) toma a Lemke para exponer cuáles serían los factores que influyen en el aprender a hablar ciencia, y menciona como importante la estructura de las actividades y las estrategias de desarrollo temático que plantean los profesores (Martín-Díaz, 2013). Se remite a Lemke para señalar que los docentes no siempre le enseñan a hablar científicamente a los alumnos, no visualizan tiempos en la clase en los que se enseñen las relaciones semánticas entre los conceptos, pero que luego se las exigen en las evaluaciones (Martín-Díaz, 2013).

Inspirado en esta postura del W.A.C, nace el interés por comenzar una investigación sobre las formas de escribir en Historia en la educación media Uruguaya. En este caso con el foco puesto en cómo se propone escribir a los estudiantes en las instancias de evaluación, por la razón que expresaba Carlino (2004b) al inicio de este apartado, la estrecha relación que existe en la educación nacional entre evaluación y escritura.

## 2.2.2 | Modelos de enseñanza de la escritura

En los capítulos 4 y 5, cuando se analizan las consignas de evaluación y su concepción de la escritura, se remite a dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita; el “modelo de decir el conocimiento” y el “modelo de transformar el conocimiento”.

Ambos modelos son presentados por Scardamalia y Bereiter (1992), quienes precisan que la diferencia en *decir* y *transformar*, tiene que ver con el uso que el escritor hace del conocimiento cuando escribe. En el primer modelo se tiende a reproducir la información, mientras que en el segundo, a partir de los datos o información que se tenga se transforma ese conocimiento que se tiene. Es decir, es un modelo que se alinea a la función epistémica de la escritura que se mencionó con Tolchinsky (2014).

Resulta importante en esta tesis definir ambos modelos, porque en el análisis de las consignas de escritura se dedica una parte especial para identificar y clasificar las consignas en uno u otro.

A partir del artículo de Scardamalia y Bereiter (1992) se elaboró la siguiente tabla (Tabla 5) que compara ambos modelos, y expone las características fundamentales de cada uno. Respetando

la mirada de los autores, las características están formuladas desde la perspectiva del estudiante como escritor.

**Tabla 5**  
*Comparación de los dos modelos de composición escrita*

Características	Modelos de composición escrita	
	Decir el conocimiento	Transformar el conocimiento
Objetivos y plan de escritura	No se plantean objetivos para escribir, ni se organiza un plan de escritura.	Se proyecta un plan, y se ocupan de cumplir con los objetivos discursivos y relacionar los contenidos
Tiempo	Se escribe de forma inmediata. El tiempo para escribir es el tiempo que le lleva al alumno recuperar los datos de la memoria.	Se demora el inicio de la escritura, anticipada por borradores y/o plan de escritura: la escritura como proceso.
Revisión y/o reformulación	No se revisa lo que se escribe, más que superficialmente.	El texto que se entrega es producto de un proceso de revisión y reformulación.
El lector	No se escribe teniendo en cuenta al lector ni al destinatario del texto.	Escribe pensando en las posibles reacciones del lector.
Problema retórico	No se plantea un problema retórico, y se comienza a escribir con la información inmediata que se recupera de la memoria.	La escritura consiste en resolver un problema retórico.
Función epistémica de la escritura	La escritura no transforma el conocimiento de lo que se escribe. No cumple esta función.	La escritura transforma el conocimiento y la comprensión sobre lo que se escribe. Se cumple esta función.
Tipo de escritor	Escritor novato	Escritor maduro o experto

Fuente: elaboración propia a partir de Scardamalia y Bereiter (1992) .

En un trabajo de Beatriz Aisenberg y Delia Lerner (2008), y en otro de Maite Alvarado (2003), ellas retoman esta clasificación, pero establecen una relación más estrecha aún entre el tipo de escritor que en ambos modelos se configura, con las propuestas de escritura que los docentes proponen. En su artículo Scardamalia y Bereiter ya establecen esta relación, pero se trata más una investigación sobre los tipos de escritores, y cómo la intervención docente puede ayudar a pasar de un modelo a otro. Lo novedoso de las otras autoras es que las consignas de escritura de los docentes, pueden condicionar a que los estudiantes trabajen siempre desde un modelo. En cierta forma, habría propuestas de escritura que promueven el “modelo de decir el conocimiento” y otras del “modelo de transformar el conocimiento”.

A partir de lo elaborado en la tabla anterior, se consideró en esta tesis observar el tiempo destinado a la escritura, si se explicita el destinatario o supuesto lector, si se plantea un problema

retórico, si se permite reformular o no. Las características definidas en esa tabla para comparar ambos modelos, sirvieron de elemento para el diseño de la *Pauta de Análisis Documental*.

### 2.2.3 | Los tres procesos involucrados en la escritura

En la acción de escribir se desarrollan tres procesos simultáneos: la planificación, la textualización y la revisión. Si bien van sucediendo casi de forma yuxtapuesta, eso no significa que seamos conscientes de estas tres operaciones que “no son secuenciales sino altamente recursivas” (Camps, 2017, p.19). Por ello es necesario trabajar la enseñanza de la escritura en el aula, para evidenciar estos procesos en los estudiantes, que son más propios del modelo de “transformar el conocimiento” (Camps, 2017).

La planificación se refiere a la acción de pensar sobre lo que se va a escribir y cómo se va a hacerlo. Por ello la propuesta de escritura que se plantea a los estudiantes es importante, si aporta información que ayude a planificar y tomar decisiones sobre lo que se va a escribir.

Escribir es un proceso complejo que implica diversos subprocesos y operaciones. En primer lugar es necesario saber para qué y para quién se escribe y sobre qué se quiere escribir, es decir el escritor se sitúa en relación con el contexto entendido como esfera, como ámbito de comunicación.

La planificación, es decir, la selección de los contenidos, de la organización del texto, de la adecuación a los destinatarios se hará de acuerdo con las finalidades que se propongan. (Camps, s.f, p. 3-4)

La textualización es el momento de redacción, y es entendida como “[...] traducir ideas a palabras escritas y a otros medios de simbolización [...]” (Tolchinsky, 2014, p. 10).

Por último la revisión, significa volver sobre lo escrito para verificar si se ajusta a lo que se propuso escribir, o se planificó; editar los errores o problemas detectados en esa revisión (Reale, 2016). Esta operación es una singularidad de la escritura, que es la posibilidad de volver sobre lo que escribimos y verlo casi de forma ajena: “La escritura tiene una cualidad de la que carece la lengua oral: permite visualizar el mensaje tal como lo hemos producido y volver sobre él, reflexionar sobre la forma y el contenido del mensaje; repasarlo ya no como emisor, sino como receptor” (Tolchinsky, 2014, p. 11).

En la siguiente Figura 3, elaborada a partir de los aportes del marco teórico, se muestra de forma simple la idea de recursividad de estos procesos, señalado por varios autores (Alvarado, 2003; Camps, 2017; Tolchinsky, 2004). A menudo, durante la acción de escribir, el escritor revisa y vuelve a planificar una nueva escritura (Alvarado, 2003).

### Figura 3

#### Procesos desarrollados en la escritura



Fuente: elaboración propia.

A los efectos de esta investigación, de los tres procesos recién presentados, se hizo hincapié en la operación de revisión. En la última de las dimensiones del cuadro de Dimensiones, Categorías y Subcategorías del siguiente capítulo, se creó una categoría que contempla la escritura como proceso, con dos subcategorías relacionadas con la reformulación y la retroalimentación. El propósito es poder conocer si en las consignas de evaluación de escritura de los profesores de Historia, se hace explícita esta operación de la revisión.

Si en las consignas aparecen previstas etapas para retroalimentar la escritura y tiempos para revisar el texto elaborado, se podría decir que se promueve una concepción de la escritura como proceso.

La reformulación de la escritura, además, depende del tipo de retroalimentación que el docente haga para que sea significativa. Al respecto señala Finocchio (2005) la interrogante que se plantean los docentes sobre la utilidad de la corrección, cuando los estudiantes vuelven a cometer los mismos errores que ya fueron señalados. Si la retroalimentación consiste en volver a escribir un texto con marcaciones en rojo del tipo “incompleto, desarrolle más”, Finocchio señala que no generaría mayores cambios en el resultado final, porque no le aportan orientaciones concretas a los alumnos que los guíen en cómo mejorar lo escrito.

Lo que convendría preguntarse también es qué le dicen a los alumnos de sus producciones, de sus procesos de aprendizaje y de sus imágenes como escritores las múltiples marcaciones en rojo o en verde que se desparraman sobre sus escritos junto a los comentarios finales del tipo “no se entiende”, “incompleto”, “ortografía”, “rehacer”, “regular” o “revisar vocabulario”. Si esas evaluaciones de lo escrito no son comprendidas por los alumnos, es esperable que no haya aprendizaje y que a los alumnos no les resulten “provechosas” las correcciones de sus docentes. (Finocchio, 2005, p. 34)

De todas formas esta investigación no profundiza cómo se realizan las retroalimentaciones, sólo pretende identificar si desde la redacción de la propuesta de evaluación se contempla esa posibilidad, que pondría en palabras escritas la noción de proceso de la escritura.

### 2.3 | Las consignas de evaluación

En esta tesis se toma a las consignas de evaluación de escritura en Historia, como el objeto de investigación. Por esta razón, se dedica un pequeño apartado a presentar el concepto de consigna utilizado.

Varios de los autores leídos (Alvarado, 2003; Dotti & Peluffo, 2018; Dotti, 2022; Espósito, 2010; Moro, 2005) remiten al trabajo de Dora Riestra (2004; 2010) para hablar de consignas. La autora las define como los textos que median la tarea que el docente propone, como “el texto que organiza las acciones mentales en los aprendientes; podemos decir, el que regula, el que ordena, el que dirige, el que prescribe, etc.” (Riestra, 2010, p.178).

En su artículo Riestra (2010) insiste con la idea de la consigna como organizadora de las tareas y las acciones que tiene que realizar el estudiante, por eso su preocupación por destinar un tiempo a la planificación y su elaboración. Las consignas pueden permitir tanto el desarrollo de una escritura más cercana al modelo de “transformar el conocimiento”; como no favorecer estos procesos y tender a propuestas más reproductivistas (Riestra, 2010).

Considera a las consignas como una mediación a la que califica como una “acción de lenguaje producida para provocar un determinado efecto en la mente del otro”, un “texto producido para dialogar” que “moviliza la producción de tantos otros textos diversos” (Riestra, 2004, p. 59). En suma la autora caracteriza a la consigna como un texto, una acción mental y un medio de instrucción y semiotización. La consigna es un texto porque es una unidad comunicativa entre el docente y los alumnos. Es una acción mental por lo descrito en el párrafo anterior, porque puede favorecer procesos de creación como de reproducción de información. Por último, es un medio de instrucción y semiotización, porque al mismo tiempo que dice lo que hay que hacer, dice la acción que hay que desplegar para poder hacerlo (Dotti, 2022).

En esta misma línea, Alvarado (2003) señala el cuidado especial que requiere la elaboración de las consignas, que las presenta como un contrato o acuerdo entre partes, como una *herramienta didáctica*, que debe guiar a los alumnos en su trabajo, al docente en su corrección.

Las consignas, según Moro (2005) tienen un carácter instruccional, en tanto el docente le propone a los estudiantes realizar una actividad, con un objetivo prefijado. Por un lado sirve como *instrumento de evaluación*, y por otro puede servir como *herramienta de producción de conocimiento*.

Estos dos objetivos que plantea Moro, se relacionan con la conceptualización de Riestra y Alvarado, en cuanto al tiempo necesario que el docente precisaría para pensar las consignas, evitando que sean solamente un instrumento de evaluación para constatar conocimiento.

Sobre la tipología de las consignas y cómo clasificarlas, se toman tres trabajos de referencia para esta tesis.

A nivel nacional se consideró a Ravela, Picaroni y Loureiro (2017), que apelan a una clasificación similar a la usada por el informe del INEE del 2014. En ambos trabajos se organizan las consignas en cinco categorías: tareas de memoria con actividades que requieren recordar y reproducir; tareas de rutina o procedimiento que requieren utilizar o aplicar; tareas de comprensión y construcción de significados; valorar y evaluar; y actividades que requieren diseñar o crear algo nuevo resolviendo problemas o situaciones complejas (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017, pp. 73-74; INEE, 2014, p. 176).

A nivel regional se recurrió a artículo de Moro (2005) y a la investigación de Espósito (2010), cuyos aportes y criterios de clasificación de las tipologías fueron sintetizados en la siguiente Tabla 6

**Tabla 6**  
*Tipología y clasificación de las consignas*

Criterio	Tipo de consigna
Por el número de pasos requeridos	Consignas simples
	Consignas procesuales
Por su modalidad enunciativa	Aseverativas
	Imperativas
	Interrogativas
Por su intencionalidad	Organizativas
	De reproducción
	De comprensión
Por su origen	Elaboradas por el docente
	Tomadas de los textos
Por su modalidad	Formas de emisión
	Oral
	Escrita
	Número de integrantes
	Individual
	Grupal

Fuente: elaborado a partir de Moro y Espósito (Moro, 2005, pp.4-4; Espósito, 2010, p. 15)

Las tipologías presentadas han sido una fuente útil tanto para el diseño del cuadro de las Dimensiones, Categorías y Subcategorías, como para el análisis posterior de las consignas.

## 2.4 | Antecedentes teórico-conceptuales y estudios empíricos previos

### 2.4.1 | Antecedentes nacionales

La búsqueda de antecedentes de investigaciones nacionales sobre la escritura en la clase de Historia, no arroja muchos resultados. Muy pocos antecedentes se han podido encontrar, dando cuenta de lo novedosa que resulta aún la temática en nuestro país.

Estrictamente sobre el asunto de esta tesis, sólo se identificó el trabajo de las docentes de Historia Alma Domínguez, Aracely Fernández y Elisa Gómez, realizado en el año 2014, con el apoyo del CES, que les concedió un año sabático para dedicarse al proyecto.

Su trabajo se titula *La enseñanza de la lectura y la escritura de la historia en educación media*, y se centra en sus propias prácticas como docentes, sin proponerse investigar las prácticas de lectura y escritura de los profesores de Historia. Se organizaron en capítulos separados, donde cada una describe su experiencia y sus prácticas con la escritura y lectura para enseñar la disciplina. Al final recomiendan el trabajo desde esta perspectiva, sin presentar datos o información sobre el estado de la cuestión en el resto del profesorado. Así presentan su investigación:

Nuestro trabajo se propone fundamentar la importancia de enseñar a leer y escribir la disciplina en enseñanza secundaria, lo que supone adentrarnos en las concepciones epistemológicas de la lectura, la escritura y la historia. Sin embargo, nuestro propósito más importante es divulgar las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura que hemos ido diseñando y rediseñando como profesoras de enseñanza media; al mismo tiempo, que contribuir a que los docentes puedan pensar sus prácticas en función de los contextos de enseñanza y aprendizaje. (Domínguez, Fernández & Gómez, 2014, p. 5)

En su marco teórico las autoras afirman que “La enseñanza de la lectura y escritura disciplinar no tiene antecedentes en el Uruguay como campo de estudio” (Domínguez, Fernández y Gómez, 2014, p. 7); planteando hace nueve años una estado de la cuestión similar al que se planteó al inicio de este apartado.

En cuanto a investigaciones relacionadas con las consignas de evaluación en Historia, se encontraron dos trabajos para señalar. Por un lado, un informe del año 2003 de la Comisión TEMS llamado *La evaluación en bachillerato. Aportes para la reflexión y la transformación de la Educación Media Superior*, y por el otro el Informe del INEED del año 2014.

El informe de la Comisión TEMS investiga exámenes de bachillerato, entre ellos Historia, complementando con la observación de cinco clases de la misma disciplina. No fue una investigación sobre la escritura, ni sobre las consignas de evaluación en cuanto dispositivo para enseñar a escribir, aunque se mencionan aspectos de estas dos cuestiones que han servido para el análisis en esta tesis. El foco de la Comisión TEMS tenía que ver con el rendimiento de los estudiantes en los

exámenes, la forma de corrección de los docentes, y las preguntas que realizaban, y su relación con lo trabajado en el año.

El informe del INEED del año 2014 publicó en su capítulo 9, el resultado de una investigación en la que se analizaron 800 pruebas escritas (escritos y pruebas semestrales) de Ciencias Físicas, Historia, Idioma Español y Matemática, de sexto año primaria y primer año de media, de 28 instituciones educativas uruguayas, a lo largo de los años 2012 y 2013. Si bien no se investiga bachillerato, sí se analizan las pruebas escritas en Historia. De este informe se toma en cuenta el criterio de clasificación de las consignas, así como el análisis de los resultados sobre el tipo de tareas de escritura que promueven los docentes en educación media básica.

Sobre este último aspecto se puede mencionar también el trabajo de Ravela, Picaroni y Loureiro (2017), que ya fue mencionado en el apartado anterior. Si bien no es estrictamente una investigación, aparecen ejemplos de propuestas de evaluación de docentes y resultados de investigaciones que el grupo ha realizado. Su publicación ha sido utilizada en esta tesis para tomar como referencia el criterio de clasificación de las consignas, que es el mismo que utilizó el informe del INEEd del 2014.

Sobre la misma temática, pero en una asignatura y nivel educativo distinto, se encuentra la tesis de Maestría de Eduardo Dotti (2022) *Las consignas de evaluación en la formación de maestros. Qué piensan y cómo las piensan los profesores*, de la universidad CLAEH. Dotti analiza 28 propuestas de evaluación de las disciplinas del área de las Ciencias de la Educación y Geografía; y concluye que en su mayoría no prevén ningún género de texto particular, y promueven escrituras muy similares a las realizadas en media. Su trabajo constituye una buena síntesis del concepto de consigna de Dora Riestra.

Fuera de las consignas de evaluación hay dos trabajos de Maestría de la Universidad ORT Uruguay que pusieron el foco en la escritura; la tesis de Dánisa Garderes (2014) y Estela Echeveste (2015).

El trabajo de Echeveste no fue considerado para esta investigación, porque la autora se focalizó en las percepciones de los maestros sobre la enseñanza de la escritura en segundo año de nivel de primaria. Observa prácticas de enseñanza de la escritura relacionadas con la lengua, pero no consignas de evaluación, ni prácticas de enseñanza de las ciencias sociales.

Por su parte Garderes investigó las prácticas de escritura digital y analógica de los estudiantes de educación media básica, y sus percepciones sobre la escritura. Parte de ese trabajo fue utilizado luego en el libro que publicó en 2016 junto con Sonia Scaffo, y que fue incorporado en esta tesis en el capítulo del análisis. De allí se obtuvo información sobre los beneficios de la escritura digital, el uso que los docentes hacen de ella, y los tipos de escritura que aparecen en el aula.

## 2.4.2 | Antecedentes internacionales

A nivel regional, en Argentina se encuentra una considerable variedad de trabajos sobre esta temática de la escritura de la Historia y el análisis de las consignas de evaluación.

Por un lado se señala una investigación realizada por el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2010 y bajo la dirección de Sergio Espósito, titulada *Las consignas escolares como dispositivos para el aprendizaje*. Aunque no se sugiera ni se desprenda de su título, la investigación se dedicó exclusivamente al análisis de las consignas en ciencias sociales en educación primaria.

Su trabajo ha sido muy útil, no sólo por la clasificación y la tipología de consignas, ya presentadas en el apartado anterior, sino por el nivel de sus conclusiones. Entre los aspectos que observaron Espósito y su equipo sobre la consignas y la escritura, se destacan:

- Un predominio de las consignas del tipo de reproducción, que llevan a transcripciones textuales de información, fomentando un aprendizaje superficial y poco significativo de lo social
- Dificultades ante consignas escritas breves, *poco precisas, con enunciados muy generales* y sin espacios para que el docente guíe a los estudiantes.
- Falta de trabajo con el vocabulario específico de la disciplina, que hace poco comprensible la consigna para el estudiante.
- Una concepción de la lectura como habilidad general, básica y transferible, aprendida de una vez y para siempre.
- Se parte del presupuesto de que los alumnos saben leer y escribir y que, por lo tanto, pueden aplicar estas habilidades escolares básicas a todo tipo de áreas y contenidos
- Se concibe que la interpretación de las consignas es una capacidad natural y previa con la que los alumnos deben contar. No se las considera como una de las metas del aprendizaje escolar.
- Las dificultades en la lectura y escritura en Ciencias Sociales no se consideran inherentes al trabajo en el área. (Espósito, 2010)

Dos referentes argentinas en esta temática de la escritura y las Ciencias Sociales y la historia, son Delia Lerner y Beatriz Aisenberg. Ambas han dirigido equipos de investigación, publicando artículos y libros, tanto en conjunto, como por separado con sus respectivos colaboradores.

De Delia Lerner se pueden mencionar los trabajos de investigación en Primaria, donde van a observar clases en las que se trabaja desde la enseñanza de la escritura en Historia (Lerner, Larramendy & Cohen, 2012). La autora y su equipo conceptualizan una serie de tensiones entre los alumnos y la escritura. Se refieren a tres tipos de tensiones: transcripción y construcción, exteriorización e interiorización, y descontextualización y re-contextualización (Lerner, Larramendy & Cohen, 2012, pp. 4-7). Estas tensiones, reflejan dos modelos de enseñanza de la escritura a las que

se refieren en su artículo: el modelo de “decir el conocimiento”, y el modelo de “transformar el conocimiento”. Esa tensión entre escribir de forma automática y reproducir información (modelo de decir el conocimiento), o utilizar esa información para crear algo nuevo y original (transformar el conocimiento), lo relacionan directamente con la propuesta de trabajo de la maestra.

En otra investigación, con Beatriz Aiseberg y Ana Espinoza (2011), se refieren nuevamente a ambos modelos, cuya distinción consideran fundamental para pensar la escritura como herramienta para la construcción del conocimiento. Este artículo expone un diseño metodológico interesante, pero para un proyecto más ambicioso que esta tesis, pues ingresan al aula a observar situaciones didácticas concretas de enseñanza de la escritura. No obstante, posee elementos fundamentales para pensar el análisis de esta investigación.

Las autoras señalan en cuanto a las consignas de escritura, la importancia del rol del docente interviniendo entre lo que los alumnos están pensando, o están escribiendo, y lo que se les solicita en la propuesta de trabajo. Esta acción del docente la consideran uno de los problemas a observar en la investigación, es decir, si la gestión o intervención del docente constituye una ayuda, o no, para la escritura y el aprendizaje.

En un trabajo anterior de Aisenberg y Lerner (2008), exponen el resultado de una serie de investigaciones que les permiten caracterizar las condiciones didácticas que deberían darse para poder desarrollar la escritura de la Historia en el aula (Aisenberg y Lerner, 2008, pp. 25-26). También desarrollan un pequeño apartado de análisis de las consignas de escritura. En este caso se refieren a la propuesta, observando si consiste en responder preguntas o en desarrollar un texto completo. Si la propuesta está muy pautada y guiada, o es abierta y vaga; y si la consigna se modifica en la interacción con los alumnos, o se mantiene estable a lo largo de todo el trabajo.

Por fuera de la temática de la escritura en Historia, o en Ciencias Sociales, se menciona como referencia para esta investigación, el trabajo de tesis doctoral de la argentina Dora Riestra (2004), quien se focaliza en las consignas para la enseñanza de la Lengua. Su tesis presenta una puesta a punto de las investigaciones didácticas sobre las consignas, y una definición de estas que ha servido de referencia para las otras investigaciones rioplatenses sobre el tema.

Otra referente argentina en esta temática es Paula Carlino, alineada con el movimiento de Charles Bazerman de escritura a través del currículum. A diferencia de Aisenberg y Lerner, ella desarrolla su campo de estudio e investigación en la Universidad, con algunos trabajos puntuales en educación media, pero sobre todo enfocados en la lectura (Rosli, Carlino, & Cartolari, 2013; Roni, Carlino, 2014). A pesar de investigar en escenarios educativos opuestos, como la escuela y la universidad, exponen conclusiones similares a las investigaciones de Aisenberg y Lerner, vinculadas al papel de la intervención del docente en la lectura de las consignas. Carlino, y su equipo, distinguen diferentes tipos de intervención del docente, que según la autora, “[...] permiten utilizar la lectura y escritura como herramientas para aprender contenidos [...]” (Rosli, Carlino, & Cartolari, 2013, pp. 15 y 16). De todas formas lamenta que en los foros académicos y educativos, esta temática de la investigación sobre la enseñanza de la lectura y escritura a través del currículum, tenga casi nula

presencia en su país, reafirmando lo expuesto al inicio de este apartado, del poco trabajo de investigación al respecto del tema de esta tesis (Roni & Carlino, 2014, p. 233).

A nivel internacional aparece el trabajo de un referente para muchos de los autores ya citados, Charles Bazerman (2016), quien menciona una investigación sobre la escritura en una clase de Historia de educación secundaria realizada en 1998. Bazerman expone las conclusiones a las que llegan unas investigadoras, luego de presenciar una clase donde la docente se preocupó por trabajar la escritura para aprender Historia. Considera que son muy escasas las oportunidades que tienen los estudiantes de escribir en clase, y que en general es una práctica que realizan *sin la ayuda de modelos o supervisión*. Si los docentes realizaran las prácticas potentes de escritura como ellas vieron, afirman que estas “[...] contribuirían al desarrollo de la lectura y la escritura académicas si se combinaran con enseñanza de escritura, escritura en clase, revisión entre pares, la oportunidad de reescribir y las devoluciones por parte de profesores” (Bazerman, 2016, pp. 99-101).

Este trabajo que dirige Bazerman constituye una pieza importante como marco teórico. Por un lado, expresa de forma explícita que la escritura “[...] es fundamental para el estudio y la práctica de la historia”, y que su enseñanza desde esta perspectiva, permitiría a los alumnos aprender a pensar históricamente (Bazerman, 2016 p. 228). Presenta la historia del movimiento *writing across the curriculum*, y el origen del enfoque “Escribir para aprender” que sostiene que la escritura es un proceso central en el aprendizaje. En este capítulo se repasa la historia de este enfoque, sobre todo de cómo se trasladó hacia la enseñanza de la escritura en otras asignaturas o carreras, y cómo impactó positivamente en la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

En Europa está el trabajo de Núria Castells e Isabel Solé (2004), que investigaron en secundaria y la universidad, los procesos que estaban implicados en las tareas de lectura y escritura en ciencias naturales y ciencias sociales. Sus resultados muestran que para los docentes y estudiantes entrevistados, las tareas que más se realizan, y se valoran, son “tomar apuntes” y “leer y subrayar las ideas de un texto”. No hay una apuesta por la escritura de creación de contenido, es decir, una escritura que proponga un desafío frente a un problema retórico.

Para cerrar este apartado se comparte en la siguiente Tabla 7 una síntesis de los antecedentes recién expuestos.

**Tabla 7**  
*Síntesis de antecedentes nacionales e internacionales*

Autor y año	Título	País	Resumen y principales aportes
Domínguez, Fernández & Gómez (2014)	La enseñanza de la lectura y la escritura de la historia en educación media	Uruguay	Se trata de una investigación sobre su propia práctica, donde describen sus experiencias personales de trabajo sobre la lectura y escritura para enseñar historia.
TEMS (2003)	La evaluación en bachillerato.	Uruguay	Informe sobre los exámenes, entre los que se incluye historia. Se obtiene de este trabajo la mirada sobre la escritura de los estudiantes y las correcciones de los docentes.

INEEd (2014)	Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay	Uruguay	Investigación de 800 pruebas escritas de Cs. Físicas, historia, Idioma Español y Matemática, de sexto año primaria y primer año de media. Se utiliza la clasificación de las consignas, y el análisis de resultados sobre el tipo de tareas de escritura.
Ravela, Picaroni y Loureiro (2017)	¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?	Uruguay	Es un trabajo con propuestas de evaluación, y alguna descripción de investigaciones de los autores sobre el tema. Se toma el criterios de clasificación de las consignas.
Eduardo Dotti (2022)	Las consignas de evaluación en la formación de maestros. Qué piensan y cómo las piensan los profesores	Uruguay	Analiza 28 propuestas de evaluación de Ciencias de la Educación y Geografía; y concluye que en su mayoría no prevén ningún género de texto particular. Su trabajo constituye una buena síntesis del concepto de consigna de Dora Riestra.
Garderes & Scaffo (2016)	Leer y escribir. Adolescentes ante el papel y la pantalla	Uruguay	Investigan las percepciones de los alumnos de 1ero a 4.º de media sobre la escritura. Se utilizó para analizar el uso y los beneficios de la escritura digital.
Espósito (2010)	Las consignas escolares como dispositivos para el aprendizaje”	Argentina	Investigaron las consignas de evaluación escrita en Ciencias Sociales. Se toman sus análisis y conclusiones, así como el criterio de clasificación de las consignas.
Lerner, Larramendy & Cohen (2012)	La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Aproximaciones desde una investigación didáctica	Argentina	Señalan tres tensiones entre los alumnos y la escritura: transcripción y construcción, exteriorización e interiorización, y descontextualización y re-contextualización
Aisenberg, Espinoza & Lerner, (2011).	La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas	Argentina	Se refieren a las consignas de escritura, y la importancia del rol del docente interviniendo entre lo que los alumnos están pensando, o están escribiendo, y lo que se les solicita en la propuesta de trabajo.
Aisenberg y Lerner (2008)	Escribir para aprender historia.	Argentina	Lo interesante de este material, es la noción de las condiciones didácticas de la escritura, como elemento para analizar de las consignas
Riestra (2004)	Tesis doctoral: Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua	Argentina y Francia	Puesta a punto de las investigaciones didácticas sobre las consignas, y una definición de consignas.
Rosli, Carlino, & Cartolari, (2013); Roni, Carlino, (2014)	Leer y escribir para aprender en la escuela secundaria. Una revisión bibliográfica e Intervenciones docentes para leer	Argentina	Exponen conclusiones similares a las investigaciones de Aisenberg y Lerner, vinculadas al papel de la intervención del docente en la

	en ciencias sociales: exploración en un quinto año de secundaria con alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos		lectura de las consignas. Lamentan que en los foros académicos y educativos, no se aborde esta temática.
Charles Bazerman (2016)	Escribir a través del Currículum: una guía de referencia	EE.UU	Se extrajo el concepto y las características del WAC. También se exponen las conclusiones de una investigación sobre la escritura para aprender historia. Considera que son muy escasas las oportunidades que tienen los estudiantes de escribir en clase, y que en general es una práctica que realizan <i>sin la ayuda de modelos o supervisión</i> .
Castells & Solé (2004)	Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar?	España	Investigación de los procesos de lectura y escritura en CC.NN y CC.SS, en secundaria y la universidad. Sus resultados muestran que la escritura se asocia a la toma de apuntes y la lectura a la búsqueda de información.

## 2.5 | Categorías conceptuales

En esta sección se definen una serie de categorías conceptuales presentes en el Cuadro de Dimensiones, Categorías y Subcategorías desde el cual se diseñó la *Pauta de Análisis Documental*.

### 2.5.1 | Contexto producción textual

Para analizar las propuestas de escritura en las consignas de evaluación, se apela el concepto de *contexto de producción textual* de Jean-Paul Bronckart (2007). El autor entiende que dentro de ese concepto existen dos parámetros, o contextos, que inciden en el escritor al momento de producir un texto; los que denomina como *contexto físico* y *contexto sociosubjetivo*.

El primero de ellos hace alusión a lo más inmediato, al lugar, al momento en el que se escribe, a las figuras del emisor y del receptor. Para esta investigación se toma el contexto físico de producción textual, como una dimensión de la que subdividen dos categorías: contexto físico espacial, y contexto físico temporal. Tomando la perspectiva de Bronckart, se abre el contexto físico separando para el análisis el tiempo que se le impone al alumno al escribir, de las condiciones espaciales, es decir, dónde debe escribir, sumando lo virtual como un escenario más de las posibilidades.

El contexto sociosubjetivo evoca el lugar en el que el estudiante se coloca para escribir. Con esto Bronckart se refiere a la posición que asume como emisor en relación con quien será el posible receptor de su trabajo escrito, y la finalidad que con ese texto se persigue. El estudiante debe conocer los roles, normas y lugares que ocupan las personas, porque no es lo mismo escribir para un parlamentario inglés como si uno fuera un obrero del siglo XIX; que hacerlo para el docente actual, desde la perspectiva del estudiante.

Para los docentes Dotti y Peluffo (2018) plantear consignas de escritura que atiendan al contexto sociosubjetivo, ayuda a trascender el contexto físico, y obliga a los alumnos a construir representaciones nuevas de sí mismo y de los otros a los que destina el texto.

Este contexto es tomado también en el instrumento de análisis, pero dentro de la dimensión de concepción de la escritura y puesto en relación con la escritura como un problema retórico. La relación entre el contexto sociosubjetivo de Bronckart y la escritura como un problema retórico de Analía Reale (2016), se desarrolla más adelante en este marco teórico. Esta última autora se inscribe dentro del paradigma sociodiscursivo de la lengua, del cual Bronckart es parte, y ahonda en la perspectiva de los géneros textuales, pero dentro del área de ciencias sociales.

## 2.5.2 | Habilidades cognitivo lingüísticas

Una de las preguntas y objetivos de esta investigación, es identificar y clasificar las habilidades relacionadas con la escritura, que las consignas de evaluación propuestas demandan de los estudiantes.

Para definir las como habilidades cognitivo lingüísticas, se toman los trabajos y aportes de Neus Sanmartí (2007), Dolors Quinquer (2001) y Jaume Jorba (2000). Estos autores entienden a estas habilidades como *cognitivas*, porque posibilitan la puesta en práctica de sistemas de razonamiento propios y características de cada disciplina o área del conocimiento; y son *lingüísticas*, porque quien escribe debe conocer los tipos de textos y los géneros que se asocian a las áreas del conocimiento (Sanmartí, 2007).

En el trabajo de Agosto et al (2015) les llaman estrategias cognitivas y metacognitivas, pero apelando a una conceptualización similar: “La complejidad del proceso de escritura exige a los escritores aplicar múltiples estrategias cognitivas y metacognitivas para lo cual requieren conocimientos específicos respecto de cómo escribir (dimensión retórica del texto) y de qué escribir (dimensión proposicional del texto)” (Agosto et al., 2015, p. 234). Al igual que los autores mencionados en el párrafo anterior, el trabajo de Agosto et al., señala que estas estrategias no se aprenden de forma espontánea, sino que se le debe explicitar a los estudiantes cuáles son, y ofrecerles oportunidades para ponerlas en práctica. Por ello se observa en esta investigación si se presentan las habilidades y cómo se las hace explícitas.

Abordar la enseñanza de las disciplinas desde la perspectiva del movimiento W.A.C, implica el manejo y el trabajo de estas habilidades por los docentes. Así lo afirma Sanmartí (2007) al expresar que para aprender ciencia, es imprescindible aprender a escribir ciencia. La autora observa en sus investigaciones que las docentes demandan en las propuestas de evaluación de escritura a sus estudiantes poner en juego un conjunto de habilidades cognitivo lingüísticas, como la argumentación, justificación, descripción, resumen, explicación, entre otros; sin que hayan sido necesariamente trabajados en el aula, lo que resulta difícil para el alumnado poder resolverlas.

Dolors Quinquer (2001) establece una relación entre estas demandas que los docentes realizan en las consignas, con los magros resultados en el aprendizaje de los alumnos, en el área de

ciencias sociales. Al igual que Sanmartí, observa que habitualmente se le pide a los alumnos que definan, comparen, expliquen, etc, sin haber enseñado esas habilidades previamente en el aula. Siendo este otro aspecto interesante para visualizar en la investigación, focalizando la mirada en cómo se le pide a los alumnos que desarrollen una determinada habilidad cognitivo lingüística, en caso que se le pida alguna.

Quinquer (2001) agrega a la discusión sobre la demanda de esas habilidades sin ser enseñadas, que muchas veces los docentes no se ponen de acuerdo sobre lo que entienden por explicar, describir, argumentar; lo que confunde aún más al alumnado. Esta confusión o imprecisión, se vio en las consignas de evaluación recolectadas, y se menciona en el Capítulo 4 del análisis de los resultados.

Ambas investigadoras toman como referencia a otros dos autores, el también español Jaume Jorba (2000), y el semiótico estadounidense Jay Lemke (1997). El trabajo de Jorba, incluso, ha sido citado por Quinquer y Sanmartí, por su forma de esquematizar y caracterizar a las habilidades cognitivo lingüísticas, participando ambas con un capítulo distinto, dentro del libro que Jorba edita junto a otros autores (Jorba, Gómez, Prats, 2000).

Sobre las habilidades cognitivo lingüísticas, Jorba (2000) considera fundamental que sean trabajadas desde la especificidad de cada área curricular, porque a pesar de ser transversales a todas las áreas, la forma de concretarse es específica. Es decir, explicar en ciencias naturales tiene lógicas discursivas distintas de cómo se explica en matemática o en ciencias sociales. En este sentido, tanto Jorba, como Quinquer y Sanmartí, insisten en la importancia de la forma en la que se plantea la consigna de escritura a los estudiantes, sobre todo, que quede bien claro cuál sería esa habilidad que se demanda, ser preciso en la formulación de lo que se le pide hacer a un alumno.

Sobre este último aspecto, Jorba propone tres criterios a tener en cuenta, y alguno de los cuales se utilizaron para analizar las consignas en esta investigación: "a) Comunicar los objetivos a los estudiantes para que se apropien de ellos; b) Construir criterios de evaluación y c) Justificar detalladamente la bondad de un texto" (Jorba, 2000, p. 45).

Una cuestión importante para señalar y aclarar, es el punto de partida de Jorba para definir las habilidades cognitivo lingüísticas. El autor explicita al inicio del libro "Esta clase de habilidades las denominaremos cognitivolingüísticas porque están estrechamente relacionadas con las tipologías textuales" (Jorba, 2000, p.31). Sin embargo, en esta tesis al definir los géneros textuales, la mirada de la enseñanza de la escritura que se utiliza como marco es desde el género discursivo, y no desde la tipología textual. No necesariamente son contradictorias, porque los géneros incluyen tipologías textuales. Para escribir un manual escolar sobre la historia nacional o el proceso artiguista, se tiene que describir y explicar. Es decir, el desarrollo de los géneros demanda tipologías textuales. Por ello se consideran estos aportes para el análisis, porque un estudiante debería poder manejar las formas y los tipos de argumentación, para poder escribir un ensayo (Weston, 2006).

### 2.5.3 | La escritura como problema retórico

Identificar la concepción de la escritura que subyace tras las consignas es uno de los objetivos de esta investigación. Por ello la última de las dimensiones para el análisis se denominó “*La concepción de la escritura: la escritura como proceso y la consigna como problema retórico*”.

Ya se abordó la noción de escritura como proceso, ahora se conceptualiza la escritura como problema retórico. Para Finocchio y Cano (2006) escribir “es una actividad retórica en la medida en que el escritor se dirige a un lector con un propósito determinado” (Cano & Finocchio, 2006, p. 23). Sin embargo, no siempre los alumnos son conscientes que deben considerar al lector, o no siempre se los pone en situación de considerar al hipotético lector de sus textos.

[...] los alumnos, en general, tienden a simplificar el problema retórico. “Tengo que escribir un cuento para la clase de Lengua”, suelen decir, o “La profesora me pidió un artículo de opinión”. En esas expresiones, es posible observar que el alumno simplifica una tarea, pierde de vista la situación retórica y la escritura, las más de las veces, no se resuelve adecuadamente. (Cano & Finocchio, 2006, p. 23)

Según este planteo, parecería que no se especifica en las consignas de escritura el destinatario del texto, y al no trabajar esos aspectos, no se estaría ante un problema retórico. Es un asunto de esta investigación observar este aspecto en las consignas de historia del bachillerato de Montevideo.

Para definir qué es un problema retórico, se toman como referencia dos trabajos, el de Maite Alvarado (2003) y el de Analía Reale (2016).

Alvarado titula su artículo “La resolución de problemas”, señalando desde el inicio una concepción similar a la de Finocchio y Cano, que escribir es resolver problemas que permitan al escritor pensar sobre lo que se va a escribir, para quién, desde qué lugar, a través de qué género discursivo. Así define Alvarado al problema retórico:

Durante el proceso de escritura, el escritor construye una representación de la tarea o del problema que enfrenta: sobre qué y para qué escribe, a quién se dirige y qué relación guarda con ese destinatario o lector, qué género es el indicado o más adecuado en esa situación (carta de reclamo, informe, resumen, etc.) y cómo seleccionar y disponer la información según ese género, qué registro (formal e informal) es el que corresponde al género y a la relación con el destinatario. Desde este punto de vista, podríamos decir que enseñar a escribir, más allá del dominio del código y de la normativa gráfica, es enseñar a resolver este tipo de problemas, a los que se ha denominado “retóricos” en alusión al “arte” de argumentar sistematizado por los griegos. (Alvarado, 2003, pp. 1-2)

El libro de Reale (2016) pone el foco en la lectura y escritura de textos en Ciencias Sociales, y al igual que las autores recién mencionadas, concibe toda tarea de escritura como una actividad de resolución de problemas de naturaleza discursiva, que denomina como problema retórico. En su libro se aporta un desglose de preguntas para guiar al docente en el diseño de una consigna de escritura como problema retórico. En la siguiente Tabla 8 se organizan las cinco preguntas que Reale propone, junto con la aclaración que la autora presenta de cada pregunta.

**Tabla 8**  
*Formulación de un problema retórico*

Guía para elaborar un problema retórico	
¿Qué escribir?	Especificar el género: un informe, un ensayo, un artículo, etc.
¿Sobre qué escribir?	Especificar la temática: la distribución del agua, las clases sociales, las causas de la guerra..
¿Para qué escribir?	Aclarar si es para convencer, explicar, describir, explicitar el propósito del texto.
¿Para quién escribir?	Proponer un destinatario claro
¿Desde qué posición tomamos la palabra?	Si se escribe como un experto, como un alumno, con una persona de otra época.

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de Reale (Reale, 2016, pp. 88-90)

Esta organización del problema retórico se tomó para el diseño de la *Pauta de Análisis Documental*.

#### 2.5.4 | Fuentes de información y sus preguntas

Un aspecto más a observar y analizar en las consignas es la presencia de fuentes de información, con las que se pretende que el estudiante dialogue, analice, y/o a partir de las cuales escriba.

La Historia es una disciplina que se nutre de diferentes fuentes de información para construir su relato sobre el pasado, por lo que es esperable que una evaluación escrita de Historia involucre el uso de algún tipo de fuente. Para acercar una definición se toman las palabras de Moradiellos (2011)

A este respecto, la noción de *fuentes históricas* es inexcusable porque remite al núcleo de la posibilidad de existencia de una ciencia sobre el pasado humano. Las <<fuentes>> (una metáfora hidrológica: surtidor del que sale un caudal que fluye) son básicamente la materia prima del trabajo del historiador y se manifiestan en cualquier soporte físico corpóreo que transmite algún tipo de información sobre un aspecto del pasado humano: instrumentos, herramientas, textos palabras y topónimos, restos arqueológicos, ritos y ceremonias, etc. (Moradiellos, 2011, p. 60)

Existen diferentes formas de clasificación de las fuentes, en este caso se toma el criterio de temporalidad, que las divide entre fuentes primarias y fuentes secundarias (Moradiellos, 2011). Las primarias son las fuentes contemporáneas a los hechos, y las secundarias las elaboradas con posterioridad. En esta investigación a las fuentes primarias se les llama “documentos escritos”, y las fuentes secundarias “textos historiográficos”. La decisión responde a poner el foco en los documentos escritos, porque las imágenes, que también pueden ser fuentes primarias, se analizan aparte. Otra distinción que se realiza es con respecto a los “teóricos del pasado”. Si bien un texto de Karl Marx, Adam Smith o Thomas Hobbes es una fuente primaria, se separa en esta tesis, para analizar su uso específico en cuanto ejercicio de lectura y escritura a partir del discurso de un teórico, que no es lo mismo que de un documento de otro tipo.

Por texto historiográfico se entiende a todos los textos elaborados por los historiadores sobre un tema específico.

En lo que respecta a los textos cartográficos, se toma la definición de texto y no de mapa, porque el mapa es un tipo de texto cartográfico, como lo son el croquis y el boceto (Carballido, 2021). Para esta tesis se tomó como referencia el concepto de texto cartográfico de Brian Harley (2005):

Se elige deliberadamente la palabra texto. Es generalmente aceptado que el modelo de texto puede tener una aplicación más amplia que solo la de los literarios. A textos que no son libros, como las composiciones musicales y las estructuras arquitectónicas, podemos con toda confianza agregar los gráficos que llamamos mapas. Se ha dicho que “lo que constituye un texto no es la presencia de elementos lingüísticos, sino el acto de la construcción”, de manera que los mapas, como “construcciones que emplean un sistema convencional de signos”, se vuelven texto. (Harley, 2005, p.195)

En cuanto a las imágenes no se prevé su clasificación en los tipos de imágenes que se presentan, sólo considerar si hay alguna y qué consignas se propone para su análisis. Sobre este último aspecto se toma como referencia a Gabriela Augustowsky (2011) que presenta una tipología de ocho preguntas que se pueden hacer a las imágenes. De esas se eligieron cinco que fueron consideradas para este análisis y son explicadas en la siguiente Tabla 9

**Tabla 9**  
*Consignas para trabajar con imágenes*

Tipos de preguntas para realizar a la imagen	
Tipo de pregunta	Explicación
Preguntas que orientan la observación	Son preguntas cuyas respuestas se consiguen mirando la imagen. Sirven para realizar descripciones.
Preguntas orientadas al planteo de hipótesis interpretativas	Son preguntas que apelan a que el observador se plantee posibles respuestas sobre lo que la imagen muestra, y por las decisiones de quien creó la imagen.

Preguntas que estimulan la invención y/o creatividad	Consignas que le piden al observador agregar elementos a la imagen, como un título posible, una música, etc.
Preguntas vinculadas al gusto, sensaciones y emociones personales	Se busca que el observador hable acerca de lo que siente u opina con respecto a la imagen. Son preguntas valorativas.
Preguntas acerca del conocimiento enseñado	Cuando se pretende vincular la observación de la imagen con algún tema o contenido enseñado y establecer esas relaciones.

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de Augustowsky (Augustowsky 2011, pp. 79-80)

### 2.5.5 | Empatía

En Historia el trabajo con la empatía es importante, en tanto permite buscar explicaciones para comprender las acciones de los sujetos sociales. Parafraseando las palabras de Cristófol-A. Trepát (1995), la empatía puede definirse como la habilidad de ponerse dentro de la piel de las personas del pasado, para explicar sus impulsos y decisiones. El autor advierte que no consiste en justificar o identificarse con las acciones de aquellos personajes, sino más bien en un ejercicio para imaginar sus puntos de vista. Comprender, pero no necesariamente compartir las acciones humanas del pasado (pp. 301-302). El propósito del trabajo con propuestas de empatía sería “[...] humanizar la percepción del fenómeno histórico, contribuyendo a percibirlo hasta cierto punto como próximo, como propio de circunstancias que pueden ser comunes” (Almansa, 2018, p. 92).

En el año 2013 Tom Morton y Peter Siexas publicaron en Canadá su libro *The Big Six, Historical Thinking Concepts*, donde propusieron seis conceptos que todos los estudiantes deberían poseer, para poder aprender Historia. A uno de esos seis conceptos le llamaron *historical perspectives* y se refiere al trabajo con la empatía. En su libro la definen como el intento de ver a través de los ojos de las personas del pasado, haciendo inferencias basadas en evidencias, pero procurando evitar caer en el presentismo (Morton, Siexas, 2013, p. 6)

De los autores consultados Trepát (1995) es el único que presenta una tipología de actividades de aprendizaje, que según el autor, permitirían construir la experiencia empática. Las organiza en dos grandes tipologías que denomina ejercicios de empatía descriptiva, por un lado, y de empatía explicativa por el otro.

Si bien no analiza consignas de evaluación esa categorización que propone se toma en esta investigación, como una subcategoría para el análisis del tipo de preguntas en las evaluaciones.

Considera Trepát como empatía descriptiva, aquellas que le proponen a los estudiantes proyectarse directamente en el pasado, o reconstruir imaginativamente una situación personal de ese pasado. Ejemplo de ello serían consignas como “Imagina que eres un habitante blanco del Montevideo colonial, describe cómo sería un día de tu vida”. El autor la considera como descriptiva, en tanto no pretenden explicar las decisiones de los sujetos, sino más bien que se describa una realidad o rutina desde su perspectiva (Trepát, 1995).

Las actividades de empatía explicativa incluyen los juegos de simulación, los ejercicios de toma de decisión, los ejercicios de contrariedad, los dilemas empáticos y los contrastes

presente-pasado. En este caso se trata de actividades que pretenden provocar al estudiante y ponerlo en situación de tener que explicar o comprender por qué un sujeto del pasado actuó de determinada manera, más que describir su cotidianeidad (Trepát, 1995).

## **2.6 | Síntesis conceptual y consideraciones finales**

Esta investigación se alinea al interaccionismo socio discursivo, y considera a la escritura como una actividad que no es exclusiva de la enseñanza de las clases de Lengua. Toma del movimiento WAC, y su versión rioplatense, la necesidad de ser enseñanza desde la especificidad de cada disciplina científica, y considera que no es posible enseñar Historia, en este caso, sin enseñar a leer y escribir en Historia. No se podría disociar el leer y el escribir en la disciplina, del aprender la disciplina.

De los tipos de escritura que proponen Garderes y Scaffo (2016), se pone el foco en la escritura de evaluación, o de forma más precisa, en las consignas que los docentes proponen, para estimular la escritura de evaluación en Historia de bachillerato.

## Capítulo 3 | Diseño metodológico de la investigación

En este capítulo se presenta el diseño metodológico que fue construido para poder llevar a cabo esta investigación, atendiendo a los objetivos y preguntas presentadas en el primer capítulo (Sautu, Boniolo, Dalle & Elbert, 2005).

A continuación se desarrolla la construcción y justificación del enfoque elegido; la técnica para la recolección de datos; la elaboración del instrumento para el análisis; la delimitación del objeto de estudio; el acceso al campo; los criterios de validez, rigor y ética; y al final la implicancia del investigador.

### 3.1 | Construcción y justificación del enfoque

En la presente tesis se investiga cómo y de qué manera proponen escribir a sus alumnos los docentes de Historia de educación media superior de Montevideo, a partir del análisis de las consignas de evaluación de la escritura.

Se trata entonces de una investigación con racionalidad hermenéutica (Cisterna, 2005), que opta por un diseño de investigación cualitativa (Creswell, 1994), descriptivo y exploratorio (Mcmillan & Schumacher, 2005).

Se opta por el enfoque cualitativo, porque este tipo de metodología se caracteriza por la inmersión del investigador en el marco de investigación (García & Castro, 2017), tal y como es en este caso en particular, donde se investiga las prácticas de escritura a través de las evaluaciones, abordando tres de las siete dimensiones claves de la investigación cualitativa que presenta Bisquerra (2009). Por un lado, *los significados de los textos y las acciones* de los sujetos, al analizar las consignas y la forma en las que fueron redactadas. Por otro, *las situaciones sociales*, al poner el foco en el contexto físico espacial y temporal de producción textual, es decir, en analizar las situaciones en las que se invita a los alumnos a escribir. Por último, *los procesos cognitivos*, al dedicar una parte del análisis a las habilidades que las evaluaciones demandan de los estudiantes (Bisquerra, 2009, p.282).

El enfoque cualitativo se justifica por la necesidad de analizar las concepciones de escritura que subyacen tras las consignas de evaluación escrita propuestas por los docentes. A partir de una pauta de análisis documental, se clasifican y categorizan algunas de las consignas, se identifican las habilidades que demandan de los estudiantes y los aprendizajes que estos deben tener para poder responderlas. La concepción de la escritura se infiere del análisis interpretativo de las consignas de evaluación.

En cuanto al alcance de esta investigación, se señala su carácter exploratorio por los pocos trabajos e investigaciones que hay en el Uruguay sobre la evaluación de la escritura desde la especificidad de las disciplinas, y de la Historia en particular. En ese sentido esta investigación puede servir como inicio para futuras investigaciones sobre esta temática, aspecto que se señala en el Capítulo 5 (Hernández Sampieri, Fernández, & Baptista, 2003)

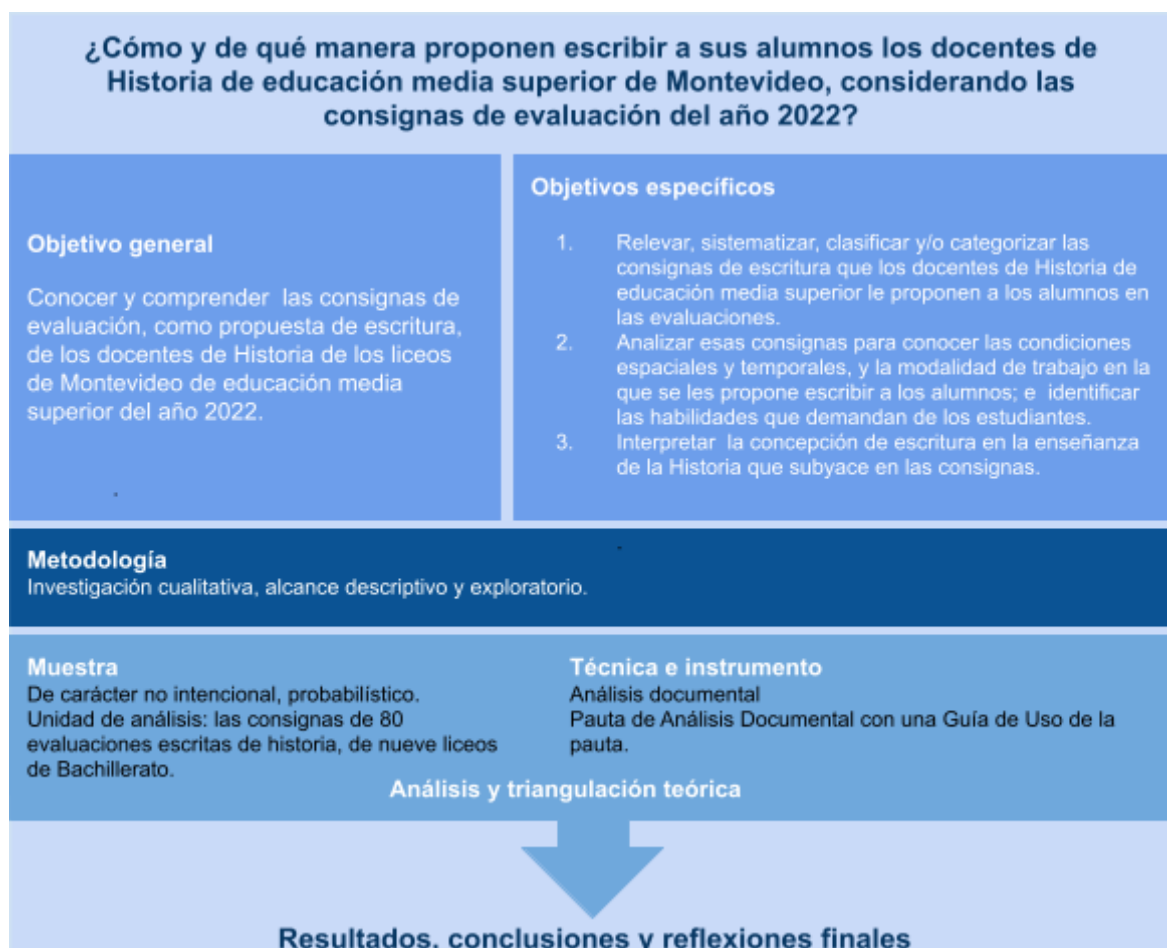
El alcance descriptivo se menciona por el propósito de identificar y determinar las características de la escritura en las evaluaciones de historia como objeto de estudio (Yuni y Urbano, 2014a). Una descripción que pretende ayudar a comprender cómo y de qué manera se le propone escribir a los estudiantes de bachillerato (Stake, 1999). Siguiendo la línea de Glaser y Strauss (1967) se trataría de un muestreo teórico, que clasifica o descubre categorías para interrelacionarlas con una teoría; a diferencia del muestreo estadístico, cuya finalidad es la obtención de una evidencia para verificar una teoría o categoría.

Desde el punto de vista temporal se trata de un investigación transversal, que recogió en noviembre y diciembre del 2022, las evaluaciones realizadas y archivadas a lo largo de todo de ese año lectivo. Dado entonces este carácter transversal, el resultado obtenido es la muestra de una realidad específica de un momento preciso y determinado. Por lo tanto, no es la pretensión de esta tesis generalizar sus resultados, sino contribuir a recabar información sobre la escritura en las evaluaciones estudiadas.

Se usa una sólo técnica de investigación, porque se busca analizar exclusivamente las consignas de evaluación, razón por la cual la triangulación que se realizó es teórica según los autores expuestos en el marco teórico.

En la siguiente Figura 4 se presenta un esquema del diseño general de la investigación, con la pregunta de investigación en el centro y al inicio, como menciona Maxwell (1996).

**Figura 4**  
*Diseño general de la evaluación.*



## 3.2 | Técnica para la recolección de datos

Para esta investigación sobre cómo y de qué manera se propone la escritura en Historia, se toma como objeto de estudio las consignas que aparecen en las evaluaciones escritas de los docentes de Historia de bachillerato, realizadas durante el año 2022. Estas consignas son consideradas como los documentos a analizar, es decir las fuentes desde donde se obtuvieron y recolectaron los datos necesarios para la investigación cualitativa (Hernández Sampieri, Fernández, & Baptista, 2003).

Definido el objeto de estudio, se opta por el análisis documental como técnica de investigación. Según el trabajo de Yuni y Urbano (2014b), las evaluaciones escritas a estudiar pueden ser clasificadas según su materialidad como documentos escritos; según su contenido como documentos acerca de hechos reales; y según su intencionalidad, como documentos privados. Si bien son archivados y pueden ser consultados, no fueron escritos pensados para ser divulgados.

A los efectos de esta investigación se clasifican las evaluaciones en cuatro grupos distintos, tomando como referencia el *Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado, Primero, Segundo y Tercero de Bachillerato, Reformulación 2006* del CES. Por un lado las evaluaciones diagnósticas, presentadas en el artículo 39; por otro las Evaluaciones Especiales de carácter semestral, presentadas en los artículos 41, 43, 44, 45 y 46; las “diversas instancias de evaluación”, presentadas en los artículos 41, 42, 43, 44 y 45; y por último los exámenes comprendido en los artículos 57 al 75.

Para familiarizar la clasificación del Reglamento mencionado con el uso cotidiano que se realiza en las aulas, a las Evaluaciones Especiales de carácter semestral se les llama parciales en esta investigación, y las “diversas instancias de evaluación” se subdividieron en escritos y tareas. Por escrito se entiende en esta tesis, toda instancia de evaluación realizada como cierre del tema, unidad o secuencia, y que se titula en la consigna como tal. Los docentes presentan las evaluaciones como “Escrito de historia”. La denominación se toma también del *Portafolio Docente*, la libreta donde los profesores registran las calificaciones de sus alumnos. En el listado de “Tipos de evaluación”, aparecen como “Escritos” (ANEP, s.f).

Las tareas se consideran a las actividades tomadas como deberes o trabajos de clase que se realizan mientras se desarrolla el estudio del tema en las jornadas de aula. En el *Portafolio Docente* aparecen las opciones de “Tarea domiciliaria”, “Actividad”, “Carpeta”, “Entrega”, “Ficha”, “Presentación” y/o “Proyecto” (ANEP, s.f). A los efectos de esta investigación, se consideró como tarea aquellas propuestas de evaluación que los docentes denominan como tal en la propia consigna.

Estos tres tipos de evaluaciones fueron considerados como documentos desde donde recoger los datos para la investigación. Se decidió dejar por fuera a las pruebas diagnósticas y a los exámenes, porque ambas instancias tienen características especiales en su realización, en lo que tiene que ver con la escritura.

En cuanto a la prueba diagnóstica, en el *Plan de Inicios de Cursos del 2022* elaborado por la DGES para todos los niveles de Secundaria, se establece que la prueba diagnóstica no deben ser necesariamente un escrito o incluso una prueba: “Por el contrario, se aspira a que a través de la

observación, del diálogo y del intercambio, el docente comprenda las dificultades y fortalezas de sus alumnos, saque sus conclusiones y haga sus juicios” (DGES, 2022, p. 5).

Los exámenes, por su parte, además de tener una escala de calificación distinta, las características de las condiciones físicas de producción textual, hacen que sólo se pueda realizar una escritura el día que la dirección liceal fija la fecha de examen. Se trata de una evaluación cuya calendarización no es propuesta por el docente, que debe regirse por reglas y artículos distintos a las demás evaluaciones escritas, que estas sí tienen mayor flexibilidad de tiempos, mayor flexibilidad de corrección y mayor flexibilidad para plantear formas de organización del trabajo que los exámenes. Con esto se refiere a que los exámenes son individuales, sin opción de mejorar el resultado una vez corregido, y además tienen una instancia de oral obligatoria (CES, 2010).

A continuación se resumen estos aspectos en la Tabla 10 que recoge los tipos de evaluación escrita, y cómo se denominan en los distintos documentos recién señalados. Se reitera que la denominación que se optó a efectos de esta investigación, se toma del uso del lenguaje cotidiano de los docentes, que así denominan a sus evaluaciones en las consignas. En los encabezados o títulos figura “Parcial de historia”, “Escrito de historia”, o “Tarea o Actividad domiciliaria”.

**Tabla 10**  
*Tipos de evaluaciones escritas y su denominación*

Documentos y denominación de las evaluaciones			
Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado	Portafolio Docente	En esta Tesis	Consideración como objeto de estudio
Evaluación inicial (diagnóstico)	Evaluación diagnóstica	Evaluación diagnóstica	NO
Diversas instancias de evaluación	Escritos	Escritos	SÍ
	Tarea domiciliaria, Actividad, Carpeta, Entrega, Ficha, Presentación, Proyecto	Tareas	SÍ
Evaluaciones especiales	Prueba especial	Parciales	SÍ
Exámenes	No se registran	Exámenes	NO

Las evaluaciones consideradas fueron recogidas de manera flexible, marcada por el desarrollo de la propia investigación (Cea D’Ancona, 1998). Se puso como meta llegar a un número de 80 evaluaciones heterogéneas, es decir, que pertenezcan a distintos centros educativos, de distintos barrios de Montevideo. Se realizó una regionalización primaria, que se detalle en el apartado siguiente, que frente algunas dificultades en la obtención de los documentos, se fue modificando de forma flexible, pero atendiendo a la representación regional pautada en esta investigación. De la proyección inicial de ocho centros educativos, se terminó en nueve centros, para poder llegar a la meta de consignas recolectadas.

Según el artículo 45 del *Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado* ya mencionado, las evaluaciones deben ser archivadas en el centro educativo (CES, 2010). Por este motivo se optó, en un principio, por recoger mediante registro fotográfico las consignas archivadas. Las diferentes circunstancias y realidades en cuanto al archivo real de las pruebas, mencionado luego en el capítulo del análisis, llevó a considerar el contacto directo con algunos docentes mediante mensajes de correo electrónico, que serán mencionados en el apartado sobre la entrada al campo. En otras instituciones el equipo de dirección decidió fotocopiar las evaluaciones para entregar al investigador.

En síntesis, se trata de una investigación que opta por el análisis de documentos oficiales e internos, según la clasificación que presenta Bisquerra (2009), porque las evaluaciones son realizadas en instituciones educativas oficiales, y sus consignas no están pensadas para comunicarse con el exterior. En ese mismo capítulo, el autor recién mencionado presenta cinco etapas básicas de esta técnica metodológica, que fueron tomadas en cuenta para esta investigación.

Primero se realizó un rastreo de los documentos disponibles, se los clasificó y seleccionó según los propósitos de la investigación. De estos primeros tres pasos, se aporta información en el Capítulo 4, al igual que del último paso referido a la lectura cruzada y comparativa de los documentos. Esto aparece en el análisis y también en el Capítulo 5 de las reflexiones finales.

El paso número cuatro referido a la lectura del contenido para el análisis, si bien también es mencionado en los capítulos siguientes, fue necesario realizar previamente una *Pauta de Análisis Documental*, elaborada a partir de la definición de dimensiones, categorías y subcategorías, presentadas en el apartado siguiente.

### **3.3 | Elaboración del instrumento: Pauta de análisis documental**

Para registrar la información obtenida de las consignas de evaluación se elaboró una *Pauta de Análisis Documental*, a partir de la construcción previa de una tabla de dimensiones, categorías y subcategorías de análisis (ver Tabla 11). Se trata de un sistema de registro cerrado, porque posee un número finito de categorías apriorísticas (Bisquerra, 2009), pensadas antes del proceso de recolección de la información, pero que fue enriquecido por categorías emergentes, algunas que aparecieron tras la validación de la pauta de análisis documental, y otras en el proceso mismo del análisis de los datos (Cisterna, 2015).

A partir de los conceptos expuestos en el capítulo del marco teórico, que sustenta esta investigación, se definieron las cinco dimensiones mencionadas en el Capítulo 1. Para facilitar la lectura de la tabla, se exponen las dimensiones separadas, relacionadas con las categorías y subcategorías, y con los objetivos específicos de la investigación.

**Tabla 11**

*Construcción de las dimensiones, categorías y subcategorías para el análisis*

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Objetivo
Contexto físico de producción textual	Contexto físico espacial	Presencial	Analizar esas consignas para conocer las condiciones espaciales y temporales, y la modalidad de trabajo en la que se les propone escribir a los alumnos; e identificar las habilidades que demandan de los estudiantes
		Virtual sincrónica / presencial	
		Domiciliaria	
		Combinado domiciliaria y presencial	
	Contexto físico temporal	En una jornada de clase	
		En varias jornadas de clase	
		Varias jornadas domiciliarias	
		Jornadas de clase y jornadas domiciliarias	

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Objetivo
Modalidad de trabajo de los alumnos	Forma de entrega	A mano	Analizar esas consignas para conocer las condiciones espaciales y temporales, y la modalidad de trabajo en la que se les propone escribir a los alumnos; e identificar las habilidades que demandan de los estudiantes
		En computadora	
	Organización del trabajo	Individual	
		En duplas	
		En equipos más de 2	
		Opcional: individual, duplas, equipo	

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Objetivo
Diseño de la propuesta de evaluación escrita	Soporte de la evaluación	Impresa en computadora	Relevar, sistematizar, clasificar y/o categorizar las consignas de escritura que los docentes de historia de educación media superior le proponen a los alumnos en las evaluaciones.
		Escrita por los estudiantes en la hoja de escrito	
		Escrita a mano por el docente y fotocopiada	
		Virtual	
	Propuesta general de la evaluación	Listado de preguntas, ejercicios, temas y/o desarrollo de un texto específico	Analizar esas consignas para conocer las condiciones espaciales y temporales, y la modalidad de
		Solo desarrollo de un texto específico	
	Tipos de consignas, ejercicios y preguntas	Definir conceptos	Analizar esas consignas para conocer las condiciones espaciales y temporales, y la modalidad de
		Propuestas de empatía	
		Desarrollo de un texto	

	específico	trabajo en la que se les propone escribir a los alumnos; e identificar las habilidades que demandan de los estudiantes
	Análisis de fuentes de información	
	Consignas memorísticas y/o factuales	
	Consignas valorativas	
	Consignas comprensivas	
	Discusión entre autores / sujetos sociales	
	Otros ejercicios	
Consignas con propuestas de empatía	Propuestas de empatía descriptiva	Relevar, sistematizar, clasificar y/o categorizar las consignas de escritura que los docentes de historia de educación media superior le proponen a los alumnos en las evaluaciones.
	Propuestas de empatía explicativa	
Tipos de fuentes de información	Presenta documentos escritos.	Analizar esas consignas para conocer las condiciones espaciales y temporales, y la modalidad de trabajo en la que se les propone escribir a los alumnos; e identificar las habilidades que demandan de los estudiantes
	Presenta teóricos del pasado.	
	Presenta textos historiográficos	
	Presenta textos cartográficos	
	Presenta imágenes	
	Otras fuentes de información   especificar	
Consignas relacionadas con textos escritos	Preguntas literales/extractivas	
	Preguntas discursivo textuales	
	Preguntas inferenciales	
	Preguntas no relacionadas al texto	
	Comentario o explicación sobre el texto	
Consignas relacionadas con imágenes	Preguntas que orientan la observación	
	Preguntas orientadas al planteo de hipótesis interpretativas	
	Preguntas que estimulan la invención y/o creatividad	
	Preguntas vinculadas al gusto, sensaciones y emociones personales	
	Preguntas acerca del conocimiento enseñado	

		Preguntas no relacionadas con la imagen
	Consignas relacionadas con textos cartográficos	Señalar en el texto cartográfico
		Problematizar
		Consignas no relacionadas con el texto cartográfico

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Objetivo
Habilidades que las consignas demandan de los estudiantes	Habilidades cognitivo lingüísticas	Comparación (autores, fuentes, procesos, sujetos sociales)	Analizar esas consignas para conocer las condiciones espaciales y temporales, y la modalidad de trabajo en la que se les propone escribir a los alumnos; e identificar las habilidades que demandan de los estudiantes
		Descripción	
		Explicación	
		Argumentación	
		Elaboración de conceptos	
		Otras habilidades   especificar	

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Objetivo
La concepción de la escritura: la escritura como proceso y la consigna como problema retórico	La consigna como un problema retórico: el contexto sociosubjetivo de producción textual.	Se especifica el género discursivo a desarrollar.	Interpretar la concepción de escritura en la enseñanza de la historia que subyace en las consignas.
		Se especifica la temática o el tema sobre lo que escribir.	
		Se especifica para qué escribir, la intención.	
		Se especifica un destinatario para quién escribir.	
		Se especifica desde qué lugar o rol se va a escribir.	
		No es un problema retórico.	
	La escritura como proceso	Se prevé realizar retroalimentaciones.	
		Se permite reformular el trabajo en caso de errores.	
		No se prevé nada de lo anterior.	

La tabla presentada es la versión final de un largo proceso de ajuste, a partir de los cambios que se fueron realizando en la elaboración de la *Pauta de Análisis Documental*, producto de la validación del instrumento, y del proceso de análisis de las consignas.

Una vez construida la primera versión del cuadro de categorías, se procedió al armado de la *Pauta* presentada en el anexo 4. Con la construcción del instrumento ya se realizaron los primeros cambios en el cuadro, acomodando la distribución de las categorías en las diferentes dimensiones.

Luego se procedió a validarlo mediante el juicio de expertos primero, y el testeo con un colega después. De ambos procesos resultaron cambios en el agregado de subcategorías. Por ejemplo, se cambió el análisis de las fuentes de la dimensión de las habilidades, a la dimensión del diseño de la evaluación. Se mejoró la redacción de algunas subcategorías, y se fue agregando la opción de “otros” en casi todos los casos que eran pertinentes.

En el proceso de sistematización de los datos se vio la necesidad de modificar en la dimensión del diseño, la categoría de la propuesta general de la evaluación, simplificando en dos subcategorías, y redireccionando algunas de las que había allí a la categoría de tipos de consignas. También se agregaron las categorías de “consignas relacionadas con imágenes” y “consignas relacionadas con textos cartográficos”, que no habían estado previstas en su diseño inicial.

### **3.4 | Muestra: delimitación del objeto de estudio**

La ciudad de Montevideo cuenta con 22 centros públicos de educación media superior, donde se encuentran disponibles los tres años del ciclo completo de bachillerato. En este tramo el nivel de 4° es general, pero en 5° y 6° se abren una serie de opciones llamadas orientaciones, que los estudiantes deben optar para cursar. De ese universo se seleccionaron nueve liceos públicos de educación media superior de Montevideo, que incluyeran 4°, así como las orientaciones de 5° Humanístico, y 6° Social-Económico y 6° Social-Humanístico (Creswell, 1994). Se optó por una *muestra intencional o una selección basada en criterios*, porque los centros educativos fueron elegidos deliberadamente y no de forma aleatoria (Maxwell, 1996). Se proyectó inicialmente la recolección de 80 consignas en ocho liceos de Montevideo, a razón de 10 consignas por centro.

Dado el carácter cualitativo de la investigación se buscó el estudio de muchos casos, con una muestra que a nivel del espacio atienda distintas zonas de la capital (Centro-Sur, Este, Norte y Oeste), seleccionando dos liceos por región según la matrícula de estudiantes, ordenada de mayor a menor, eligiendo los centros con mayor matrícula. Se trata entonces de un muestreo por juicio y por contexto (Mejía Navarrete, 2000), que tomó el número de estudiantes como criterio de selección, especulando que allí exista mayor posibilidad de encontrar consignas de docentes distintos, asegurando así diversidad en la muestra.

A los efectos de tramitar el permiso a la entrada a campo, en la carta dirigida a la Dirección General de Secundaria se solicitó la entrada a todos los liceos de bachillerato de Montevideo, menos el liceo N°68, donde el investigador se desempeñaba como docente de aula en el año 2020. La intención fue contar con un respaldo de liceos habilitados para la investigación, en caso de dificultades en la entrada de campo. Esta gestión fue importante dado que hubo variaciones entre los liceos proyectados y los que efectivamente fueron incluidos en la investigación para la recolección de las consignas.

En la siguiente tabla (Tabla 12) se presenta el criterio de selección espacial de la muestra, y los liceos proyectados para la investigación. Los liceos solicitados se escriben de forma completa, los proyectados se escriben con letras como seudónimo.

**Tabla 12**  
*Representación de la muestra según el nivel espacial*

Proyección inicial de la muestra			
Regiones	Total de liceos solicitados en el aval	Liceo proyectados para la investigación	Cantidad proyectada de consignas en cada liceo
Centro-Sur.	Nº2, Nº3, Nº34, Nº35.	Nº Z; Nº P	10, 10
Norte	Nº9, Nº25, Nº26, Nº48, Nº58.	Nº V; Nº R	10, 10
Este	Nº4, Nº10, Nº15, Nº28	Nº X; Nº U	10, 10
Oeste	Nº6, Nº36, Nº43, Nº61, Nº63	Nº W; Nº O	10, 10
Total		<b>8 liceos</b>	<b>80 evaluaciones</b>

Para seleccionar los liceos de mayor matrícula de estudiantes, se utilizó como fuente de información los datos de los Informes de Matrícula del 2022, extraídos del Monitor Educativo Liceal de la DGES. Se procuró seleccionar aquellos liceos más grande en población estudiantil y cantidad de grupos, pensando en que estos centros permiten mayor posibilidad de conseguir docentes que voluntariamente colaboren con la investigación, y que además ofrezcan mayor variedad de propuestas de evaluación.

Los docentes que trabajan en estos bachilleratos de la capital, son docentes recibidos como profesores de Historia en los Centros de Formación Docente del país, es decir, especializados en la docencia de la disciplina, y en general, docentes de mucha antigüedad en el sistema.

En el apartado siguiente se relata la forma de acceso a los centros de estudio, las dificultades encontradas y el reajuste a la tabla de proyección de la muestra.

### **3.5 | El acceso al escenario y las dificultades post pandemia**

Para poder acceder a los liceos de bachillerato se realizó el trámite de solicitud de aval ante la Dirección General de Secundaria, con quien se firmó el correspondiente acuerdo de confidencialidad (Anexo 1 y 2).

Para ingresar a los centros proyectados se optó por asistir de forma presencial y directa, luego de fallidos intentos de contactar por teléfono. A cada liceo se fue con una copia del aval y del acuerdo de confidencialidad solicitando una entrevista con la persona encargada de la dirección del

centro. Las respuestas se pueden organizar en tres tipos: acceso inmediato y directo a las consignas, acceso restringido e indirecto, acceso denegado.

El primer tipo de respuesta denominado acceso inmediato, refiere a los centros que permitieron obtener las consignas de evaluación el mismo día de la visita del investigador. La denominación de directo responde a que permitieron manipular y seleccionar las consignas por el investigador, evitando reiteraciones de docentes y propuestas, así como del tipo de evaluaciones que se descartaron para esta investigación, como las pruebas diagnósticas, o evaluaciones de historia del arte. La categorización de directa no significa que no hayan acompañado en esta pericia algún funcionario de la institución.

La respuesta restringida y semidirecta se adjudica a aquellos centros que plantearon seleccionar las consignas de forma interna, convocando al investigador otro día específico para pasar a retirarlas. Hubo acceso pero más restringido, y no hubo posibilidad de seleccionar directamente las consignas del total de las archivadas en el centro. En muchos casos la muestra separada estaba muy cerca del número plateado por el investigador. Dentro de este grupo hubo centros que permitieron fotografiar las consignas dando un margen para la selección más acotada, y otros que realizaron fotocopias de las evaluaciones y armaron un paquete en un sobre cerrado.

En el último grupo se incluyeron los centros que no permitieron el acceso a los archivos, ni tampoco accedieron a seleccionar un número de consignas. Las direcciones se mostraron dispuestas a intermediar con los docentes y manifestaron que más allá del aval, necesitaban la anuencia de los profesores. En estos casos se resolvió escribir un correo electrónico (Anexo 3) con un mensaje genérico para que les llegue a los docentes, enviado a través de las direcciones. A través de esta vía, se consiguió sólo una respuesta de un docente, que accedió a compartir sus evaluaciones. Por lo tanto de este grupo se subdividen dos tipos de centros de acceso denegado, en los que hubo respuesta y fue positiva, y en los que no hubo ningún tipo de respuesta.

Se resolvió contactarse dos veces más con los centros de acceso denegado, algunos de forma telefónica y otros presencial, y ante la no respuesta se optó por sustituirlos. Ningún centro se negó de forma directa a colaborar con la investigación, simplemente no se pudo generar el contacto nuevamente y obtener una respuesta definitiva.

Como se puede ver en la siguiente Tabla 13 se solicitó el acceso a las evaluaciones de 11 liceos de bachillerato, el 50% de los liceos de Montevideo, pudiendo acceder en nueve de ellos.

**Tabla 13**  
*Respuesta a la solicitud de acceso a las evaluaciones*

Tipo de respuesta	Cantidad de centros
Acceso libre y directo	4
Acceso restringido y semidirecto	4
Acceso denegado con respuesta	1
Acceso denegado sin respuesta	2

Total	11 liceos
-------	-----------

De los nueve centros que sí permitieron acceder a las evaluaciones escritas archivadas, se recolectaron un total de 98, de las cuales 80 fueron consideradas válidas (Ver Tabla 14).

Las 18 propuestas descartadas fueron por diferentes motivos. Por un lado se destacaron propuestas por similitud, cuando se encontraba semejanzas entre dos propuestas que parecerían corresponder a un mismo docente que trabaja en distintos centros. Por otro lado, hubo descartes por las condiciones de legibilidad de las copias de los documentos, en general propuestas fotocopiadas por los propios liceos, que resultaron ilegibles para la investigación. Por último se descartaron aquellas propuestas de evaluación que no correspondían a los criterios de selección de esta investigación: pruebas diagnósticas y evaluaciones de historia del arte.

**Tabla 14**  
*Centros visitados y evaluaciones recogidas*

Regiones	Centros visitados	Consignas recogidas	Consignas válidas
Centro-Sur.	Nº Z	11	11
	Nº Y	12	11
Norte	Nº V	9	6
	Nº L	9	8
Este	Nº X	14	14
	Nº T	17	6
Oeste	Nº W	14	12
	Nº O	8	8
	Nº J	4	4
<b>Total</b>	<b>9 liceos</b>	<b>98 evaluaciones</b>	<b>80 evaluaciones</b>

El escenario educativo post pandemia SARS COVID-2, modificó la costumbre de archivar las evaluaciones, que en muchos centros se convirtió en un problema de oferta, había pocas evaluaciones disponibles. Este aspecto fue advertido por las Inspectoras de la asignatura, en instancias previas al acceso al campo. Por eso se decidió recolectar más de 10 evaluaciones en aquellos liceos que se pudiera, como forma de compensar el bajo número de las encontradas en otros.

## 3.6 | Ética, rigor y validez

### 3.6.1 | Validez

El grado de certeza de los resultados de una investigación o el conocimiento que esta investigación produzca, depende del rigor que se tenga como investigador (Bisquerra, 2009, p.287). Para esta tesis se cruza el marco teórico sobre la escritura con las propuestas de evaluación planteadas por los docentes de historia, en una triangulación teórica (Cisterna, 2005).

Para validar la *Pauta de Análisis Documental* elaborada, se recurrió a la validación por juicio de expertos. Para la selección de los expertos se tuvo en cuenta su trayecto formativo y expertise en el tema, así como el rol y función dentro del sistema nacional de enseñanza.

Junto a la *Pauta* se adjuntó una Guía de Uso elaborada especialmente, donde se explicitan el significado de cada categoría y subcategoría presentada. A cada experto se envió por correo la *Pauta* y la Guía presente en el anexo 5.

Se recurrió a un profesor de Idioma Español (IPA), Traductor Público (UdelaR), Magíster en Didáctica de la Educación Superior (CLAEH) y doctorando en Lingüística. Además de su formación específica en el área de Lengua, se eligió por su tema de tesis de maestría, enfocado también en el estudio de las consignas de evaluación.

Los otros dos expertos tienen como formación de base el profesorado de Historia. Por un lado se recurrió a una estudiante de Doctorado en Evaluación (UNTREF), que se desempeñó como coordinadora del área de Formación en Ciencias Sociales, en los institutos de Formación en Servicio de Primaria y CODICEN. Parte de su trabajo formativo con docentes se centra en la enseñanza de la lectura y escritura a través de las disciplinas, enfocada en el área de Ciencias Sociales. Su elección responde a su rol como coordinadora de formación con docentes de Ciencias Sociales, donde se trabajaba la enseñanza de la lectura y escritura desde esta área del conocimiento; rol que acompañó con una serie de publicaciones académicas del mismo tema.

En tercer lugar fueron invitadas las inspectora de Historia, debido al lugar de relevancia que ocupan en el sistema, y su mirada institucional. Si bien no presentan una experiencia específica en este tema, sí están acostumbradas a observar y analizar evaluaciones de los docentes.

Del resultado de los aportes de los expertos, se reorganizaron algunos ítems y se volvieron a fundamentar otros. Su devolución se adjunta en el Anexo 6.

Para dos expertos la primera categoría vinculada al contexto físico de producción textual podría no ser relevante para la investigación. Ambos plantean dudas sobre los aportes que pueda arrojar esos ítems al estudio de las consignas. Estas subcategorías se encuentran fundamentadas en a partir de autores como Bronckart y el contexto físico de producción textual, y se relacionan con el segundo y tercer objetivo específico de la investigación, sobre las concepciones de la enseñanza de la escritura. En el análisis de las consignas puede verse la relevancia de determinar si la instancia era de una clase, o varias, pues ahí está en juego cómo se concibe el acto de escribir para el docente que plantea la consigna, como para el alumno que la recibe.

El contexto física espacial es relevante en tanto permite considerar si el proceso de escritura se desarrolla en presencia y/o acompañamiento del docente, o es una acción que el alumno desarrolla en su domicilio en soledad.

En el caso del ítem de Análisis de fuentes de información, las expertas docentes de historia señalaron como reiterativo la diferencia entre documentos escritos y teóricos del pasado, observando que ambos ítems podrían ir juntos en una sola subcategoría de fuentes primarias. Si bien se considera fuente primaria toda fuente elaborada en el contexto de la época, en este caso el interés por mantenerlos separados es a los efectos de obtener un dato que discrimine el uso de una fuente escrita como un diario, carta o fuente oficial; del tratamiento del fragmento de un autor o filósofo del pasado. En educación media superior se pretende la profundización del estudio y la lectura de estos autores, y la discriminación podría aportar un dato sobre la presencia del análisis de los autores, distinto al análisis de otra fuente primaria.

Sobre esta misma categoría uno de los expertos señaló cierta incongruencia con el lugar que ocupaba en el diseño de la pauta, aspecto que coincidió con el colega que corroboró la puesta en práctica de la pauta. Ambos entendían que si bien el análisis de las fuentes de información es una habilidad propia de la historia como disciplina social, los ítems a revisar corresponden más al diseño del docente que a lo que se espera que el alumno haga. Tomando en consideración estas puntualizaciones se transformó el diseño de la pauta.

Terminado este proceso se testeó el instrumento junto con un colega docente. A él se le envió la *Pauta* modificada, junto con la Guía de Uso y una propuesta de evaluación recogida en el acceso del campo. Esa misma propuesta fue analizada por el investigador, y después se cruzaron ambos resultados para distinguir diferencias y semejanzas en el uso de la pauta. Al coincidir en un 98% de los resultados, se modificó la redacción de algunos ítems de las categorías, luego de preguntarle al colega por el criterio en las respuestas no coincidentes.

### **3.6.2 | Ética y rigor**

Para mantener el principio ético de la investigación, se solicitó debidamente la entrada al campo a la Dirección General de Secundaria, con quien se firmó un acuerdo de confidencialidad. Como se narró en el apartado anterior, ese aval y ese acuerdo fueron presentados con copia en cada uno de los centros educativos que se solicitó acceso a las evaluaciones escritas. Cualquier investigación en la que participen seres humanos es atravesada por dilemas éticos sobre lo adecuado o correcto del accionar del investigador. Cuando la investigación se enfoca en la educación es mayor la vigilancia ética (Tójar y Serrano, 2000).

En el caso de los liceos que propusieron la comunicación con los docentes a través del correo electrónico, el mail fue enviado a la dirección, para que desde allí se reenvíe a los profesores de historia. No hubo en ningún momento, y en ningún centro, comunicación directa con los docentes y sus propuestas de evaluación sin el permiso de la dirección. En ese correo se adjuntó además los documentos mencionados.

En los liceos que se obtuvo acceso libre y directo, la revisión de las evaluaciones y las fotografías tomadas se hicieron en presencia de funcionarios del centro educativo, en algunos casos la dirección, en otros el adscripto correspondiente. Sólo se obtuvo registro de la consigna, no de la evaluación completa, ni de su corrección. No fueron registrados nombres de profesores ni estudiantes.

La propuesta de evaluación compartida con el colega que testeó el instrumento, fue enviada sin datos que permitan relacionar el documento con un docente o centro educativo. Se cuidó de editar las imágenes guardadas eliminando toda marca que permita relacionar la evaluación con el profesor correspondiente.

Tanto a la inspección de historia, como a las instituciones a las que se solicitó el acceso, se les ofreció devolver los resultados de la investigación, mediante una exposición en un espacio de coordinación, como forma de experimentar que se han visto favorecidos, más que perjudicados por la investigación (Tójar y Serrano, 2000). Esta propuesta quedó consignada además en el acuerdo firmado con la Dirección General de Secundaria.

### **3.7 | Implicación del investigador**

Esta investigación implica al investigador por dos cuestiones. Primero por su condición de profesor de historia con horas en educación media superior, que realiza evaluaciones que son el objeto de estudio de esta tesis. En segundo lugar, porque la temática de la lectura y escritura a través del curriculum, ha sido una línea de trabajo desarrollado a lo largo los años, con publicaciones de artículos para revistas de primaria y secundaria, así como participando como formador en cursos que promueven esta perspectiva de enseñanza de las ciencias sociales y la historia.

En suma, como investigador se está involucrado con las personas que elaboran el objeto de estudio y con sus experiencias personales (Hernández Sampieri, Fernández, & Baptista, 2003), así como con el tema desde donde se pone el foco, que procede de la experiencia personal, del recorrido profesional y académico (McMillan, J. y - Schumacher, S., 2005).

Se excluyen expresamente de esta investigación dos centros educativos de bachillerato, por trabajar en ellos durante la investigación. El primero se dejó por fuera de la solicitud ante la Dirección de Secundaria en el año 2020; el segundo estaba proyectado en la investigación, pero se descartó por tener horas en el año 2022, cuando efectivamente se produjo el acceso al campo. Con esta decisión se procuró evitar, o minimizar una posible fuente de distorsión en la recolección de información: los prejuicios o problemas de estados de ánimo que puede tener el investigador frente al objeto de estudio si pertenece a alguien con el que está familiarizado (Mejía Navarrete, 2011).

Entre las consignas de evaluación recogidas de los docentes, se procuró especialmente evitar y descartar aquellas que pertenezcan a colegas con quienes se tiene un vínculo personal de amistad o de trabajo compartido, como forma de preservar la neutralidad de la muestra y evitar el sesgo.

## Capítulo 4 | Presentación y análisis de las consignas recolectadas

Atendiendo a los objetivos de esta investigación, se recolectaron un total de 98 consignas de evaluación escrita de docentes de historia del bachillerato de Montevideo.

De las 98 consignas se descartaron 18 por razones de legibilidad, de repetición, o por no aplicar a los criterios de selección, es decir, cuando no eran propuestas de escritos, parciales o tareas domiciliarias. Con las 80 consignas que quedaron habilitadas se procedió a procesarlas a través de la *Pauta de Análisis Documental*.

Primero se organizaron las 80 consignas en carpetas, asignándoles un número a cada una. Se imprimieron la misma cantidad de copias de la pauta, para procesar una a una cada consigna con su pauta específica igualmente numerada.

En segundo lugar, se diseñó una planilla general donde se sumaron todos los números finales en un sólo documento. Allí se agregaron, además de los ítems de la *Pauta*, las especificaciones de las opciones “otras”, tratando de buscar regularidades.

Con la planilla terminada y los números totales completos, se elaboraron una serie de tablas que permitieron luego su posterior análisis. Siguiendo este relato es que se estructuró este capítulo en dos partes.

Por un lado, la presentación de los resultados en esas tablas, tomando los criterios de la *Pauta de Análisis Documental*.

Por otro lado, el análisis de esos resultados combina las tablas presentadas entre sí, aportando gráficos y sumando ejemplos de las consignas de evaluación recogidas.

Para cumplir con el acuerdo de confidencialidad firmado con la Dirección General de Secundaria, los ejemplos de las consignas fueron transcritos en esta tesis sin especificar el centro educativo ni el docente responsable. También se optó por evitar el uso de capturas de imagen de las consignas, excepto los dos ejemplos del anexo 7. Todos los ejemplos presentados fueron copiados por el autor, pero respetando la redacción, la sintaxis, puntuación y los criterios de numeración.

### 4.1 | Presentación de los resultados

Se procesaron 80 consignas de evaluación de escritura en historia, de nueve centros de educación media superior de Montevideo, arrojando los siguientes resultados.

Un poco más de la mitad de las evaluaciones corresponden a pruebas de 4.º año (42), repartiéndose la otra mitad entre 5.º (15) y 6.º (23). Se recogieron sobre todo propuestas de escritos (48), parciales (29) y muy pocas tareas domiciliarias (3).

## Tablas 15 y 16

### Aspectos generales de las evaluaciones

Evaluaciones por nivel		Tipos de evaluación	
Niveles	Cant.	Tipo de evaluación	Cant.
4.º	42	Escrito	48
5.º	15	Parcial	29
6.º	23	Tarea	3

La presentación de los demás resultados se organiza a partir de las dimensiones y sus categorías y subcategorías correspondientes.

#### 4.1.1 | Dimensión: Contexto físico de producción textual

Para ambas categorías de esta dimensión, tanto en el contexto físico espacial como en el temporal, se registró una marcada tendencia hacia una de las opciones. La mayoría de las consignas escritas refieren a pruebas presenciales (74) que fueron realizadas en una sola jornada de clase (74).

## Tabla 17 y 18

### Contexto físico de producción textual

Contexto físico espacial		Contexto físico temporal	
Contexto físico espacial	Cant.	Contexto físico temporal	Cant.
Presencial	74	En una jornada de clase	74
Virtual sincrónica / presencial	0	En varias jornadas de clase	0
Domiciliaria	5	Varias jornadas domiciliarias	5
Combinado domiciliaria y presencial	1	Jornadas de clase y jornadas domiciliarias	1

#### 4.1.2 | Dimensión: Modalidad de trabajo de los alumnos

Al igual que en la dimensión anterior, en ambas categorías se registraron tendencias muy marcadas por una de las subcategorías. De las 80 consignas, 74 son propuestas para entregar escritas a mano y 75 son de carácter individual.

## Tablas 19 y 20

### Modalidad de trabajo de los alumnos

Formato de entrega	Cant.	Organización del trabajo	Canti.
A mano	74	Individual	75
En computadora	6	Duplas	2
		En equipos de más de 2	0
		Opcional individual, duplas, equipo	3

#### 4.1.3 | Dimensión: Diseño de la propuesta de evaluación escrita

En esta dimensión la categoría de soporte de la evaluación es la única que sigue registrando respuestas únicas. Las demás categorías y dimensiones siguientes admiten en el diseño de la pauta más de una respuesta por subcategoría.

La mayoría de las consignas recolectadas fueron impresas en computadora (67), que conviven con consignas escritas a mano por los estudiantes en sus hojas de escrito (12), y muy pocas propuestas presentadas en formato virtual (2). La suma de 81 se explica porque en una de las 12 propuestas escritas a mano, hubo un texto para ser analizado que fue entregado impreso en computadora; por ello se contabilizó como doble.

**Tabla 21**

### Soporte de la evaluación

Soporte de la evaluación	Cant.
Impresa en computadora	67
Escrita por los estudiantes en la hoja de escrito	12
Escrita a mano por el docente y fotocopiada	0
Virtual	2

En cuanto a la propuesta general de la evaluación se registraron mayoritariamente evaluaciones con listado de preguntas, ejercicios, temas y/o desarrollo de un texto específico (74), que propuestas para desarrollar textos específicos más que responder preguntas (6).

También se optó por registrar el número de preguntas y/o ejercicios que se proponían a los estudiantes en el diseño de la evaluación, agrupándolos en tres intervalos: entre 1 y 4, entre 5 y 10, y más de 10.

**Tabla 22 y 23***Propuesta general de la evaluación y N° de preguntas, ejercicios y/o temas*

Propuesta general de la evaluación	Cant.	N° de preguntas, ejercicios y/o temas	Cant.
Listado de preguntas, ejercicios, temas y/o desarrollo de un texto específico	74	Entre 1 y 4	30
Solo desarrollo de un texto específico	6	Entre 5 y 10	43
		Más de 10	7

En los tipos de consignas aparecen con mayor frecuencia las memorísticas y/o factuales (74), sobre las valorativas (20) y comprensivas (43). Se constata también propuestas con análisis de fuentes de información (50), de elaboración de conceptos (25) y muy pocos ejercicios con propuestas de trabajo con la empatía (4), que en su totalidad refiere a la empatía descriptiva.

Dentro de las fuentes de información las más frecuentes fueron los textos historiográficos (24) y los textos cartográficos (19), con una presencia también considerable de documentos escritos (17) e imágenes (17).

Se constató un considerable número de otros ejercicios que no estaban previstos en el diseño de la pauta (20). Estos se clasificaron y se contabilizaron, registrándose un 10% de propuestas con ejercicios de verdadero o falso, y un poco menos de ordenar cronológicamente y unir o establecer relaciones entre columnas.

**Tabla 24***Clasificación de las consignas*

Tipos de consignas, ejercicios y preguntas	Cant.
Definir conceptos	30
Propuestas de empatía	4
Desarrollo de un texto específico	10
Análisis de fuentes de información	50
Consignas memorísticas y/o factuales	74
Consignas valorativas	23
Consignas comprensivas	43
Discusión entre autores / sujetos sociales	0
Otros ejercicios	20

**Tabla 25***Clasificación de consignas. con propuestas de empatía*

Consignas con propuestas de empatía	Cant.
Consignas de empatía descriptiva	4
Consignas de empatía explicativa	0

**Tabla 26***Clasificación de las fuentes de información presentes en las consignas*

Tipos de fuentes de información	Cant.
Presenta documentos escritos.	17
Presenta teóricos del pasado.	1
Presenta textos historiográficos	28
Presenta textos cartográficos	15
Presenta imágenes	17
Otras fuentes de información	1

**Tabla 27***Clasificación y agrupamiento de la opción "otros ejercicios"*

Otros ejercicios	Cant.
Verdadero - Falso	8
Unir y relacionar las partes	7
Ordenar cronológicamente	7
Completar espacios en blanco	4
Armar un texto con palabras clave	1
Pasar años a siglos	1
Hacer una lista	1
Hacer un resumen	1
Múltiple opción	1
Hacer una caricatura	1
Reconocer ideas en personajes	1
Completar un cuadro	1

En relación a las fuentes de información, la pauta se enfoca en recoger el tipo de consignas relacionadas a los textos escritos, las imágenes y los textos cartográficos.

**Tabla 28**  
*Consignas relacionadas textos escritos*

Consignas relacionadas con textos escritos	Cant.
Preguntas literales/extractivas	11
Preguntas discursivo textuales	4
Preguntas inferenciales	17
Preguntas no relacionadas al texto	15
Comentario o explicación sobre el texto	14

**Tabla 29**  
*Consignas relacionadas con imágenes*

Consignas relacionadas con imágenes	Cant.
Preguntas que orientan la observación	7
Preguntas orientadas al planteo de hipótesis interpretativas	8
Preguntas que estimulan la invención y/o creatividad	0
Preguntas vinculadas al gusto, sensaciones y emociones personales	2
Preguntas acerca del conocimiento enseñado	9
Preguntas no relacionadas con la imagen	3

**Tabla 30**  
*Consignas relacionadas con textos cartográficos*

Consignas relacionadas con textos cartográficos	Cant.
Señalar en el texto cartográfico	11
Problematizar	2
Consignas no relacionadas con el texto cartográfico	2

#### 4.1.4 | Dimensión: Habilidades que las consignas demandan de los estudiantes

En las propuestas seleccionadas surge una tendencia marcada de trabajo de la descripción de los hechos históricos (73) por encima de otras habilidades como la explicación (41), elaboración de conceptos (29), la argumentación (24) y la comparación (18). Un número considerable de esas habilidades se demandan pero sin explicitarlas para los estudiantes (38).

**Tabla 31***Habilidades que las consignas demandan de los estudiantes*

Habilidades cognitivo lingüísticas	Cant.
Comparación (autores, fuentes, procesos, sujetos sociales)	18
Descripción	74
Explicación	41
Argumentación	23
Elaboración de conceptos	30
No se explicita la habilidad	38
Otras habilidades   especificar	8

Se consideró ir anotando los conceptos que más se proponían definir, constatándose una larga lista con muchos conceptos con un sólo registro. El concepto que con más frecuencia fue solicitado es el de Guerra Fría (8), seguido por el de Globalización (4) y luego Populismo, Subdesarrollo y Cultura y Aculturación con tres registros cada uno.

#### 4.1.5 | Dimensión: La concepción de la escritura: la escritura como proceso y la consigna como problema retórico

En ambas categorías de esta dimensión hubo una fuerte tendencia por una de las opciones. En el proceso de escritura no se constataron evidencias de retroalimentación en 76 casos de 80.

En cuanto a la propuesta de escritura se consideraron 17 casos como ejemplos para el desarrollo de un texto concreto, en el que sólo se especificó la temática, con pocas ocasiones donde se hizo explícita la intención (6); el género textual (5); el rol o lugar desde donde escribir (2); y el destinatario (1).

**Tablas 32 y 33***Propuesta de escritura y proceso de escritura*

La propuesta de escritura	Cant.	Proceso de escritura	Cant.
Se especifica el género textual a desarrollar.	5	Se prevé realizar retroalimentaciones.	2
Se especifica la temática o el tema sobre lo que escribir.	16	Se permite reformular el trabajo en caso de errores.	2
Se especifica para qué escribir, la intención.	6	No se prevé nada de lo anterior.	76
Se especifica un destinatario para quién escribir.	1		
Se especifica desde qué lugar o rol se va a	2		

---

escribir.

---

No es un problema retórico.

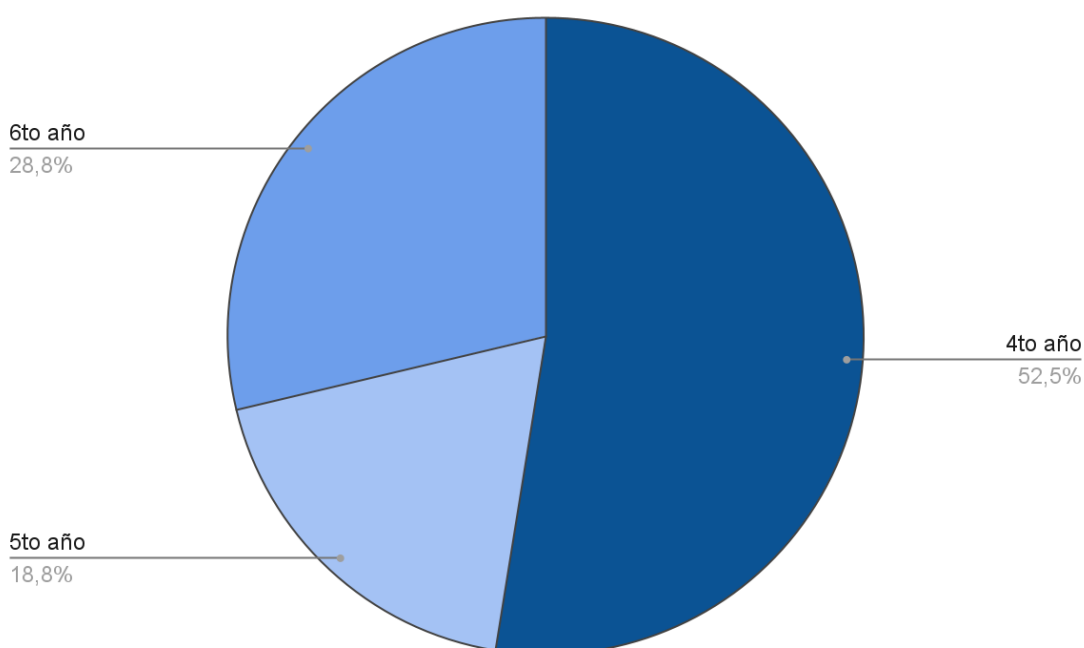
64

---

## 4.2 | Análisis de los resultados

Las evaluaciones recolectadas comprenden los tres niveles de la educación media superior de la opción Social y Humanística. Como se muestra en el gráfico “Niveles analizados”, un 52,5% representan a 4.º año, un 28,8% a 6.º y un 18,8% a 5.º.

**Figura 5**  
*Niveles analizados*



La proporción se explica por el número de grupos existentes en cada año. Al ser 4.º año el inicio del bachillerato y ser un nivel sin orientaciones, existen proporcionalmente más grupos de 4.º año en general, que de 5.º Diversificación Humanística y los 6.º Social Humanístico y Económico, según los datos extraídos de la matriz educativa 2023 presentes en la Tabla 34 (DGES, 2023).

Los datos tomados como referencia corresponden a la matriz de grupos del año 2023, aunque las propuestas de análisis corresponden al año 2022, porque no se encontró disponible en la página oficial de la DGES la matriz de grupos del año anterior, y tampoco se encontró en el Monitor Educativo esos datos desagregados. Siendo la única referencia conseguida se la toma dejando constancia que podrían existir variaciones del número total de grupos de un año a otro.

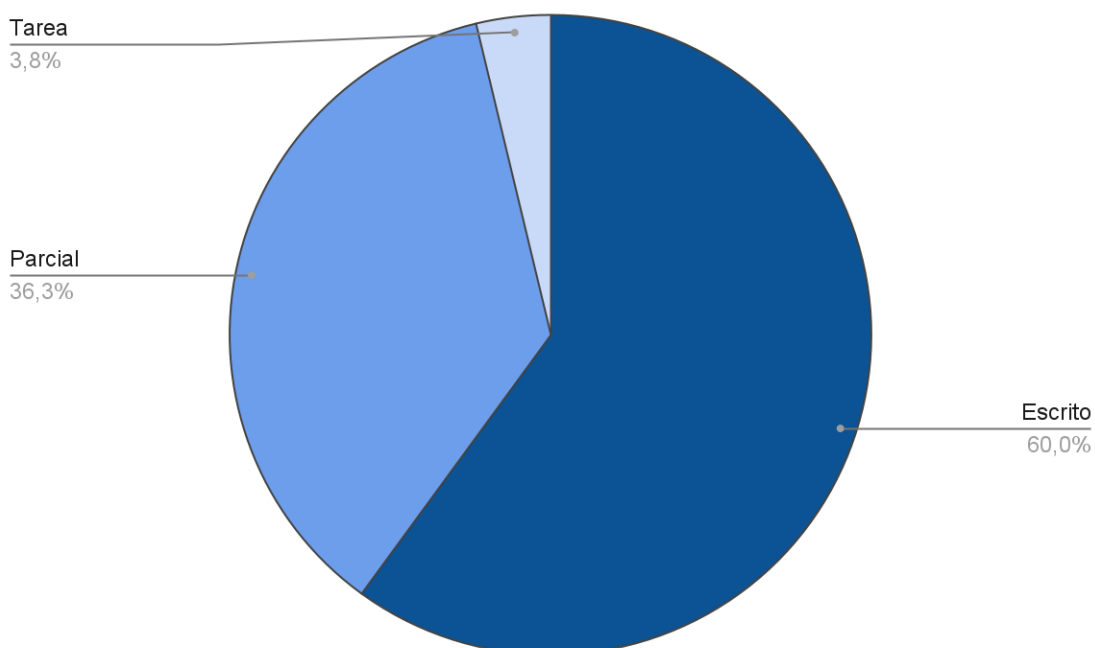
**Tabla 34***Grupos de bachillerato de Montevideo*

Nivel	Cantidad total de grupos en Montevideo
4.º	294
5.º DH	96
6.º SH	69
6.º SE	28

La leve ventaja de 6.º con respecto a 5.º se explica también por la diversidad de orientaciones y por la existencia de más grupos de ambos 6º. En 5.º sólo se estudió la Diversificación Humanística, y en 6.º se optó por las opciones Social Humanística y la Social Económica.

Sobre el tipo de evaluación recogida para su análisis es esperable que más de la mitad, el 60%, correspondan a los llamados escritos, por tratarse de la forma de evaluación que con más frecuencia se realiza a lo largo del año. Por su parte, las llamadas pruebas semestrales o parciales sólo se efectúan dos veces en cada curso, entre junio y julio, y entre octubre y noviembre. Por este motivo los parciales recolectados representan un 36,3% del total de las evaluaciones analizadas.

Por último las llamadas tareas, que corresponden a toda forma de evaluación que los docentes deciden no considerar como escrito o parcial, a los efectos de archivar y completar en la libreta, sólo se recogieron 3 en 80 evaluaciones, lo que representa un 3,8%. Si bien es posible que un docente proponga a sus grupos más tareas en el año que parciales, la no obligación de su archivo hace que sea difícil recolectarlas.

**Figura 6***Tipo de evaluación*

Los escritos y parciales, según el artículo 45 del *Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado del Plan Reformulación de 2006*, deben ser archivados en los centros educativos por asignatura y por grupo, mientras dure el carácter reglamentado del estudiante (CES, 2010). En rigor el artículo mencionado habla de “*evaluaciones escritas*”, sin discriminar necesariamente entre escrito, parcial o tarea. Una interpretación posible sería que toda forma de evaluación escrita debería ser archivada, sin ser necesaria una categorización. No obstante la costumbre indica que los docentes archivan sólo los llamados escritos y pruebas semestrales o parciales, dejando sin guardar todos los demás trabajos o tareas que suman también a la evaluación de los estudiantes.

La tesis en cuestión tiene además una complejidad mayor en su tarea de recolección de evaluaciones, producto del mundo educativo post pandemia. La modalidad híbrida implementada en los años 2020 y 2021, modificó algunas costumbres y flexibilizó algunas prácticas vinculadas con el archivo de las evaluaciones y el control que las instituciones hacían al respecto. Por un lado, la incorporación de la libreta electrónica permite que muchos docentes guarden en la nube del portafolio sus propuestas de evaluación. Por otro lado las Inspectoras de historia que colaboraron con la investigación, habían advertido que los docentes ya no archivaban con tanta frecuencia las evaluaciones realizadas. Ese observación se constató en el campo, al recoger menos propuestas de las pensadas en algunos centros, en función de la cantidad de docentes y grupos que se tienen.

#### **4.2.1 | Dimensión: Contexto físico de producción textual y Modalidad de trabajo de los alumnos**

Esta dimensión atiende a los factores externos que tienen influencia en la creación y composición de un texto escrito. El llamado *contexto físico de producción textual* pone el foco en el lugar o espacio físico donde se propone escribir, y en el medio que se utiliza para ejecutar la tarea de la escritura (Agosto et al, 2015).

Con respecto al lugar, esta investigación procuró recabar información sobre dónde se proponía escribir a los estudiantes, cruzando ese dato con el tiempo que se destina a la escritura. Por su parte, el medio que se utiliza para escribir queda contemplado en la forma de entrega que se pauta y en la organización del trabajo.

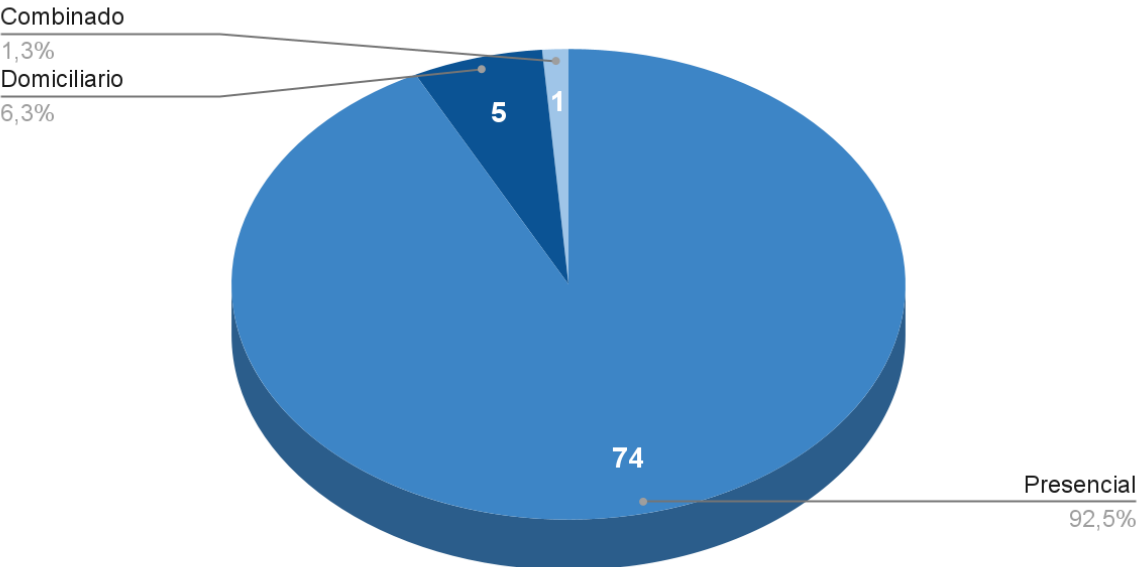
La gran mayoría de las evaluaciones analizadas consideran al aula como el contexto físico de producción textual. Un 92,5% de las pruebas recolectadas fueron pensadas para que el estudiante escriba de forma presencial en la clase. Sólo en cinco propuestas se explicita la realización fuera del aula, que representa el 6,25% del total, y en un solo caso se establece el carácter combinado de lo domiciliario y lo presencial.

De las cinco evaluaciones que se establecen como domiciliarias, tres corresponden a las llamadas tareas, y dos a los escritos. La única evaluación que en su consigna se presenta como combinada de presencial y domiciliaria es un parcial de 6.º año.

En los siguientes gráficos queda evidente cómo los docentes priorizan la escritura presencial sobre la domiciliaria. Cuando un docente de Historia de bachillerato piensa en el diseño de un escrito o parcial, donde se evalúa la escritura de la historia, piensa en una instancia presencial. La escritura

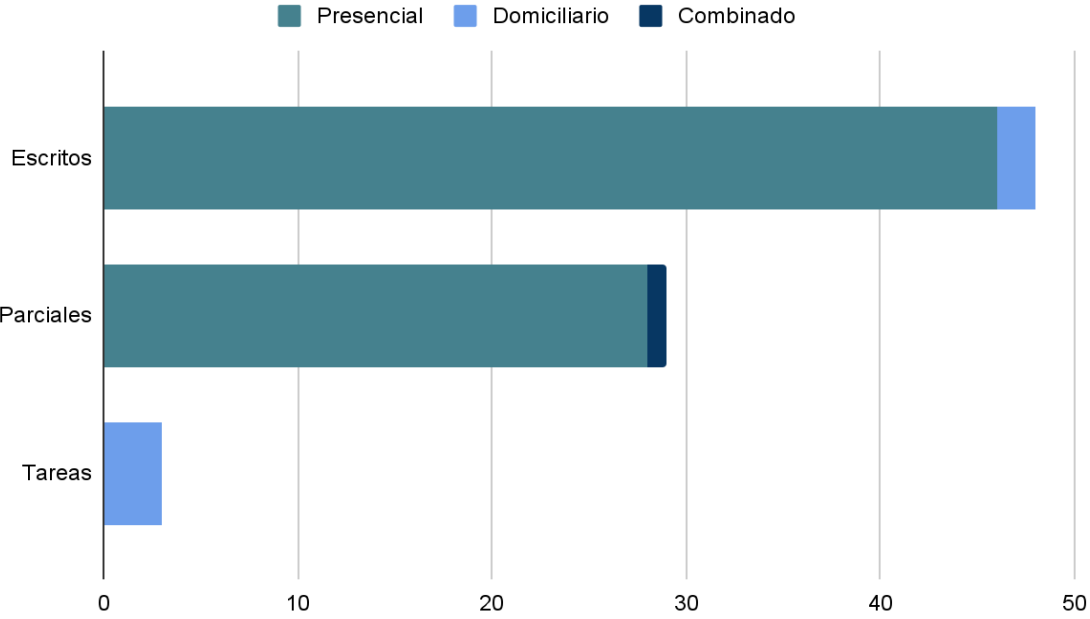
domiciliaria y con un tiempo destinado a su desarrollo, parece relacionarse más con las llamadas tareas o trabajos domiciliarios. No obstante, tampoco podría afirmarse que los trabajos son mayoritariamente producidos en domicilio, porque la muestra recogida es muy pequeña. Pero sí se puede afirmar en el marco de esta investigación, que el aula es el contexto físico de producción elegido por los docentes para sus evaluaciones.

**Figura 7**  
*Contexto físico de producción textual*



En la Figura 8 se vincula el contexto físico de producción textual con el tipo de consigna, para mostrar cómo las llamadas tareas son de carácter domiciliario, mientras que los escritos y parciales tienen una fuerte carga presencial.

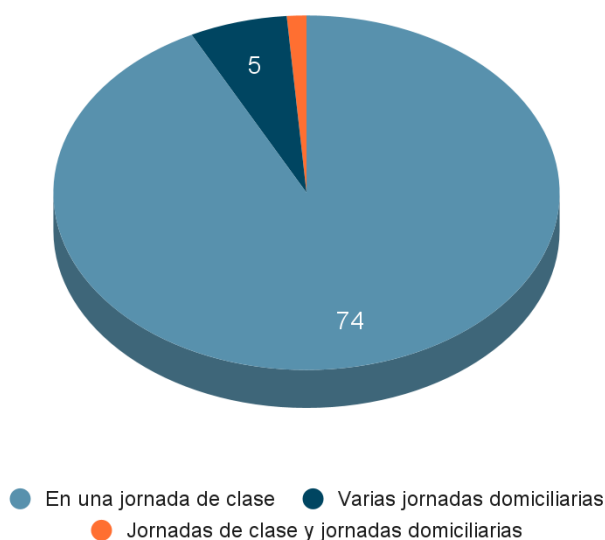
**Figura 8**  
*Contexto físico de producción textual y tipo de evaluación*



Se produjo una correspondencia entre el contexto físico y el temporal, que no necesariamente podría haber sucedido. Las 74 pruebas que proponen la escritura en el aula, son pruebas a ser realizadas en una jornada de clase. No se recogieron evidencias de instancias de evaluación escritas que si bien sucedieran sólo en el aula, se podrían haber desarrollado en varias instancias o jornadas.

Por su parte, las propuestas que permiten el trabajo domiciliario vienen acompañadas de un tiempo límite de entrega, sin especificar instancias intermedias de adelanto o intervención del docente. Son consideradas bajo la subcategoría de “varias jornadas domiciliarias” porque no se plantean de un día para otro, sino con un tiempo de realización autogestionado por los estudiantes.

**Figura 9**  
*Contexto físico temporal*



De las 80 consignas sólo se encontró un caso donde el docente propone destinar tiempo del aula al trabajo de escritura, aunque sin especificar tampoco una forma de intervención o acompañamiento. Menciona que en las jornadas de aula se puede plantear dudas en general, sin especificar el tipo de dudas o la forma en la que el docente acompañaría a ese proceso de escritura. No obstante, esta propuesta de parcial, que desde su consigna prevé generar espacios de escritura en el aula combinados con un tiempo de trabajo fuera de la clase, se trata de una propuesta selectiva, destinada a aquellos estudiantes en condiciones de aspirar a la exoneración total de la asignatura. El docente aclara que se trata de un parcial destinado exclusivamente a alumnos de categoría A: alumnos que al momento de presentar el parcial tienen un promedio de ocho. Para los estudiantes con calificación menor a ocho se les presenta una prueba presencial. A continuación se comparte un fragmento de la propuesta.

Ejemplo de consigna N° 1

Categoría A - Investigación histórica (Promedios de 8 en adelante)

Deberán de presentar en grupos una investigación de algún tema comprendido entre 1968 y 1985 en Uruguay.

A modo de ejemplo:

La consigna de evaluación enumera 16 temas posibles para desarrollar, algunos con el nombre de los estudiantes que trabajarán ese tema. No se desprende de la lectura de la prueba si las temáticas fueron adjudicadas por el docente o elegidas por los estudiantes.

Luego del listado de los temas, continúa la consigna fijando las pautas de realización y entrega

#### Ejemplo de consigna N° 2

Se destinarán clases a que puedan trabajar en formato taller para su armado y la respectiva consulta bibliográfica y de dudas en general. El trabajo sólo se admite realizado en duplas (2 integrantes) y la fecha de entrega será el miércoles 23/11 en formato papel - presencial. Al trabajo escrito deberán adjuntarle un video realizado por los integrantes que puede ser:

- Explicativo de la investigación
- Que recree alguna de las temáticas que abordan (personificando, realizando alguna intervención)
- En formato entrevista entre los integrantes
- Extendiendolo a sus familias, amigos, etc. que pueden intervenir en el video bajo la temática.

No se posee elementos suficientes para analizar por qué el docente que propone este parcial, diferencia el estilo de producción escrita entre aquellos estudiantes ya exonerados de los otros. Para unos se prevé un tiempo de escritura y se contempla instancias de dudas en clase, para otros se propone una jornada de escritura precisa, al igual que para la mayoría de todas las instancias de escritos y parciales de historia comprendidas en esta tesis. Parecería que para los alumnos exonerados se plantea una propuesta de evaluación que contempla la escritura como proceso, y para los demás comprometidos con su exoneración, la escritura como producto.

El hecho que el 92,5% de las propuestas escritas sean exclusivamente presenciales y en una jornada de clase, permite afirmar que en los hechos predomina en el cuerpo docente una concepción de la escritura como producto, o al menos, que no se consideran propuestas de evaluación que incluyan características de la escritura como proceso.

La autora Anna Camps habla de la importancia de destinar tiempo a la escritura, en un breve artículo titulado “Siete principios en los que basar la escritura en primaria y secundaria”. El principio número 4 lo llama “Tener en cuenta que escribir es un proceso y hacer consciente de ello a los estudiantes” y caracteriza al acto de escribir, la llamada textualización, como “[...]un proceso de gran dificultad [...]”. La autora advierte que quien debe escribir tiene que realizar muchas operaciones y poner en juego muchos conocimientos; como por ejemplo la temática sobre la que se escribe, el género textual que se le pide, la ortografía, el léxico; cuya gestión es compleja, más aún si está supeditada a un tiempo contrarreloj (s.f, 3-4).

El hecho que la mayoría de propuestas de evaluación de la escritura de la Historia reproduzcan condiciones de una escritura como producto y no como proceso, habla también de una

preconcepción sobre lo que es escribir, o en todo caso, los docentes pueden no ser conscientes de la concepción de escritura que se puede intuir de sus propuestas. Ana María Finocchio (2011) establece una relación entre la propuesta de escribir un “texto de un tirón”, con una concepción de la escritura como algo innato, que no se aprende.

Las propuestas de enseñanza que ponen en movimiento la concepción de escritura como conjunto de procesos también dialogan con la idea históricamente arraigada en las prácticas escolares de que escribir es el don de unos pocos. Según esta idea romántica, es necesario contar con inspiración para poder escribir y la producción de textos tiene lugar a partir del dictado de una “voz” o musa inspiradora. Desde esta perspectiva, la escritura no se desarrolla ni se aprende, sino que algunos alumnos acceden a ella pues tienen condiciones innatas mientras que otros quedan al margen de esta posibilidad (Charolles, 1986). De allí que, de acuerdo con este supuesto, sea posible escribir un texto “de un tirón” y llegar a un producto final sin atravesar los complejos procesos que supone emprender su realización. (Finocchio, 2011, p. 130-131).

Faltaría cruzar estos datos con una entrevista a los docentes preguntando su concepción de la escritura y su enseñanza, para poder arribar a una conclusión en la línea que plantea Finocchio. De todas formas sí se puede agrupar a estas propuestas dentro del modelo de escritura de “decir el conocimiento”, en contraposición al modelo de “transformar el conocimiento”. Para los autores que analizan y utilizan estos grupos para clasificar las concepciones de escritura, en el modelo de “decir el conocimiento” el tiempo para comenzar a escribir es el tiempo que lleva recuperar una primera idea o dato que evoque la consigna planteada. Es un modelo que no establece objetivos o planificación, los minutos destinados para escribir es el tiempo que se considera necesario para desarrollar de forma inmediata toda la tarea de escritura (Bereiter & Scardamalia, 1992, p. 52).

El hecho que la gran mayoría de evaluaciones recolectadas fueron diseñadas para ser realizadas en clase y en una sola jornada, parece relacionarse directamente con la subcategoría del formato de entrega de los estudiantes. En el 92,5% de las propuestas analizadas la escritura debe ser realizada a mano, y sólo en el 7,5% se especifica que pueden ser entregadas en computadora, como muestra la Figura 10.

En un principio se puede establecer una relación directa al trabajo domiciliario con la computadora, y al trabajo presencial con la escritura a mano. Es preciso señalar que para considerar como escrituras a mano una prueba, bastó para esta investigación que no se aclara en la formulación de la consigna otra forma de entrega. Quizás los docentes permitieron en algún caso específico el uso de un smartphone o una computadora, mediante una aclaración oral en el momento de la presentación de la prueba de evaluación, pero sin dejar registro o constancia en la redacción de las consignas.

**Figura 10**  
*Modalidad de trabajo de los alumnos*



De las seis evaluaciones que proponen la escritura en computadora, cuatro establecen pautas formales de presentación, y en dos de ellas sólo se aclara la fecha de entrega. Estas últimas dos corresponden a las llamadas tareas domiciliarias, por lo que parecería que los docentes al plantear trabajos para escribir de forma domiciliaria, y que no sean consideradas instancias de escrito o prueba parcial, no se detienen en pautar aspectos formales. Conclusión no generalizable por el

pequeño número de tareas recolectadas para esta muestra, que no significan que no existan, sino que representan lo que se encontró en el archivo.

El marco teórico manejado para esta investigación no toma una postura sobre la forma de proponer escribir a los estudiantes. La escritura en computadora facilita la edición, corrección, el reordenamiento de un texto y el trabajo con borradores, pero también puede ser un obstáculo para aquellos aún no habituados al uso de software de producción y edición de texto. No obstante es relevante ver cómo persiste en las formas de evaluación de los docentes de historia de educación media superior, prácticas que parecen incambiadas desde hace más de un siglo: la escritura presencial y a mano de las instancias de evaluación. Un joven que egresa de la educación formal uruguaya en 2023, puede decir que ha vivido las mismas formas de evaluación de la escritura que un joven egresado casi un siglo atrás: con consignas que invitan a escribir a mano y en un tiempo reloj determinado. No necesariamente el uso de computadoras podría mejorar la calidad de la producción escrita, o es una garantía de mejores aprendizajes de la escritura de la historia, pero se considera necesario señalar cómo las tecnologías no han ingresado de forma masiva al aula, al menos, en las instancias de evaluación. Los alumnos que egresen en 2023 tendrán un futuro de trabajo e investigación más cercano a la escritura en dispositivos electrónicos, que al lápiz, aunque el sistema educativo formal, al menos en las evaluaciones de historia recogidas, no han considerado esta posibilidad como algo que ha de ser enseñado y evaluado; o considerarlo como un medio válido para dar cuenta de sus aprendizajes.

Este aspecto es señalado por Emilia Ferreiro (2006) en su artículo “Nuevas tecnologías y escritura”, donde la autora realiza un breve repaso de la historia de la tecnología de la escritura y su incorporación, o no, al aula. Señala cómo la máquina de escribir desplazó la escritura manuscrita de los ámbitos públicos a la escritura privada, pero que nunca logró ingresar al aula para ser utilizada por los alumnos y docentes. Lo mismo sucede con la computadora, que tampoco logra ingresar en las prácticas de escritura, porque “La relación de la institución escolar con las tecnologías emergentes ha sido siempre problemática” (2006, p. 42).

Siendo un artículo escrito en el inicio del siglo XXI, y sin valorar aún todo lo que ha permitido la tecnología en pocos años, Ferreiro señala algunos aspectos positivos, o al menos a considerar, del uso de la computadora para enseñar escritura. La computadora permite volver sobre el texto y modificarlo, y en esta misma línea, corregirlo infinitas veces y que al momento de imprimirse, esas correcciones no aparezcan, obteniendo un texto “limpio” (Ferreiro, 2006, p. 47-48).

El hecho que las evaluaciones escritas de los estudiantes de la opción social y humanística no contemplen en su enorme mayoría la escritura por computadora, los deja afuera de una de las tres culturas de lo escrito que conviven hoy día: “[...] la escritura a mano, la publicación impresa y la escritura digital” (Chartier & Scolari, 2019, p. 11). Los estudiantes actuales viven en un mundo donde coexisten los libros, las pantallas, los lápices y las computadoras, donde las tecnologías de la información y la comunicación permiten hacer un trabajo de editor, rastrear borradores de los textos, guardar la información y compartirla en tiempo real con otros (Avendaño & Baez, 2022, p. 217-218). No obstante, los resultados de esta investigación muestran que al menos en las instancias de

evaluación de escritura en historia, no se plantean a los alumnos la posibilidad de explorar el uso de las nuevas tecnologías para escribir, y no se diseñan propuestas que inviten a explorar estos formatos. No se tienen elementos para pensar a qué se debe esta decisión, es también una interesante línea para profundizar en otra investigación que utilice otras técnicas de recolección de datos. Parecería una marcada tendencia conservadora del profesorado de historia por mantener viva ciertas prácticas de evaluación y escritura, y una duda sobre por qué no se integran a esta ecología de medios, al decir de Francisco Albarello (2019), donde conviven sin sustituirse, donde coevolucionan de forma independiente, beneficiándose un medio del otro. La escritura a mano convive con la escritura digital, y más que reemplazarse se pueden redefinir (Albarello, 2019, p.29-30). No obstante, este no parece ser el camino que se estimula en el área social y humanística y la historia de la educación media superior de Montevideo.

Sobre las ventajas o beneficios de la escritura digital en el Uruguay, existe un trabajo de Garderes y Scaffo (2016) sobre la lectura y escritura en los primeros años de la educación media y el primer año de bachillerato. Las autoras entrevistaron a estudiantes que manifestaron que *“preferían realizar la escritura de evaluación en medios digitales, ya que les ayudaba a superar dificultades motrices y les permite demostrar sus aprendizajes”* (Garderes & Scaffo, 2016, p.121). Sin embargo, al igual que lo constatado en esta investigación, los docentes no parecen utilizar los medios digitales para evaluar. Mencionan en su libro que todos los textos recogidos por ellas para su análisis fueron en formato analógico, coincidieron con la tendencia aquí manifestada.

Otros autores abonan más argumentos similares a los que se vienen exponiendo. Por ejemplo, Fernanda Cano (2011) señala como el procesador de texto aceleró el trabajo, amplió las opciones de borrar y reescribir, e incorporó las acciones de cortar y pegar que facilitan reformular los textos (Cano, 2011, p. 87).

En otro trabajo que ya tiene más de 20 años, Ángels Prat y Mercè Izquierdo mencionan que las computadoras ayudan en la planificación, la organización del texto, “[...] la ventaja de la ductilidad: la facilidad de borrar, cambiar el orden, variar elementos” (Izquierdo & Prat, 2000, p. 106). En ese mismo párrafo, y a continuación de la cita recién compartida, los autores equiparan las ventajas de la escritura en computadora con el trabajo en grupo. Insisten en señalar la escritura como un proceso de gran complejidad, que podría ser ayudado con el ingreso de las tecnologías y la escritura colaborativa.

Una tarea difícil - como lo es escribir la mayoría de los textos - resulta más fácil y se aprende más si se comparte en pequeño grupo y si, aunque sea de vez en cuando, interviene la profesora y hace una intervención acertada, una propuesta de cambio, valora una estructura, una palabra, el acierto de un título. (Izquierdo & Prat, 2000, p. 107)

Sobre la forma de organizar el trabajo de la escritura, las propuestas de evaluación apuntan a una escritura en solitario. La mayoría de las evaluaciones, el 93,75%, exhortan a los alumnos a

escribir de manera individual. En sólo tres casos de las 80 propuestas se deja la posibilidad de optar por hacerlo de forma individual o en grupos de más de dos personas, y en dos casos se propone un trabajo en duplas. Estas formas de trabajo coinciden con las propuestas que no son presenciales, y en las que se permite entregar en computadora.

Para reafirmar este aspecto se reagrupan los resultados en las siguientes tres tablas, divididas según el contexto físico de producción textual: presencial, domiciliaria o combinación de presencial con domiciliario.

**Tabla 35**

*Evaluaciones presenciales relacionadas con el formato de entrega, el contexto físico temporal y la organización del trabajo*

Evaluaciones presenciales (74)					
Formato de entrega		Contexto físico temporal		Organización del trabajo	
A mano	74	En una jornada de clase	74	Individual	74

**Tabla 36**

*Evaluaciones domiciliarias relacionadas con el formato de entrega, el contexto físico temporal y la organización del trabajo*

Evaluaciones domiciliarias (5)					
Formato de entrega		Contexto físico temporal		Organización del trabajo	
				Individual	1
En computadora	5	Varias jornadas domiciliarias	5	Duplas	1
				Opcional individual, duplas, equipo	3

**Tabla 37**

*Evaluaciones presenciales y domiciliarias relacionadas con el formato de entrega, el contexto físico temporal y la organización del trabajo*

Evaluaciones combinadas presencial-domiciliaria (1)					
Formato de entrega		Contexto físico temporal		Organización del trabajo	
En computadora	1	Combinado - clase y domicilio	1	Duplas	1

En la primera de esta serie de tres tablas queda evidente la correspondencia directa entre la presencialidad de la evaluación, con la escritura a mano, en una sola jornada de clase y de manera individual. La mayoría de las propuestas de evaluación de historia recogidas dan cuenta que los docentes les proponen escribir a sus alumnos en las instancias de evaluación, de forma individual, a contrarreloj, en una jornada de clase, y a mano. Un formato y una práctica de evaluación que parece permanecer en el tiempo.

Cuando las propuestas de evaluación son fuera del contexto del aula, parecería que los docentes se permiten incorporar otras modalidades de escritura, permitiendo la computadora y el trabajo colaborativo. Pero al ser un número pequeño la muestra de evaluaciones domiciliarias o combinadas, tampoco se podría concluir con tanta firmeza este aspecto.

Es llamativo el bajo número de instancias de evaluación que incluyen la escritura digital, más aún cuando ponemos ese dato en su contexto histórico. Esta investigación recoge consignas realizadas en el año 2022, en una coyuntura educativa post pandemia, después de dos años de una virtualidad obligada en la educación nacional. A priori podría pensarse que la modalidad de evaluación experimentó algún cambio luego de la pandemia, sin embargo las cifras aquí analizadas no dan cuenta de ello. Bien puede concluirse que en las consignas de los docentes de historia aquí estudiados, se volvió a prácticas de evaluación de la escritura de prepandemia, sin incorporar cambios o elementos que caracterizaron la educación en 2020 y 2021. Las razones que explican este comportamiento quedarán para otra investigación. También es justo señalar que no se tienen datos sobre cómo fue la evaluación durante el 2020 y el 2021, sin embargo la suspensión de la presencialidad en 2020 fue de marzo a finales de junio (Uruguay Presidencia, s.f.): “El 30 de junio de 2020, Uruguay completó el proceso de reapertura de escuelas luego de poco más de tres meses de suspensión de las clases presenciales ante la detección de casos de COVID-19 en el país” (Melo, 2021). Durante un poco más de tres meses las clases funcionaron de manera totalmente virtual, lo que es de suponer que la escritura digital tuvo un mayor protagonismo en las instancias de evaluación.

#### **4.2.2 | Dimensión: Diseño de la propuesta de evaluación escrita**

En el diseño de las evaluaciones se procuró recoger información sobre cómo se presenta la propuesta de evaluación a los estudiantes, y cómo se formula la consigna de escritura.

Para la primera parte se analizó el soporte en el que se recibe la evaluación, constatándose una tendencia mayoritaria por las propuestas impresas en computadora, un 87,7% del total de las evaluaciones recolectadas. Persisten aún docentes que dictan o escriben en el pizarrón las consignas, y que los estudiantes copian en las hojas de escrito, un 14,8%. Sólo dos evaluaciones, un 2,4% del total, fueron presentadas de manera virtual, a través de un blog de una docente, y corresponden a dos de las tres tareas domiciliarias analizadas. Nuevamente hay una correlación directa entre la evaluación presencial, en una jornada de clase, y la forma que tienen los docentes de presentarla.

Si bien el número de consignas de evaluación escritas a mano es considerablemente menor a las que son entregadas en computadora, es mayor a las que son presentadas en formato virtual. Incluso si se observa la relación entre la cantidad de evaluaciones que se plantean para ser realizadas en domicilio, y la cantidad de evaluaciones que se presentan en formato virtual, no hay una correspondencia directa (observar la Tabla N° 38). A priori podría suponerse que las propuestas de evaluación que implican un trabajo domiciliario podrían estar disponibles en el aula virtual CREA o en

el LMS que maneje el docente, sin embargo no se constató en esta investigación el uso de esa modalidad. Los docentes de historia de bachillerato continúan prefiriendo el formato físico al momento de presentar la consigna, incluso cuando el desarrollo de la escritura es fuera del aula. Al igual que lo mencionado en el apartado anterior, este dato parece llamativo en un contexto educativo post pandemia.

**Tabla 38**  
*Relación entre el soporte de la evaluación y el formato de entrega de los estudiantes*  
*(En cantidad de evaluaciones sobre 81)*

Soporte de la evaluación presentada por los docentes	Formato de entrega de los estudiantes	
	A mano	En computadora
Impresa en computadora	63	4
Escrita por los estudiantes en la hoja de escrito	12	0
Virtual	0	2

El propósito del cuadro anterior es mostrar que de las 67 pruebas que los docentes entregan impresas en computadora, 63 los alumnos las hacen a mano y cuatro en computadora. Esas cuatro corresponden a su vez a propuestas domiciliarias, cuya consigna fue entregada en formato papel y no subida a un aula virtual, o blog, o compartida por mail.

Sobre la propuesta general en el diseño de la evaluación hay una notoria inclinación de los docentes por presentar una lista de preguntas, ejercicios, temas, y/o desarrollo de textos específicos(92,5%) más que invitar a desarrollar un texto específico como única propuesta (7,5%).

**Figura 11**  
*Propuesta general del diseño de la evaluación*



Este primer dato del análisis del diseño de la evaluación, dice bastante de la concepción de escritura de los docentes. Por un lado, parecen concebir la escritura como la respuesta a varias preguntas que se presentan en sucesión y muchas veces sin conexión entre sí, es decir, sin que tengan mucha relación unas con otras.

La investigadora Beatriz Aisenberg (2010), señala que en la enseñanza de esta disciplina existe una tradición de *microcuestionario*, como si la acumulación de pequeñas respuestas a varias preguntas diera cuenta del aprendizaje o la comprensión de la historia. Esta observación realizada a partir de una investigación en Argentina, parece servir para el análisis de la escritura en el Uruguay. En los ejemplos que se exponen a continuación queda clara esta idea o concepción de la escritura concebida como dar cuenta de un tema, concepción que se instaló en la enseñanza en la primera mitad del siglo XX (Finocchio, 2011).

Ejemplo de consigna N° 3

### **CUESTIONARIO**

9. Comparar el modelo agroexportador con el modelo ISI.
10. Describir los efectos de la crisis de 1929 y la Segunda Guerra Mundial en América Latina.
11. La crisis de 1929 en Uruguay: visiones de ésta, cómo ingresa y medidas anticrisis del CNA y Terra.
12. ¿Cuál es la transición que se da en Uruguay entre 1938 y 1946?

### **ELEGIR UNA DE LAS CUATRO PREGUNTAS Y DESARROLLARLA**

#### **TEMA OBLIGATORIO**

EL NEOBATLLISMO: concepto, contexto externo, proyecto, ideología, apoyos y obra del gobierno.

Ejemplo de consigna N° 4

Preguntas (aprox. 5 renglones)

- 1-Cómo se mide el PBI per cápita y qué aspectos nos permite comparar?
- 2-Cómo se mide el índice de Gini y qué aspectos nos permite comparar?
- 3-Qué razones económicas impulsan a la carrera imperialista de la segunda mitad del siglo XIX?
- 4-Cuál es el discurso con el que se intenta justificar el dominio imperial europeo sobre los pueblos africanos y asiáticos? Podemos encontrar un discurso similar en A. Latina? Ejemplos.
- 5-Defina: División internacional del trabajo. Centro y periferia. Monoproducción.
- 6-Defina Latifundio y minifundio. Producción extensiva e intensiva. Oligarquía agroexportadora.

7- Analice tres productos británicos que a la vez que modernizaron la campaña uruguaya (y la hicieron “habitable” según el Presidente de la A.R.U), contribuyeron al fortalecimiento del estado en el último tercio del siglo XIX.

8-Describa tres maneras de quedar desplazado del campo uruguayo a finales del siglo XIX y qué posibles alternativas tenían quienes lo hubieran experimentado.

9-Explique las diferencias entre causas estructurales y causas coyunturales de un proceso histórico y aplíquelo a la Primera Guerra Mundial.

10-Destaque y analice tres artículos del Tratado de Versalles que castigaron a Alemania fuertemente.

11-Elija y describa dos consecuencias políticas y dos consecuencias sociales de I.G.M

12- Compare y explique la diferencia entre el discurso que apela a la “Unión sagrada” y el que proclama “proletarios del mundo, uníos” en tiempos de la I.G.M

TEMAS (mínimo una carilla)

Tema: Neocolonialismo y modelo agroexportador en A. Latina

Tema: Panorama mundial al terminar la I.G.M (Incluir aspectos económicos, sociales y políticos)

Ambos ejemplos, además, sirven para ilustrar una tradición de las propuestas de evaluación de la escritura en historia, los llamados “Temas”. Si bien no es posible traer un marco teórico que los defina como tal, es frecuente encontrar en las propuestas de evaluación, y más aún en los exámenes, estos temas que se formulan no como preguntas, sino como titulares para que el estudiante desarrolle. Si se observa el ejemplo N° 4, el docente prevé un mínimo de extensión de una carilla para el tema, a diferencia de las preguntas que propone una extensión aproximada de 5 renglones. En el imaginario de este docente, las preguntas implican poco desarrollo de lo escrito, siendo el tema el momento de mayor desarrollo de la escritura. En el ejemplo anterior no se establecen criterios de extensión, pero si se plantea que las preguntas sean opcionales, donde se debe elegir una, pero el tema es obligatorio. Una vez más, el tema aparece como un elemento importante de la escritura.

En ambos casos los temas son redactados a modo de titular con enunciados breves, sin establecer un problema retórico que desafía al estudiante. Como se verá más adelante, no especifica un lugar de enunciación, ni un receptor, ni define un género textual desde el cual escribir. En ambos casos se agrega una lista de elementos que parecería ser importante que estuvieran en el desarrollo, pero sin especificarlo. No hay indicaciones de orden, ni de cómo dar inicio al desarrollo del tema.

Otro aspecto común en los dos ejemplos presentados es la poca relación entre las preguntas, que en caso de ser contestadas en su totalidad, obligan al estudiante a entrar y salir en temáticas diferentes y en habilidades diferentes. En el ejemplo N°3 se le pide que compare, pero luego que describa y luego también debería describir, aunque no se lo menciona, para después responder una pregunta que pareciera concreta sobre la transición del Uruguay en un período específico. En el otro ejemplo es más abrupto el pasaje de temáticas de pregunta a pregunta.

Solamente seis evaluaciones de 80 se pudieron clasificar dentro de la subcategoría “Sólo desarrollo de un texto específico, que se refiere a propuestas de evaluación que no le propongan al estudiante responder una pregunta, ni realizar un ejercicio de análisis de fuente de información u otro tipo, sino desarrollar un texto específico, como puede ser un relato, una argumentación o explicación. El siguiente es un ejemplo de una consigna de desarrollo de un texto específico dentro de una propuesta de evaluación que incluye un listado de preguntas y ejercicios.

#### Ejemplo de consigna N° 5

Escrito sobre Guerra Fría y Etapas de este conflicto.

- 1) Qué escenario quedó planteado en Europa, al final de la II G.M
- 2) Explique el concepto de Guerra Fría y mundo bipolar: por qué los historiadores emplean tal denominación y cuáles fueron las etapas por las que atravesó el conflicto.
- 3) Desarrolle como se dio la llamada Crisis de Berlín y que momentos tuvo este diferendo.
- 4) Haz un relato en el que te sitúes viviendo en una nación del bloque comunista en los años de la Guerra Fría y explica cómo se desarrollaría la vida de un joven de un país de régimen comunista, teniendo en cuenta por tanto las características de la vida social, cultural y política (el que tú prefieras)
- 5) Compara características generales del mundo capitalista con el mundo comunista.



La pregunta número 4 se incluye dentro del grupo de “Desarrollo de un texto específico”, que a diferencia de las demás consignas, se explicita al estudiante más indicaciones sobre cómo escribirlo. Sin llegar a cumplir con todas las condiciones necesarias de problema retórico (Reale, 2016), sí coloca al estudiante en un lugar de enunciación, en este caso como un joven del bloque comunista en los años de la Guerra Fría. También se define un género textual, el relato, y la intención del texto, en este caso, describir la vida en una nación comunista, optando por darle una perspectiva social, económica o política. Nótese que el docente utiliza el verbo “explicar”, pero la habilidad cognitivo lingüística que se le pide al estudiante es describir, es decir, enumerar características de la forma de vida, y no establecer una relación de causas y consecuencias sobre por qué se tiene esa forma de vida, o comprender por qué las personas de ese país viven de esa manera (Quinquers, 2001). A lo largo de la lectura de las diferentes consignas relevadas se constató con frecuencia la confusión entre las habilidades que se le piden por escrito, con las que se desprenden de la consigna. Este aspecto se retomará más adelante en el análisis.

Las evaluaciones que fueron consideradas como “Sólo desarrollo de un texto específico”, son aquellas que no incluyen otra consignas más que la invitación a escribir sobre un tema preciso. En este caso se trata de consignas largas en su desarrollo de presentación, pero que en definitiva se

pide focalizarse en un aspecto. Una coincidencia significativa es la relación entre este tipo de consignas, el formato de entrega de los estudiantes, y el contexto físico temporal y espacial. Dada la extensión de las consignas, dos ejemplos fueron sumados al anexo (Anexo 7), se sugiere leerlos allí.

**Tabla 39**

*Relación entre el desarrollo de un texto específico, el formato de entrega, el contexto físico temporal y el contexto físico espacial*

Propuesta general de evaluación Sólo desarrollo de un texto específico (5)					
Formato de entrega		Contexto físico temporal		Contexto físico espacial	
A mano	1	En una jornada de clase	1	Presencial	1
En computadora	4	Combinado - Jornadas de clase y domiciliarias	1	Mixta - Domiciliaria y presencial	1
		Varias jornadas domiciliarias	3	Domiciliaria	3

Parecería existir una correspondencia directa entre el tipo de consigna y los tiempos y formatos que se permiten a la escritura. Si bien son cuatro de las cinco propuestas de desarrollo de un texto específico que figuran como trabajo domiciliario y en computadora, la única propuesta que fue considerada dentro del método más tradicional, se la incluyó allí porque no se desprendía de la consigna otra información. Es decir, no se aclara en la propuesta de evaluación entregada dónde se debe realizar, el tiempo, ni cómo se debe entregar. El criterio utilizado en esta investigación es considerar siempre las pruebas como realizadas a mano, en una jornada de clase y presencial, cuando el docente no aclara lo contrario.

Este aspecto también es considerado un hallazgo. El 5% de las evaluaciones recogidas permiten la escritura en varias jornadas, sean domiciliarias o en clase, habilitan y promueven el uso de la computadora, y tienen una consigna de escritura que propone desarrollar un texto específico, y no una lista de ejercicios que resolver. En definitiva, cuando los docentes proponen como única consigna desarrollar un tema específico, están parados en la concepción de la escritura como proceso, la escritura como “transformar el conocimiento” (Aisenberg y Lerner, 2008; Bereiter & Scardamalia, 1992). La consigna se presenta un día de clase, y se pauta una fecha de entrega que deje un tiempo prudencial para su desarrollo. En un solo caso, de las 80 consignas, se establece el seguimiento en clase, en otro caso se permite un seguimiento por correo. Cuando la propuesta cambia el contexto físico y temporal de producción textual, es decir, cuando la escritura se desarrolla fuera del aula y en varios días, cambia también el formato de entrega por los estudiantes. Cambios todos que se desprenden en un tipo particular de consigna. Estos cuatro casos, en los que coincide el desarrollo de un texto específico con las condiciones físicas y temporales relacionadas, son los únicos que presentan nuevas formas de trabajo con la escritura, y que consideran el escribir en historia como un proceso.

Con respecto al listado de ejercicios y preguntas, las instancias de evaluación recolectadas tienden a tener varios ítems, con 50 evaluaciones de más de cinco preguntas o ejercicios. Algunas de estas evaluaciones ofrecen ejercicios optativos, no obstante la presentación de una prueba con un listado extenso de actividades puede resultar poco alentador para el estudiante que tiene que responder por escrito. No aparece en el marco teórico abordado un número de preguntas idea para una consigna de escritura, en general se refieren a las preguntas de las consignas de actividades de lectura en la clase de ciencias (Sanmartí, s.f; Aisenberg, 2010), pero descritas desde cómo impactan en el estudiante que las recibe, que en general desiste y se desmotiva frente al listado extenso. Criterio y perspectiva que podría trasladarse a las consignas de escritura.

En cualquier caso, la presentación de un número considerable de actividades para resolver, en un tiempo a contrarreloj, no parece atender a todas las complejidades que entran en juego al escribir.

Quien escribe, en efecto, enfrenta múltiples operaciones que suponen una serie de decisiones a tomar: la resolución del problema retórico (consideración del lector al que destina su escrito, los propósitos y el tema a desarrollar), la búsqueda de conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo o el reconocimiento de la necesidad de buscar nueva información (saberes sobre la lengua, los géneros discursivos, la cultura, además de creencias, valores y preferencias) y los procesos mismos de redacción (planificación, puesta en texto y revisión) que no se dan en forma lineal, como una secuencia, sino de manera recursiva puesto que, por lo general, mientras se escribe se modifica el plan original con nuevas ideas del mismo modo que se revisa a medida que se escribe y no solo al finalizar la producción. (Finocchio, 2011, p.128-129).

La mayoría de las consignas recolectadas le proponen al alumno escribir de forma inmediata en una sola jornada, y frente a una multiplicidad de desafíos formulados como preguntas, temas y/o ejercicios. La reiteración de estas características de las condiciones en las que se invita a escribir, sirve para relacionar estos aspectos con dificultades de la enseñanza de la escritura académica que Paula Carlino (2004a) identifica en los estudiantes universitarios. Más allá que su público objetivo no sea el estudiante de bachillerato, hay algunos aspectos de esas dificultades señaladas en los estudiantes universitarios, que se pueden explicar, o trasladar, a este escenario de escritura.

Carlino identifica como una de las dificultades el “desaprovechar la potencialidad epistémica al escribir”. Cuando los estudiantes redactan en el modelo de “decir el conocimiento” en vez del de “transformar el conocimiento”, pierden la capacidad de modificar lo que saben del tema, que es la potencialidad epistémica. Esto sucede cuando no se tiene en cuenta al lector o destinatario, algo que no se aclara en las consignas relevadas, y no se conoce el propósito para el que se escribe.

Otra dificultad que señala es la tendencia de los estudiantes a “revisar solo la superficie del texto”, quedándose en la superficialidad, y no como parte del proceso de escritura que permite volver a pensar el tema; “los alumnos no consideran la revisión como una actividad en la cual es posible

modificar y desarrollar perspectivas y nociones. La consideran un mero proceso de corrección para subsanar errores” (Carlino, 2004a, p. 324).

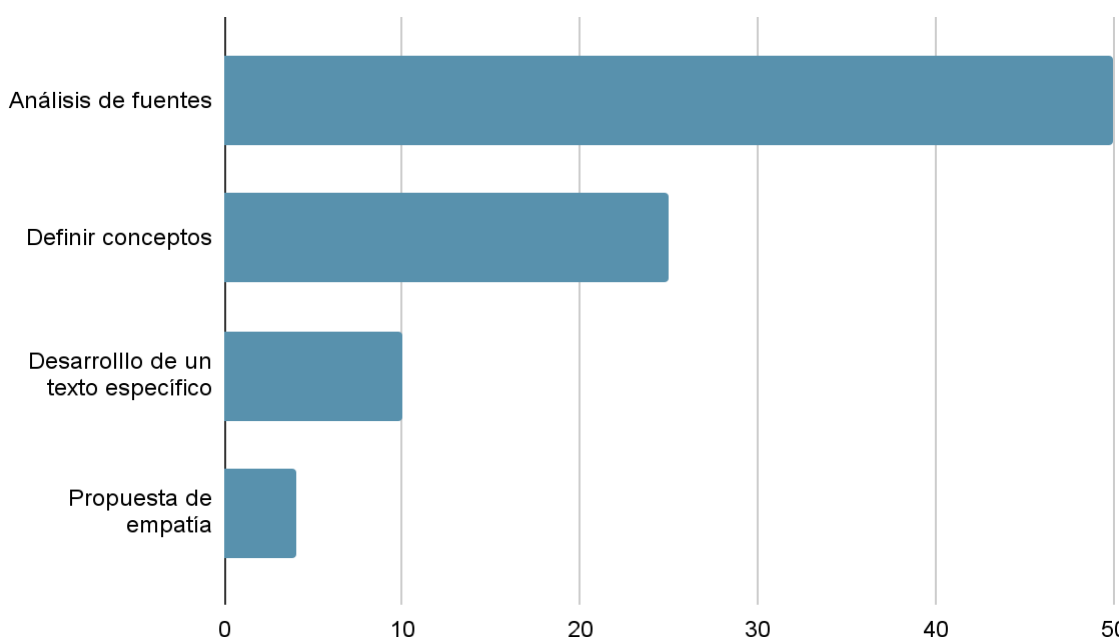
Estas dificultades son identificadas y descritas por Carlino, que no se detiene, en ese artículo, en explicar su origen. Puede pensarse que estas características presentes en estudiantes universitarios son producto de una relación con la escritura que viene desde la educación media, o al menos, que pueden estar presentes en los alumnos que recibieron las consignas aquí analizadas, porque las condiciones que se les pautan para escribir no parecen contemplar estas dificultades. Si las preguntas, temas o ejercicios no definen un destinatario, son variadas y presentadas en una extensa lista, y deben resolverse en un tiempo preciso, no hay tampoco espacio para la revisión, más que el chequeo ortográfico superficial, como señala la autora.

#### 4.2.2.1 | Tipos de consigna

Cuando las propuestas de evaluación incluían un listado de actividades varias, la *Pauta* procuró clasificarlas según distintos tipos de consignas y/o ejercicios. Se previó un listado de posibilidades en función del conocimiento personal sobre las formas de evaluación en historia de bachillerato, y se dejó una opción de otros ejercicios para sumar alguna propuesta que no estuviera contemplada.

Dentro de lo que la *Pauta* preveía más de la mitad de las evaluaciones, 50 en 80, proponen análisis de algún tipo de fuente de información, en 25 se encontraron ejercicios de vocabulario o definición de conceptos en historia; en 10 casos se suma el desarrollo de un texto específico y en 4 casos de 80 se plantea un trabajo desde la empatía. En las 74 evaluaciones que fueron consideradas dentro de la subcategoría de listado de preguntas, ejercicios, temas y/o desarrollo de un texto específico, siempre aparecieron preguntas en general.

**Figura 12**  
*Tipos de consignas 1*



Sobre las consignas de “Desarrollo de un texto específico” ya se ha referido en este análisis, cuando se mencionaron como propuestas por sí solas. En este caso se registraron ejemplos de estas consignas cuando acompañaban la lista de otros ejercicios dentro la propuesta de evaluación. Más adelante, cuando se analiza la propuesta de escritura se vuelve sobre este punto. En general hay una relación directa entre las consignas de desarrollo de un texto específico y la aclaración de algunos de los puntos de las propuestas de escritura. Cuando los docentes formulan preguntas, o temas, en general no especifican demasiado desde qué lugar se escribe, con qué intención, para quién, o el género textual. Estos aspectos sí suelen aparecer, aunque no siempre ni todos, cuando se redactan las consignas de desarrollo de un texto específico.

A continuación se presentan ejemplos de distintas evaluaciones, para mostrar la forma de redacción de las preguntas y del desarrollo de un texto específico. Para este caso se seleccionaron consignas que se refieren al mismo contenido, como forma de comparar las distintas maneras de presentar e invitar a escribir a un estudiante sobre una misma temática.

Ejemplo de consigna N°6 | Preguntas y desarrollo de texto específico de varias evaluaciones distintas.

2. ¿Por qué la Revolución Rusa marcó un hito en la historia? desarrolle y fundamente.

4 - Explica tres características del gobierno de Stalin en la URSS. (3 puntos)

5) ¿Cómo concilió Lenin la revolución del proletariado en un país esencialmente agrícola como Rusia?

5 - El modelo soviético, se desarrolla a partir de la Revolución bolchevique de 1917. Explica cuáles fueron las primeras medidas del gobierno de Lenin y cuáles son las diferencias que se establecen con respecto al modelo antagónico, en materia económica y social. Aquí puedes hacer referencia a un período posterior al de Lenin, por ejemplo, el gobierno de Stalin.

Todas las consignas pertenecen a evaluaciones diferentes, de distintos centros, de un tema recurrente en 4.º año de bachillerato. En el primer grupo se colocaron las preguntas, que como se mencionó anteriormente, carecen de especificaciones de cómo desarrollarlas. Dos están formuladas como preguntas con sus signos de interrogación, y otra tiene un tono imperativo, algo que también se halló con frecuencia en esta investigación. Con esto se refiere a la existencia de consignas que serían preguntas, pero que están redactadas como si fueran órdenes.

Nótese la diferencia con lo que se considera el desarrollo de un texto específico. Allí no se especifica el género del texto, pero sí la intención de quien escribe, debe explicar las medidas del gobierno de Lenin y/o Stalin, sobre todo con la intención de compararlas con el modelo capitalista. Se podría suponer que las preguntas anteriores estarían incluidas en este texto, cuya consigna ya le proporciona al escritor cierta información para empezar: la fecha de la Revolución y el nombre de dos de sus principales figuras. A diferencia de las anteriores que es responder o resolver esa pregunta, aquí habría que realizar un texto explicativo y hasta comparativo; hay un indicio de un texto a escribir.

Dentro de este grupo de “desarrollo de un texto específico” se ubican también las propuestas de empatía. En la Figura aparecen separadas para hacerlas visibles, pero las propuestas de

descentración o empatía, son tomadas en esta investigación como desarrollo de un texto específico. De las cuatro consignas de empatía relevadas, tres tienen una formulación similar al ejemplo anterior, definiendo un lugar de enunciación, intención del autor y hasta destinatario. Sólo en un caso la consigna es muy escueta y simple, sin proporcionar al estudiante elementos que permitan o ayuden al desarrollo de la escritura.

#### Ejemplo de consigna N° 7 | Propuesta de empatía 1

Realiza un relato de la forma de vida en la Edad Media y Época Moderna.

En esta consigna no se especifica si el relato de la forma de vida es desde la perspectiva de algún sujeto social en particular (campesino, artesano, noble, miembro del clero, hombre, mujer), o de todos los sujetos. Tampoco especifica qué aspectos de la forma de vida debería contemplar: alimentación, higiene, comportamiento demográfico, ideal social, organización del trabajo, etc.

En los otros tres casos la consigna es un poco más detallada, como se analizó con el ejemplo de consigna N°5 trabajado anteriormente, donde se pedía un relato de la vida de un joven en el bloque comunista. Algo similar puede notarse en este siguiente ejemplo de una consigna de 6.º año.

#### Ejemplo de consigna N° 8 | Propuesta de empatía 2

1. A través del relato de un subalterno nacido en Madrid en 1900 y fallecido en París en 1974, desarrolle el devenir del siglo XX europeo. (Elegir en qué año escribe, que hechos involucra y que elementos y/o características de esos procesos se involucran en el relato).

En este ejemplo aparece indicado un lugar desde el cual escribir, como un subalterno de la historia, algo presumiblemente trabajado con el docente en clase. Se establece una limitación temporal y se pide que se elija un año en particular para desarrollar el devenir europeo del siglo XX. No se menciona el género textual ni la intención por la que se escribe, pero le plantea al estudiante más elementos para pensar la escritura.

Los cuatro casos de consigna de empatía corresponden a la empatía descriptiva, según la clasificación tomada de Cristófol Trepát (1995). Esta refiere a ejercicios de proyección hacia el pasado desde la perspectiva de un sujeto, algo que Trepát considera muy exigente para los estudiantes, porque necesitan un caudal de información importante, para hacer el relato algo sustantivo. Siendo la forma más frecuente de ejercicios de empatía en el aula, que ya lo señalaba Trepát en 1995, es la más difícil, y que queda en un abordaje descriptivo, pero no explicativo. No se logra el trabajo de comprender a los sujetos en su contexto, sino describir cómo era su vida, o su mirada de la época, más que tratar de entenderlos. Así lo expresa Rosa Almansa cuando enumera

elementos imprescindibles para una propuesta didáctica de trabajo que toma una empatía crítica con el pasado:

No se trata, simplemente, de explicar qué se pensaba, sino, sobre todo, por qué: por qué determinadas concepciones —reales o falsas— eran importantes, por ejemplo, para el propio autoconcepto; o por qué algunas situaciones se percibían como amenazadoras, inquietantes, etc. [...] Con ello se persigue que se haga un esfuerzo por adoptar una metodología realista que permita entender las limitaciones impuestas no solo por determinadas circunstancias históricas, sino por el papel desarrollado, o el lugar ocupado, por parte de determinados grupos humanos, en el seno de una sociedad determinada. (Almansa, 2018, p. 92)

En los ejemplos de las consignas de empatía recolectadas no se recogieron evidencias de propuestas pensadas en los por qué mencionados en la cita anterior. En general los alumnos deben describir la vida o la mirada de tal personaje, pero sin atender el por qué ese personaje actuaría de tal o cual manera. No necesariamente la bibliografía manejada señala una forma de trabajo con la empatía como más adecuado que otra, sino que clasifica según lo que se le exige al estudiante y entiende uno más desafiante, en tanto le propone un reto o problema retórico, frente a otro que le propone una descripción de una época.

Lo que se destaca en estas consignas, al menos en tres de ellas, es el desarrollo en la redacción y presentación de la propuesta de empatía, que entiende los complejos procesos que se juegan en la escritura. Una vez más se señala en esta investigación como en algunas propuestas de evaluación, los docentes se detienen en desarrollar más las consignas, como si supusiera que exigen más en la escritura. Pero esa oración es una mera hipótesis que al momento no se puede contrastar con la opinión o percepción de los docentes.

#### **4.2.2.2 | Análisis de las fuentes de información**

En el 62,5% de las evaluaciones recogidas se propone a los estudiantes el trabajo con alguna fuente de información. Este porcentaje habla del peso y del papel de las fuentes en la enseñanza de la historia, y de la relevancia que los docentes le dan para evaluar, y del rol que cumplen en la construcción del conocimiento histórico. Para Michel de Certeau la historia “[...] comienza con el gesto de *poner aparte*, de reunir, de convertir en “documentos” algunos objetos repartidos de otro modo” (2006, p. 85). El autor habla del trabajo del historiador de aislar los documentos o fuentes y darles forma. De ahí la importancia de poner a los estudiantes en el análisis de esas fuentes de información.

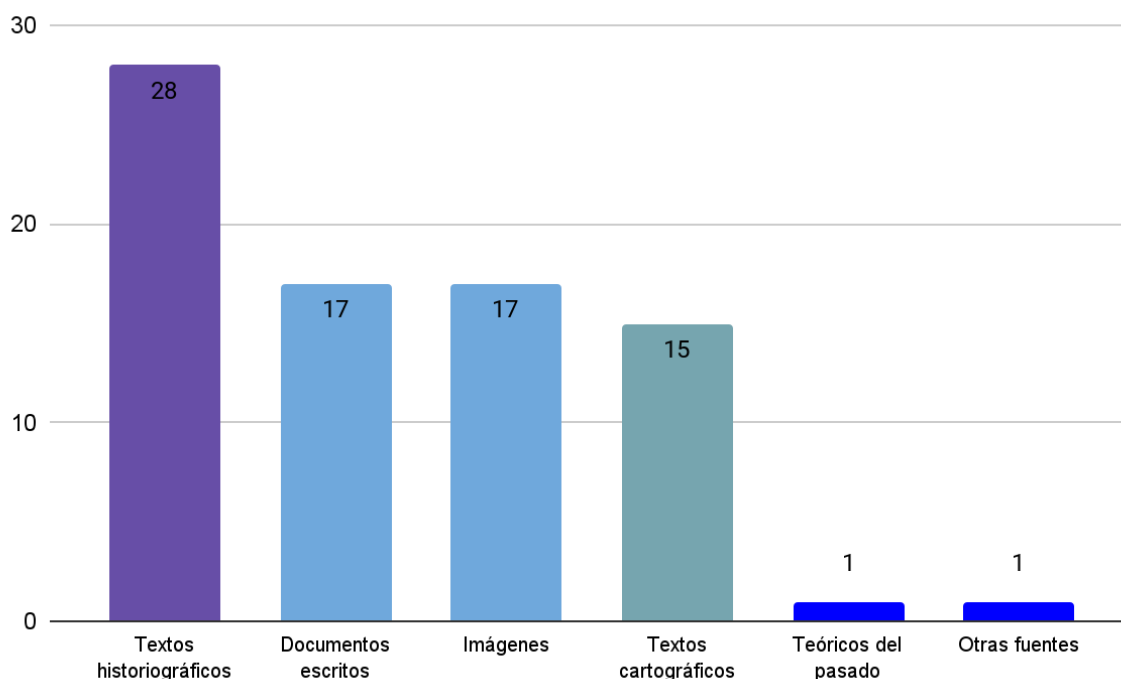
Para analizar el uso de las fuentes y su relación con la escritura, es necesario realizar algunas aclaraciones. En primer lugar los docentes han optado en varias ocasiones por diseñar

evaluaciones donde aparecen más de una fuente. Ha sido frecuente el uso de textos cartográficos con fuentes primarias o textos historiográficos.

En segundo lugar, la pauta podría haber tenido una clasificación de fuentes primarias y secundarias, pero se optó por abrir el universo de fuentes secundarias para relevar cuál era el uso más frecuente. En este caso los textos de historiadores o historiográficos. La opción de otras fuentes que aparece con un solo caso refiere a una narración de un sobreviviente de Hiroshima. Al no existir la clasificación de fuente secundaria, el relato no entraba en ninguna de las categorías diseñadas en la pauta.

En tercer lugar el análisis va estar centrado en cómo se invita a leer y a escribir a partir de la fuente de información, y no en cómo se utiliza su análisis desde el punto de vista de la enseñanza de la historia. Por eso se relacionan en este apartado con las consignas de fuentes de información focalizadas en tres tipos: las fuentes escritas, las imágenes y los textos cartográficos.

**Figura 13**  
*Tipos de fuentes de información*



Al momento de evaluar los docentes de historia eligen en gran medida las fuentes escritas sobre las imágenes. Dentro del grupo numeroso se destacan los textos historiográficos, es decir, fragmentos de textos de historiadores; luego vienen los documentos escritos o fuentes primarias, que son elaboradas en el contexto de la época. A este grupo se le suma los teóricos del pasado y la opción de otras fuentes, que en este caso se trató de un relato. La llamada opción “Teóricos del pasado” fue observada por los expertos que revisaron la pauta de análisis documental, pero se decidió mantenerla porque si bien es una fuente primaria y podría ir en la categoría documento escrito, me interesaba diferenciar documentos como son el Reglamento de Tierras de 1815 o la Paz de Versalles, del análisis de un texto de Voltaire, Rousseau, Marx o Adam Smith. Justamente la

intención era poder discriminar cuánto se utilizaba o qué presencia tiene la lectura de los textos originales de los teóricos en la evaluación. En 80 evaluaciones sólo se registró un caso de análisis de un teórico del pasado, se trataba de una propuesta con un fragmento de un John Locke, en el que se proponía a los estudiantes identificar si las palabras pertenecen a Jacques-Bénigne Bossuet o a Locke, y fundamentar por qué se entiende que pertenece a uno y no a otro.

Entre las fuentes escritas y las imágenes, aparecen como segunda fuente de información más utilizada los textos cartográficos, que no son imágenes sino un tipo de texto específico, como se aclaró oportunamente en el marco teórico. Para Harley (2005) los llamados popularmente mapas emplean un sistema de signos que los convierte en un texto, lo que posibilita trabajar con su deconstrucción. Más adelante se analizará el tipo de uso y de escritura que se promueven en las evaluaciones recogidas.

El recurso de las fuentes puede ayudar al trabajo con la escritura y también al trabajo con la lectura, que ha quedado por fuera de esta investigación. No se pone el foco en cómo se trabaja o enseña a leer en la disciplina, pero tampoco puede disociarse el leer del escribir.

Para el análisis de las consignas que acompañan a los textos historiográficos, los documentos escritos y las opciones de teóricos del pasado y otras fuentes, se sumaron en una nueva subcategoría llamada textos, que da un total de 47 propuestas con textos. No es la cantidad de textos individuales, sino la cantidad de evaluaciones que presentan textos, con la salvedad que alguna pudo presentar documentos escritos combinados con textos historiográficos. En ese caso se contabilizaba uno para cada ítem.

En esas 47 propuestas con textos es frecuente encontrar distintos tipos de consignas que las acompañen. Las más comunes han sido las inferenciales (17 en 47), aquellas que no buscan una información puntual en el texto, sino una reconstrucción, explicación, o el reconocimiento de una idea o de un problema en el texto analizado (Aisenberg, 2010). Se comparten algunos ejemplos de los textos y sus preguntas:

#### Ejemplo de consigna N° 9 | Preguntas inferenciales

Lee el siguiente fragmento de un discurso de Luis Batlle pronunciado en el año 1950:

“El mundo entero está en lucha violenta contra el comunismo. Podría decirles que todo el mundo está enfrentado y que todos los gobiernos se mueven con violencia y arbitrariedad contra el comunismo; los que hemos sabido movernos con libertad frente a él, somos nosotros. No le hemos tenido temor porque estábamos convencidos de la orientación de nuestra política económica y social. Le hemos dado toda la libertad que querían y en esa libertad los hemos vencido...”

Batlle Berres, Luis: Pensamiento y acción, Pág. 244.

4- ¿Cuál es la actitud de Luis Batlle frente al comunismo?

El día 3 de febrero les expuse el anuncio hecho por el gobierno imperial alemán (...) que dice que utilizaría sus submarinos para hundir todos los barcos que se acercaran a cualquier puerto de Gran Bretaña e Irlanda o de las

costas occidentales de Europa o a cualquiera de los puertos controlados por los enemigos de Alemania en el Mediterráneo (...). Barcos de todas clases y cualquiera que fuera su bandera, su carácter y su carga, su destino o su misión han sido enviados al fondo del mar sin ninguna advertencia y sin un solo pensamiento de ayuda para sus pasajeros, fueran barcos de países beligerantes o de países neutrales (...). La guerra submarina de Alemania contra el comercio es una guerra contra la humanidad (...). Se han hundido barcos americanos y se han perdido vidas americanas (...). aconsejo que el Congreso declare que la reciente conducta del gobierno imperial alemán no es sino un cambio de dirección de la guerra contra el gobierno y el pueblo de los EE.UU. Propongo que el Congreso acepte la posición de beligerante (...). W. Wilson.

- 1) ¿Cuál es la idea central del texto?
- 2) ¿En qué contexto la situarías?
- 3) ¿Quién es su autor? ¿Qué papel juega su figura en la guerra y la posguerra?
- 4) ¿Qué consecuencia tendrá la aceptación de esta propuesta por parte del congreso de Estados Unidos?

Los ejemplos tratan de ilustrar consignas que procuran poner a pensar al alumno a propósito del texto, tratando de poner en relación su contenido con alguna temática abordada en el curso. En este caso la escritura es para responder una pregunta y será más o menos desafiante en función del tipo de pregunta que se formule.

Las preguntas literales o extractivas aparecen con menos frecuencia (11 en 47), pero están presentes en las instancias de evaluación. Se presentan dos ejemplos que sirven para contrarrestar con los casos anteriores; en ambos casos se optó por copiar sólo un fragmento del texto original de la evaluación, y la pregunta literal correspondiente. Los textos eran un poco más largos y había una pregunta más en cada uno.

#### Ejemplo de consigna Nº 10 | Preguntas literales/extractivas

El porcentaje del PIB correspondiente a la agricultura ha ido disminuyendo en los últimos decenios y se sitúa actualmente entorno el 12%....

Los otros dos sectores que son fuente principal de generación de divisas son: ingresos del canal de Suez y remesas de emigrantes... De hecho el Canal ha obtenido ingresos récord en 2021 de 6.300 millones de dólares, se está trabajando en su ampliación y ensanchamiento (recientemente se ha anunciado que las obras finalizarán en 2023)...” *Publicación pública realizada por la Oficina de Información diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación.*

a - De qué actividad económica se habla en el fragmento del Egipto actual.

LOS COLEGIADOS BLANCOS (1959-1967) (De Manual del historia del Uruguay. B. Nahum)

#### **Primer colegiado: el modelo conservador-liberal (herrero-ruralismo)**

“La dureza de la crisis económica, cuya manifestación más irritante a nivel popular fue la inflación, contribuyó a erosionar la popularidad del “quincismo”. Las fallas en la ejecución de la crítica al Gobierno y a la persona de

Luis Batlle desde filas coloradas (Lista 14), nacionalista (Herrerismo) y los ruralistas (Nardone), pesaron fuertemente en el alejamiento del electorado del Partido Colorado (...)"

1. ¿Qué fuerzas políticas y sociales logran la caída del Batllismo en 1958 y por qué?

Ambas propuestas son para 6.º año, una para opción de Social-Económica y la otra para la opción Social y Humanística. En el primer caso quizás la intención del docente sea evaluar si el estudiante reconoce que es una actividad económica, porque no aparece así expresada en el texto. No obstante el camino para responder la pregunta es la localización de la respuesta. El segundo ejemplo es quizás más literal aún, incluso están numeradas de forma consecutiva. Al igual que en el ejemplo anterior el texto no utiliza la misma expresión que la pregunta, pero el ejercicio que el estudiante debe realizar es encontrar la información de manera textual. Son dos ejemplos de preguntas que pueden responderse sin tener mayor conocimiento del tema, sino más bien destreza lectora.

En sólo cuatro ocasiones se pudieron identificar consignas del tipo discursivo textual, que refieren a preguntas que apuntan a la intención del autor. Quizás sean las preguntas que más se relacionan con el trabajo del historiador al analizar las fuentes, que consiste en identificar las intenciones de quien escribe y el razonar por qué del uso de determinada expresión o lenguaje. A continuación se expone un ejemplo bien característico de este tipo de preguntas.

#### Ejemplo de consigna N° 11 | Preguntas discursivo textuales

La Unesco nació luego de la II Guerra Mundial, que provocó la división de Berlín y del mundo. A 50 años de la creación de la UNESCO y a 10 años de la caída del Muro de Berlín, ¿cuál es el muro a derribar?

El próximo muro es el mismo que había cuando cayó el de Berlín; es el de darse cuenta de la importancia de la fraternidad. Con el Muro de Berlín caía un sistema que basado en la igualdad, se había olvidado de la libertad. Ahora tenemos uno que se ha olvidado de la igualdad en aras de la libertad, y ambos se han olvidado de la solidaridad. Hay que darse cuenta que no vamos bien. El sistema económico actual nos ha llevado a una diferenciación mayor todavía en lugar de reducir abismos. Crece el hambre y la pobreza y esto nos lleva a pensar que sigue el mismo muro; el muro que existe entre los más poderosos y los más débiles".

#### **En búsqueda, agosto de 1999.**

3- En el marco de los festejos del aniversario por los 150 años de la UDELAR en 1999, visitó nuestro país el director de la UNESCO en ese momento Federico Mayor Zaragoza. El semanario uruguayo "Búsqueda" lo entrevistó, lee la siguiente pregunta con su correspondiente respuesta y luego contesta:

- a) ¿Qué es la UNESCO?
- b) ¿qué sistema caía junto al muro de Berlín?
- c) ¿por qué lo caracteriza como un "... sistema que basado en la igualdad, se había olvidado de la libertad"?
- d) ¿a qué sistema se refiere al que tenemos ahora?
- e) ¿por qué lo caracteriza como que "...se ha olvidado de la igualdad en aras de la libertad"?

En este ejemplo aparece una pequeña muestra de varios tipos de consignas. Las discursivo textuales serían la “c” y “e” que le preguntan al estudiante sobre por qué cree que el autor utilizó esa expresión para referirse al socialismo real y al capitalismo. Serían solamente inferenciales si la pregunta sería parecida a la “d”, o sea, de qué sistemas se habla; pero al apuntar a las expresiones, pregunta la intención del autor por caracterizar a cada uno de los sistemas en la forma que lo hizo.

En cualquiera de los casos analizados recientemente parecen más una propuesta de trabajo con la lectura que con la escritura. Este tipo de consignas, tanto literales, como inferencias o discursivo textuales, son generalmente recomendadas para el trabajo con la lectura en la clase de historia (Aisenberg, 2005; Aisenberg, 2010; Rosales & Ripoll, 2009), y no como una propuesta de escritura como proceso. Si bien se escribe, por lo difícil de disociar la lectura de la escritura, lo central estaría en la comprensión del texto, su sentido y lo que puede aportar al conocimiento histórico. Parecería más una propuesta para trabajar la lectura de fuentes en clase, y que luego de apropiarse de su significado puede ser utilizada para producir un texto que tome en cuenta o la perspectiva del autor, o el análisis que se realizó de la fuente. Sin embargo aparecen como una actividad más, que se suma a otras preguntas o ejercicios, que en este caso remitirá a la comprensión del texto.

En función de esto surgen varias preguntas que esta investigación no puede contestar y que pueden ser un buen insumo para continuar profundizando ¿Esos textos fueron leídos y trabajados en clase? ¿Los alumnos ya los conocían y ahora tenían que aplicar el mismo análisis que se había hecho? ¿Los docentes consideran esas preguntas como una evaluación de escritura o de lectura? ¿Con qué sentido entran esos textos a las instancias de escrito y parcial? ¿Se pretende evaluar cómo se escribe un texto a partir del análisis de una fuente de información? ¿Se trabaja con fuentes y con su análisis en el aula?

Las otras consignas de análisis de texto que se registraban en la pauta pueden servir a cuestionar aún más la pertinencia de la presencia de los textos escritos en una evaluación.

Por un lado se generó un ítem especial para consignas que no tuvieran relación con el texto. Por ejemplo, la pregunta 3a del ejemplo anterior, pregunta qué es la UNESCO, sin que su respuesta se desprende del texto. La única relación es que la entrevista presenta a quién era el presidente de la UNESCO en 1999, aspecto que no termina siendo tan relevante a los efectos de lo que el docente quiere evaluar sobre las miradas del sistema capitalista o comunista. La pregunta ¿Qué es la UNESCO? puede hacerse sin ese texto y responderse igual. Esas son consideradas como “preguntas no relacionadas al texto”, y que fueron bastante frecuentes en 15 de 47 textos. Otro ejemplo es un texto que describe la toma de la Bastilla y su significado, y luego el docente pregunta qué es una Revolución, consigna que podría hacerse prescindiendo de la lectura de ese texto, que no aporta información para responder.

Por último se identificó como un ítem aparte, que no estaba originalmente previsto en la pauta pero se sumó en el procesamiento de datos para el análisis, aquellas consignas que no están formuladas como preguntas, sino como una acción directa: explicar o comentar algo a partir de la lectura del texto, consignas simples e imperativas (Moro, 2005).

3) Luego de leer y analizar el fragmento de John Lynch, **escriba un comentario explicando qué quiso decir el autor**

### III. Para explicar y desarrollar:

- Luego de leer y comprender el siguiente texto del historiador francés Fernand Braudel, explícalo y ejemplificalo:

2. **Elige dos de estos textos para escribir sobre él** (relacionarlo con nuestro curso, reflexionar, dudar, coincidir, explicar).

En este caso se optó por no sumar los textos sino sólo las consignas, para ver los ejemplos de propuestas que demandan comentarios. Si bien estos ejemplos son también actividades de lectura, el foco parece estar puesto más en lo que el alumno puede escribir a propósito de los textos. No se brindan más herramientas para guiar la escritura, excepto en el último de los ejemplos, pero que parte de una consigna más bien vaga “elige dos textos para escribir sobre él”. En esa forma de redacción alguna guía se hace necesaria para orientar la escritura del alumno, definiendo una intención, pero sin otros parámetros como extensión o para quién está dirigido.

En el primero de estos ejemplos se pide a los alumnos que expliquen un fragmento del historiador Jhon Lynch sobre las causas de la Revolución Hispanoamericana. En verdad los estudiantes pueden deducir que el texto es sobre la revolución, porque toda la evaluación es sobre ese tema, pero no pueden deducir que es sobre las causas, porque no se desprende de la consigna ni de la lectura superficial del texto. Esa sería una información que ayudaría a guiar la lectura y afinar la mirada, lo que permitiría ganar tiempo en la interpretación del estudiante para poder escribir cómo el autor compara las diferencias entre los criollos y los peninsulares (los blancos nacidos en la península Ibérica).

#### 4.2.2.3 | Consignas relacionadas con textos cartográficos

Siendo la historia una disciplina social que estudia al ser humano en un tiempo y un espacio preciso, apelar al uso de representaciones espaciales para enseñar historia parece importante. A pesar que en la redacción de las consignas los docentes apelan a la palabra mapa para denominarlos, estrictamente el tipo de texto cartográfico utilizado no son mapas, sino bocetos, pues no incluyen todos los elementos necesarios para categorizarlos como tales (Carballido, 2021).

En 15 de 80 evaluaciones hay textos cartográficos, y en 11 de estas 15 propuestas de evaluación se propone como consigna señalar en el texto cartográfico. Es importante diferenciar lo que significa señalar de localizar porque la localización implica el uso de las coordenadas geográficas, y en definitiva lo que se pide a los estudiantes en estas evaluaciones es pintar en el texto cartográfico o señalar dónde queda un país determinado, un océano o un conflicto bélico (Carballido, 2016). A continuación se seleccionan una serie de ejemplos de este tipo de consignas:

13) Marque en el mapa de Europa con distintos colores o distinto rayado *los dos Bloques surgidos en la Guerra Fría* y hágale referencias.

I. Sobre coordenada espacial:

- **En el planisferio:** inventa tú las referencias y señala océanos, los cuatro mares señalados en clase, continente, puntos cardinales, división entre occidente y oriente y Ucrania.
- **En el mapa de Eurasia señala:** los mares que reconoces, a Ucrania, a la actual Rusia, a la ex URSS.

### 3) EN EL PLANISFERIO UBICAR

Océanos y continentes. Países europeos que se imponen en el Tratado de Versalles. Países que entran y salen de la Guerra en 1917. País donde se da una Revolución socialista. País donde se produce una crisis económica. Países donde surge el nazi fascismo.

Si bien estas consignas pueden ser consideradas como una forma de escritura del texto cartográfico, no promueven el tipo de escritura que es objeto de análisis en esta investigación, que se desprendiera de propuestas más problematizadoras a partir de la cartografía. Sin profundizar en cuestiones epistemológicas de la enseñanza de la Geografía, estos abordajes son descriptivos, más aún cuando son la única propuesta de trabajo con lo cartográfico. El texto no aparece para pensar en el espacio o resolver un problema, sino que aparece para señalar algo, como si fuera el reflejo de la realidad, y no una representación intencionada.

Los docentes recuerdan que en las clases de geografía de su escuela primaria o secundaria, sus profesores presentaban propuestas que utilizaban al mapa para una resolución específica y sin permitir otra opción, como por ejemplo, las de señalar o pintar un país, memorizar provincias y capitales, localizar en sus coordenadas geográficas un punto del espacio terrestre. Se podría sostener que se acercaban a propuestas relacionadas a una postura conductista, ya que el conocimiento bajo esta posición (dentro del marco del positivismo) debe descomponerse en unidades mínimas a fin de facilitar la enseñanza y para garantizar que lo que se enseña se aprende, ya que no hay posibilidades de otras resoluciones distintas. Se piensa desde esta perspectiva en términos de estímulo-respuesta. [...] podemos sostener que desde posiciones epistemológicas conductista y positivista, el mapa se presenta generalmente como producto neutral que cumple el rol en la enseñanza de soporte para la transmisión de saberes objetivos. También, puede ser un apoyo “práctico” a las explicaciones que se refuerzan a partir de ejercicios con única resolución. De esta manera, se utiliza principalmente como material que refuerza el aprendizaje mecánico o memorístico y no como facilitador de procesos de comprensión y aprendizaje significativo. (D’Angelo y Lossio, 2007, p. 7).

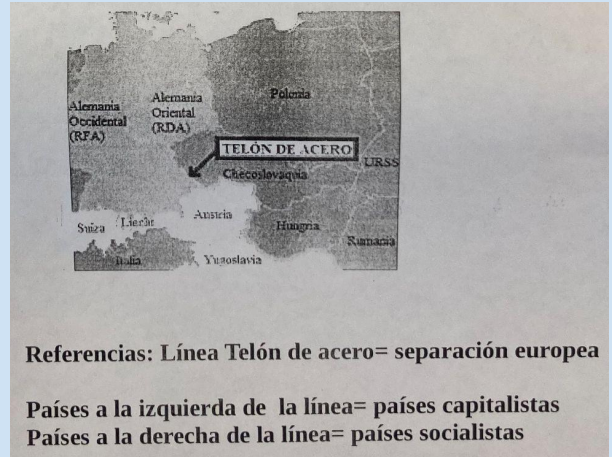
Hay sólo dos propuestas que pueden considerarse como problematizadoras y que estimulan la escritura en el estudiante a partir del material cartográfico. Propuestas que van en la línea que

plantea Jeréz García (2006) sobre la alfabetización cartográfica, sosteniendo que el lenguaje cartográfico debería poder desarrollar la curiosidad, pensar solución de forma alternativa a problemas espaciales, así como relacionar la información del texto cartográfico con la realidad. Se comparten a continuación los ejemplos de esas dos propuestas de trabajo con los textos cartográficos.

Ejemplo de consigna Nº 14 | Consignas problematizadoras del texto cartográfico

## 2 - Analice el mapa histórico

- a - ¿Por qué se dice que el mapa ofrecido es histórico?
- b - ¿Qué dato le falta para ser considerado completo?
- c - ¿Cómo se organizó Europa capitalista?



- 1 - ¿En qué período puede ubicar este mapa: entre 1900-1951 o entre 1952-1956? Justifique su respuesta.



En estos casos el estudiante no tiene que completar un mapa u otro texto cartográfico, sino leerlo y de su lectura tomar información para elaborar un texto. Este tipo de consignas de trabajo con la cartografía son consignas que promueven la lectura crítica del espacio, así como la escritura para aprender Ciencias Sociales, y dar cuenta de un conocimiento adquirido. Son consignas de comprensión y de opinión porque deben construir argumentos y transferir conocimientos adquiridos a una situación nueva (Espósito, 2010), por ejemplo conocer la historia de los conflictos en el Medio Oriente para precisar la fecha de un texto cartográfico.

Las consignas que acompañan a las imágenes están pensadas para estimular la escritura del alumnado. La mayoría de las consignas buscan que el estudiante ponga en relación algún conocimiento de un tema con la imagen que se propone, o bien que elabore alguna hipótesis interpretativa del significado de lo que se le comparte. Muchas veces estas consignas vienen

acompañadas de una primera propuesta más descriptiva, que ayuda a orientar la observación, pero no se queda en eso, sino que termina siendo un escalón para las otras consignas propuestas.

Ejemplo de consigna N° 15 | Consignas con imágenes I

II. ESTE DIBUJO, QUE SE POPULARIZÓ EN LA FRANCIA REVOLUCIONARIA DE 1789, MUESTRA CÓMO ERA LA SOCIEDAD DEL ANTIGUO RÉGIMEN. OBSERVA Y EXPLICA:

1. Los grupos sociales que están representados.
2. Sus funciones
3. El mensaje/crítica social que transmite el dibujo



En este ejemplo el docente comparte una imagen con tres consignas distintas. Primero una que orienta la observación, preguntándole a los estudiantes por los grupos sociales representados, que tiene un abordaje más descriptivo. Luego plantea una pregunta que no se corresponde a la imagen directamente, que tiene que ver con las funciones del grupo social, pero que sí se vincula con la tercera pregunta del mensaje. El propósito es que el estudiante señale como el llamado Tercer Estado francés (burgueses, campesinos, artesanos) soportaba todo el peso de las clases privilegiadas: nobleza y clero. Para poder desarrollar el sentido de la crítica se hace necesario el conocimiento de las funciones de cada grupo social. Desde el punto de vista del desarrollo de la escritura, podría haber sido una consigna que invite a desarrollar en un texto para un manual, con un análisis que tenga en cuenta esos tres ítems. Así como está formulada la consigna invita a una escritura más fragmentada, de ir respondiendo cada pregunta separada de la otra. No obstante es un ejemplo de los tipos de preguntas que se le pueden hacer a la imagen, tomados de Augustowsky (2011).

La mayoría de las preguntas que acompañan a las 17 imágenes están paradas desde la concepción de las producciones visuales como sistema cultural, es decir, entendiéndose como producto de un contexto cultural y socio histórico que hay que entender.

Las actividades para los estudiantes propician que se establezcan relaciones con el contexto social, con el sistema en que dichas obras interactúan y es siempre una interpretación situada, contextualizada, se desarrollan discusiones, para construir significados con los estudiantes, se brinda la oportunidad para la reflexión y crítica cultural. (Augustowsky, 2018, p. 101).

Sólo se encontraron dos consignas que apelan a los gustos, emociones y sensaciones personales de los estudiantes, y ninguna que estimule la invención y la creatividad, con propuestas como sugerir un título o agregarle elementos propios, como qué música podría acompañar a la

imagen (Augustowsky, 2011). Desde esta perspectiva se estaría trabajando con los estudiantes el traspaso de una mirada pasiva a una más activa (Augustowsky, 2012). El siguiente ejemplo es uno de los dos casos de preguntas que apelan a los gustos, emociones y sensaciones personales.

#### Ejemplo de consigna N° 16 | Consignas con imágenes II

5) La siguiente es una obra de Portinari, pintor expresionista brasileño, denominada "Retirantes"

- a) Busca información sobre el pintor Portinari y sobre las características del expresionismo.
- b) Observa su pintura y describe los personajes.
- c) Explica qué quiere decir "Retirantes"
- d) Describe que te produce esta obra y qué trata de reflejar el pintor



En este ejemplo hay una muestra de varios tipos de preguntas. La consigna "a" puede no tener relación con la imagen, es buscar información sobre un pintor y el expresionismo. La "b" guía la observación y se propone un abordaje descriptivo, para pasar al planteo de hipótesis interpretativas con la "c", donde el estudiante tiene que suponer qué significa el título de "Retirantes", para terminar con una pregunta que lo interpela. Esa última consigna, la "d", es un ejemplo de pregunta que apela a las emociones y sensaciones de los estudiantes que se refiere Augustowsky. No parece haber respuestas correctas e incorrectas, porque incluso la segunda parte referida a lo que el autor trató de reflejar, parece estar apuntada a que el estudiante conteste lo que él interpreta que el pintor pretendió transmitir.

Esta propuesta es, además, de las pocas que fueron presentadas de forma virtual en un blog, al final de un artículo sobre América Latina. Se trata de una de las tres tareas domiciliarias recolectadas en 80 evaluaciones, con una propuesta de análisis de imagen como fuente de información que invita a escribir con tiempo, porque se destina para ello varias jornadas domiciliarias.

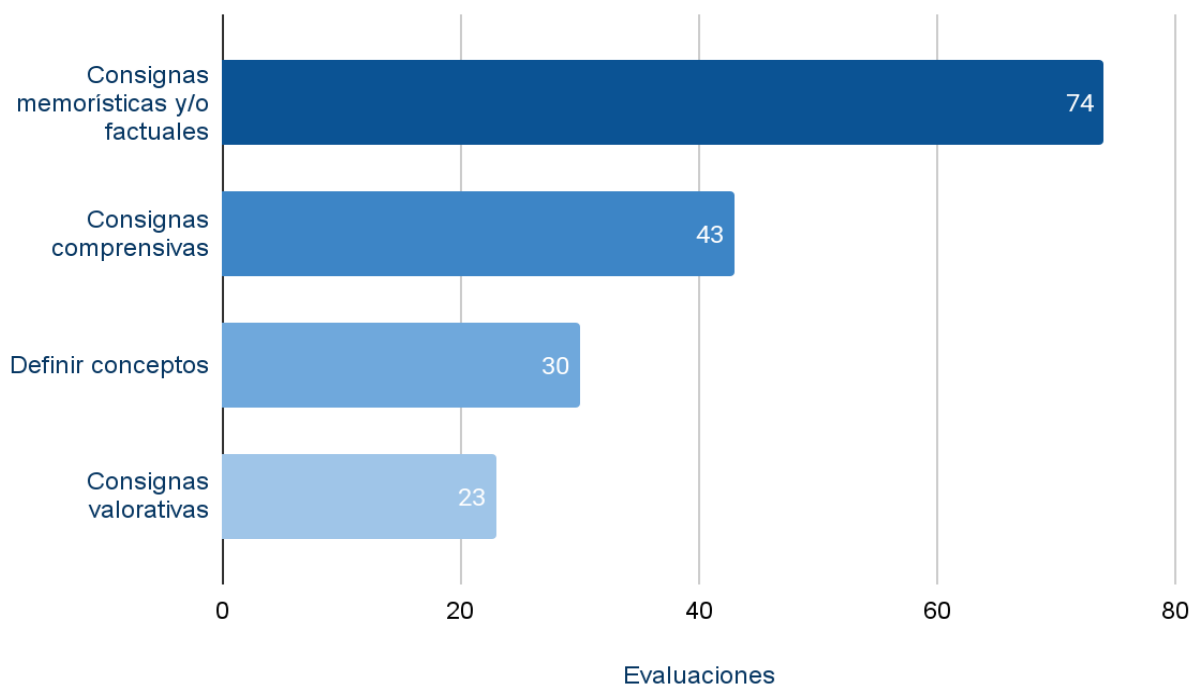
Si bien se ha señalado que las consignas de las imágenes, a diferencia de los textos cartográficos y las fuentes escritas, parecen más destinadas al trabajo con la escritura, sólo se trata de 17 propuestas en 80 evaluaciones, un 21,25% del total. En ninguno de todos los casos de análisis de imágenes, estas fueron la única consigna planteada. Siempre compartieron la evaluación con otros ejercicios, muchas veces con el análisis de fuentes escritas.

#### 4.2.2.4 | Consignas memorísticas y/o factuales, comprensivas, valorativas y definición de conceptos

En este caso se analizaron las consignas que en general vienen formuladas en modalidad interrogativa, como preguntas, o en modalidad imperativa (Moro, 2005). Las consignas de las fuentes de información ya fueron analizadas anteriormente.

De este grupo lo más frecuente son las consignas memorísticas y/o factuales, presentes en el 92,5% de las evaluaciones relevadas. En menor proporción aparecen las consignas del tipo comprensivas en un 53,75%, en 37,5% vienen las propuestas de definir conceptos y un 28,75% de las evaluaciones presenta preguntas del tipo valorativas.

**Figura 14**  
*Tipos de consignas 2*



Para esta investigación se discrimina la “definición de conceptos” de esta clasificación más general, por la condición ambigua de este tipo de propuesta. Por un lado los conceptos en las Ciencias Sociales son unidades explicativas, que podrían considerarse dentro del grupo de las consignas comprensivas, porque “[...] son construcciones disciplinares que permiten explicar y dar otra inteligibilidad a la información factual” (Rostan, 2010, p. 13). Por otro lado, si el ejercicio de definición no propone la construcción de conceptos sino la reproducción de alguna definición trabajada en la clase, lo que se estaría pidiendo al estudiante sería memorizar algo ya elaborado, y estaría dentro del grupo de las consignas memorísticas y/o factuales (Ravela, Picarone & Loureiro, 2017, p. 73). La forma en la que se presentan redactadas las consignas de definición recolectadas en esta investigación, no permiten clasificar de forma tan evidente estos ejercicios en ninguna de las dos opciones anteriores. En todo caso podría decirse que no brindan elementos que ayuden al estudiante a elaborar el concepto, aspecto que se desarrolla más adelante en este análisis al observar las habilidades cognitivas lingüísticas presentes en las evaluaciones. Por este motivo se optó por generar un ítem específico para identificar este tipo de propuestas.

Con respecto al resto de las consignas de esta tipología, una importante mayoría corresponden al tipo “memorístico y/o factual”, aquellas que le proponen al estudiante recuperar de su

memoria datos concretos o información precisa. Se presenta un resultado similar al obtenido por el INEEd en la investigación realizada en el año 2014 sobre pruebas escritas de sexto año de primaria y primer año de media que incluía, entre otras disciplinas, historia. Concluyen que la mayoría de las tareas que se incluían en las pruebas analizadas son de memoria y repetición, “[...] únicamente requieren recordar, recuperar conocimiento relevante de la memoria de largo plazo, identificando información muchas veces ya proporcionada en el enunciado de la consigna. Los enunciados tienden a ser breves y requieren, en general, respuestas breves y unívocas” (INEEd, 2014, p. 176). Ocho años después de aquella investigación, un nuevo relevamiento que pone el foco en las consignas de las pruebas escritas de bachillerato muestra resultados similares, lo que da cuenta de una tendencia o estilo de las evaluaciones escritas, donde se privilegia la memoria.

Existe un trabajo de Silvia Finocchio que podría considerarse un clásico para la didáctica de las Ciencias Sociales, donde la autora señalaba en 1993 los problemas que se podrían derivar de este tipo de consignas, sobre todo si son frecuentes o son lo único que se les propone a los alumnos para ser evaluados.

La consigna del docente se resuelve con un bajo nivel de conceptualización y apelando exclusivamente a la memoria y no al pensamiento. Apelar a la memoria no es en sí mismo malo, al contrario, puede muchas veces ayudar a la elaboración de conceptualizaciones más complejas. El problema se presenta cuando el único tipo de desafío que proponemos a nuestros alumnos es recordar “cosas” sueltas y observables. (Finocchio, 1993, p. 59).

En el siguiente ejemplo pueden apreciarse las observaciones realizadas recientemente. Por un lado, la forma de redacción breve de las consignas, y por otro el desafío memorístico que implican.

#### Ejemplo de consigna N° 16 | Consignas memorísticas y/o factuales

##### 4.º año

¿Cuáles fueron las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial?

¿Qué líderes negros existieron en EE.UU para defender los derechos civiles de las minorías raciales?

¿Cómo se gobierna el Fondo Monetario Internacional?

La política de los EE.UU en los años 40 y 50.

Desarrolla un conflicto de la Guerra Fría, a tu elección.

##### 5.º año

¿Qué es el Absolutismo y cuáles son sus características?

La Convención Preliminar de Paz.

Caracteriza la Constitución de 1830.

## 6.º año

Menciona en forma breve generalidades de la 1ra Guerra Mundial

Desarrolle la situación mundial desde el fin de la Segunda Guerra Mundial hacia la Guerra Fría.

Que es la OTAN. Fines, integrantes, papel

La forma de redacción de las consignas, es decir, la forma en la que se presentan a los estudiantes las indicaciones sobre lo que tienen que hacer y lo que el docente pretende evaluar no brindan demasiados elementos que ayuden al desarrollo de la escritura. Estas consignas no parecen cumplir un rol de mediadoras de procesos de aprendizaje, en tanto no orientan al estudiante (Espósito, 2010), así como tampoco ordenan y organizan las acciones mentales ni la tarea de los alumnos. La consigna “[...] puede constituirse en instrumento o bien, puede conducir una acción reproductora y reduccionista, que no favorezca procesos de apropiación de habilidades y de saberes objetivados” (Riestra, 2010, p. 179).

De las consignas seleccionadas en el ejemplo N°16, algunas no podrían considerarse ni como interrogativas, ni como imperativas, ni como aseverativas (Moro, 2005). Se trata de aquellas que están formuladas como titulares: “La Convención Preliminar de Paz”, “La política de los EE.UU en los años 40 y 50” “Que es la OTAN. Fines, integrantes, papel”. Los dos primeros son esencialmente un título que no aportan más información sobre cómo escribir, ni cómo empezar, ni qué desarrollar, ni cómo terminar. No se enmarcan los temas, quedando en consignas vagas que suponen que enunciarlas de esa forma provoca en quien las recibe un acción inmediata de desarrollar por escrito todo lo referente a ese título (Finocchio, 2011).

Si bien en “Que es la OTAN. Fines, integrantes, papel” aparece al menos una invitación a definir gracias al “Que”, aunque no está formulado como pregunta, la enumeración de las tres palabras que le siguen no constituyen una información clara para el estudiante. Lo extremadamente lacónico de su formulación puede llevar a una producción por parte del estudiante igualmente escasa en su desarrollo. Este aspecto ya fue observado por una investigación que se realizó en el Uruguay por la comisión TEMS en el año 2003. Si bien en aquel año se puso el foco en los exámenes, una observación sobre la escritura de los alumnos remite a los llamados escritos, mencionado cómo los estudiantes elaboran sus respuestas realizando esquemas.

En algunos casos los alumnos contestan no redactando las respuestas sino haciendo una especie de esquema, como si no supieran redactar. Esta manera (esquemática en el más literal sentido de la palabra) ya se había advertido en los escritos. Ninguno de estos problemas es señalado de forma alguna por los docentes. (TEMS, 2003, p. 34).

En la investigación citada no se pone en relación la escritura con el tipo de consignas, ni tampoco se las tipifica, por lo tanto sería apresurado decir que la escritura esquemática que señalan se deriva de consignas simples. No obstante se quiere señalar que en el año 2003 se advertía una

forma de escritura esquemática en bachillerato que no parecía preocupar a los docentes, y que en otra investigación de 2014 el INEEd destacaba cómo las consignas de historia en media básica tenían una fuerte impronta de lo memorístico y factual. En este trabajo de tesis que pone el foco en las consignas de bachillerato se evidenció lo mismo que el informe del INEEd del 2014, y se llega a conclusiones similares sobre la poca información que plantean esas propuestas de evaluación, permitiendo suponer que los estudiantes desarrollarían formas de escritura ya observadas anteriormente. Esta hipótesis debería comprobarse poniendo en relación la escritura de los alumnos con las consignas de evaluación en una futura ampliación de la investigación.

Como último comentario sobre el importante número de este tipo de consignas, es la concepción del conocimiento histórico de los docentes que allí subyace. Cuando la mayor cantidad de preguntas en una prueba de evaluación son memoristas y/o factuales, habla acerca de lo que los docentes valoran o deciden tomar como evidencia del aprendizaje de la historia de sus estudiantes. Al igual que en otros pasajes de este análisis, no es el tema central de esta investigación la concepción epistemológica de la historia que se desprende de las propuestas de evaluación de los docentes, pero se entiende importante señalar estas cuestiones como temáticas para seguir investigando a partir de las consignas. Sobre todo plantear la pregunta de cuál es el conocimiento histórico que se considera necesario enseñar y cómo se pretende recoger evidencias de su aprendizaje de parte de los estudiantes.

Acompañando a estas preguntas memorísticas se encuentran en un 53,75% las consignas comprensivas, es decir, aquellas que invitan a los estudiantes a desarrollar una explicación de los fenómenos sociales abordados. La historia, como disciplina esencialmente interpretativa, tiene formas de explicación y comprensión propias, y es esperable que los docentes trabajen en la reconstrucción de los vínculos causales y en el establecimiento de relaciones para explicar o diferenciar la interpretación de un sujeto social de la época de un historiador (Rostan, 2014; Zavala, 2000).

Al igual que con las consignas anteriores, aparecen a veces en modo interrogativo o en imperativo, acompañadas en este caso por verbos que se pueden relacionar con alguna habilidad cognitivo lingüística, por ejemplo “explica”, “compara”, relaciona”. Más adelante en el análisis se volverá sobre este uso de algunos verbos, que no siempre están usados de forma adecuada.

En el siguiente ejemplo se comparten consignas comprensivas de 4.º, 5.º y 6.º año de bachillerato.

Ejemplo de consigna N° 18 | Consignas comprensivas

#### 4.º año

- a - Explica de qué se trató el *macartismo* (qué fue, dónde y cuándo sucedió, por qué razones, cómo se realizó)
- b - Explica lo que plantea la interpretación “internista” de la Guerra Fría.
- c - ¿Qué relaciones puedes establecer entre ambos temas?

#### 5.º año

¿Qué consecuencias tuvo la Revolución Industrial en lo político, en lo social y en lo económico? ¿Cómo incidió dicha revolución en los transportes y en las comunicaciones?

¿QUÉ CONSECUENCIAS DE LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL SE RELACIONAN CON LA CRISIS DE 1929 Y LA TOMA DE PODER POR PARTE DEL NAZI-FASCISMO?

Estas consignas, junto con las valorativas, se diferencian de las anteriores por la complejidad de su redacción. Tienden a ser enunciados más largos, proponen desafíos al estudiante quien debe recordar algunos hechos y/o datos, para ponerlos a disposición y en relación a una explicación que debe construir. No son consignas donde su título debería evocar toda una descripción casi automática, sino que implican un tiempo para leerlas y pensar en cómo resolverlas.

En cuanto a las que habilitan a escribir, no ofrecen demasiadas herramientas sobre el lugar de enunciación o el destinatario, ni el género desde el cual se escribe. Se trata de propuestas de escritura destinadas para el docente, un destinatario implícito y consuetudinario de las evaluaciones, aspecto que podría incidir en la calidad informativa de la respuesta escrita. Con esto último se hace referencia a la investigación de Aisenberg, Espinoza y Lerner (2011) sobre la escritura en Ciencias Sociales y Naturales. Allí las investigadoras señalan que las escrituras de los estudiantes presentan omisiones, y que muchas veces esas omisiones podrían ser explicadas por desconocimiento, porque les resultaba difícil poner por escrito la idea, o porque consideran poco importante la información o demasiado obvia.

Cada una de esas posibilidades tienen diferentes orígenes y soluciones, que una consigna que explicita un destinatario y un género facilita, al menos, despejar lo que podría ser poco importante y obvio, de lo que no se entiende o desconoce.

Sobre los ejemplos seleccionados, la de 4.º año se subdivide en tres partes. La parte “a” podría ser considerada como memorística o factual, ya sea por la redacción como por la enumeración de las preguntas en el paréntesis, excepto cuando pregunta las razones. Es decir, la pregunta tiene una perspectiva explicativa, porque apunta a que el estudiante relacione el contexto con el hecho histórico, pero se desconoce en esta investigación si el ejercicio como tal es nuevo, o se remite a un esquema de clase. En su trabajo Ravela, Picaroni y Loureiro (2017) advertían esta distinción en la categoría de consignas que ellos llamaron de “Actividades que requieren construir significados y aprender”, señalando que el requisito para que una consigna sea considerada dentro de este grupo “[...] es que la situación planteada sea efectivamente nueva para los estudiantes. Si la situación ya hubiese sido analizada en clase, entonces la respuesta sería del tipo memorístico y declarativo” (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017, p. 78)

De todas formas, por más que toda la consigna “a” sea memorística, en este caso es necesario para poder responder las consignas “b” y “c”, en un buen ejemplo de cómo la interpretación del pasado se realiza a partir del análisis de los hechos. En la parte “b” se le pide al estudiante explicar una postura historiográfica que concibe a la Guerra Fría como un conflicto que se desarrolla sobre todo dentro de cada superpotencia, más que entre las superpotencias. Así es que el macartismo puede ser un buen ejemplo de la mirada internista, que es la conclusión que espera al

docente que el alumno realice en la sección “c”: poner en relación un hecho histórico con una postura historiográfica. Así lo manifiesta la profesora Ana Zavala:

**Enseñar historia es, antes que nada, enseñar a pensar históricamente.**

Naturalmente eso no se hace sobre la base de nada. Hay que dominar la información proveniente del relato, y luego hay que tener también la capacidad de habérselas con las conceptualizaciones elaboradas por los historiadores. (Zavala, 2000, p. 129).

En los ejemplos seleccionados de 5.º y 6.º se pide relacionar hechos y consecuencias, en este caso sin mediar una postura historiográfica, pero sí evocando información o descripciones de los hechos que se puedan vincular entre sí. Este tipo de consignas invitan a una escritura más compleja también, porque hay que organizar la información que el estudiante tiene, ponerla en relación y escribirla desde ese lugar. El estudiante tiene que decidir si, por ejemplo, describe primero los efectos de la Segunda Guerra Mundial, las causas de la Crisis del '29 y el ascenso del fascismo, para luego relacionarlos; o ya escribe relacionándolo todo de forma conjunta, yendo y viniendo de un hecho a otro. Decisión que además depende de lo que pueda acordarse de los hechos, que está supeditada al tiempo de duración de la jornada presencial, y al cuidado - o no - que deba tener al escribir a mano, pensando en la legibilidad de su evaluación.

La complejidad del proceso de escritura exige a los escritores aplicar múltiples estrategias cognitivas y metacognitivas para lo cual requieren conocimientos específicos respecto de cómo escribir (dimensión retórica del texto) y de qué escribir (dimensión proposicional del texto) [...] cuando los escritores todavía no han alcanzado la experticia, su memoria de trabajo es limitada y, por lo tanto, su capacidad de gestionar los conocimientos y las habilidades necesarias para resolver la tarea de escribir un texto complejo también lo es. (Agosto et al, 2015, p. 234 y 235).

Lo analizado recientemente aplica también para el último grupo de esta tipología, las consignas valorativas, que son las que aparecen en menor proporción, en un 28,75% de las evaluaciones. Se trata de consignas que piden la opinión del estudiante, o que invitan a construir argumentos para defender o cuestionar una idea, un sujeto social, la interpretación de un hecho.

A continuación se comparten ejemplos de este tipo de consignas. Algunas interpelan directamente al estudiante para desarrollar una opinión, y otras le piden que construya una argumentación para sostener una postura. Por ejemplo, argumentar por qué Locke hace un planteo democrático y por qué no lo hace Hobbes; o por qué la política económica de los batllistas en el Consejo Nacional de Administración de los años '30 buscaba romper o aumentar la dependencia económica.

#### 4.º año

b - ¿Cuál pudo ser la finalidad de la carrera armamentista entre los bandos de la guerra fría? En tu opinión ¿fue perjudicial o beneficioso para la paz? ¿por qué?

#### 5.º año

El gobierno para T. Hobbes y J. Locke surge de manera diferente. Compara sus ideas. ¿Cuál de ellos justifica la posibilidad de un cambio político? ¿Por qué? ¿Alguno de los dos hace un planteo democrático?

#### 6.º año

3 - ¿Se puede decir que el Reformismo busca la dependencia económica del país durante la primera etapa de la crisis?

La argumentación es importante porque permite sustentar nuestras conclusiones, porque construir un argumento es un medio para indagar (Weston, 2006). En ciencias sociales es importante el trabajo con argumentos porque se trata de ciencias interpretativas, donde las razones que apoyan las opiniones hay que conocerlas (Canals, 2007). No obstante son el tipo de preguntas que menos aparecen, por lo que se puede concluir que la escritura que los docentes de historia priorizan para sus estudiantes, es una escritura más de desarrollo de temas memorísticos, donde valoran lo factual con mayor proporción que la elaboración de argumentos. Este dato se asemeja al observado por Carretero y Montanero (2008) en una investigación sobre la enseñanza de la historia realizada en España, donde los autores señalan que las preguntas de comprensión u opinión, siendo muy valoradas para estimular el razonamiento histórico, son las que encuentran con menor frecuencia.

En suma, las consignas recolectadas muestran una escritura que tiende más a reproducir una información que a desarrollar una opinión y promover el razonamiento histórico. El contrapeso de las consignas memorísticas y/o factuales sobre las valorativas, parece indicar que la escritura que más se prioriza en las evaluaciones es una escritura cercana al modelo de “decir el conocimiento” que al modelo de “transformar el conocimiento”.

#### 4.2.2.5 | Otros ejercicios

La opción otros ejercicios se previó por si surgían actividades por fuera de lo pensado en las categorías apriorísticas reseñadas. Ante la variedad de tipos distintos de actividades se optó por listarlas e incluirlas en el análisis.

Un primer hallazgo sobre este aspecto es la presencia relativamente importante de ejercicios que no demanda del estudiante producción escrita. El total de esos ejercicios se categorizan en tres grupos: aquellos que sólo requieren algún tipo de marca por parte del estudiante, aquellos que demandan una escritura de baja complejidad o de desarrollo simple, los que demandan un desarrollo de producción escrita un poco más complejo.

En el primer grupo se incluyen ejercicios de verdadero y falso, unir y relacionar partes, ordenar cronológicamente, múltiple opción y hacer una caricatura. Desde el punto de vista de esta

investigación centrada en la escritura, se trata de ejercicios donde el estudiante solo debe marcar o dibujar, pero no producir un texto de ningún tipo.

En el segundo se incluyó completar espacios en blanco, pasar años a siglos y hacer una lista. Se la definió como escritura de baja complejidad porque el estudiante sí tiene que escribir, pero el desafío no parece estar en la producción, sino en la respuesta en sí. Sea escribir una palabra para rellenar un espacio, sea convertir un número romano en un año, o hacer lista de palabras, quizás el más complejo de este grupo de ejercicios, pero que tampoco implica redactar una oración.

En el tercer grupo se debe realizar un tipo de escritura un poco más compleja, porque aparecen oraciones o párrafos. Se incluyó el armar un texto con palabras clave, reconocer ideas en personajes, completar un cuadro de doble entrada y hacer un resumen.

**Tabla 40**  
*Categorización de otros ejercicios*

Categorización de otros ejercicios expresados en porcentajes					
Sólo una marca	%	Escritura de baja complejidad	%	Escritura compleja	%
Verdadero - Falso	10	Completar espacios en blanco	5	Armar un texto con palabras clave	1,25
Unir y relacionar las partes	8,75	Pasar años a siglos	1,25	Reconocer ideas en personajes	1,25
Múltiple opción	1,25	Hacer una lista	1,25	Completar un cuadro	1,25
Hacer una caricatura	1,25			Hacer un resumen	1,25
Ordenar cronológicamente	8,75				

Para ilustrar la clasificación anterior, se citan los ejemplos de esas consignas.

#### Ejemplo de consigna 20 | Hacer una lista



1. En la imagen aparecen distintas actividades económicas pertenecientes a diferentes sectores de la economía. A partir de lo dado en clase y lo trabajado con el texto (AA.VV, Economía, Buenos Aires, Santillana, 2004) realiza las siguientes tareas:

1.1 Haga una lista que incluya las diez actividades económicas que a su criterio sean las más importantes para Uruguay

2.1 Sepárelas por Sector primario, secundario y terciario. Realiza una definición y concepto de cada sector.

Dentro de los ejercicios del primer grupo, los verdadero y falso pueden tener su discusión epistemológica desde el punto de vista de la concepción de la historia, pero no es el tema de esta investigación. No obstante este, como los otros ejercicios del primer grupo, tienen una presencia considerable y sorpresiva como parte de una propuesta de evaluación de escritura en un bachillerato. Las razones por las cuales los docentes consideran fundamental proponer evaluar el orden cronológico, además de ser toda otra discusión sobre la concepción de la historia, no se pueden desprender de esta investigación, que no obstante señala como un aspecto a considerar y donde poner la mirada. Se habla de ejercicios que no exigen la escritura, que traen consigo toda una discusión sobre lo que se entiende por hacer historia o ciencia.

En su trabajo de Aprender a Hablar Ciencia, Lemke (1997) se refiere a este aspecto, señalado que las evaluaciones que les planteamos a los estudiantes, envían mensajes claros sobre lo que es importante que aprendan. Este tipo de ejercicios que no permiten desarrollar la escritura, son duramente criticados por el autor: “Los de opción múltiple no valoran la habilidad de los educandos para ir más allá de las memorizaciones de palabras y de significados” (Lemke, 1997, p.184).

El tipo de escritura exigida dentro de los ejercicios del segundo tipo, es muy simple, y se señala también con sorpresa la presencia de un 5% de evaluaciones de bachillerato que propone completar espacios en blanco. Nuevamente aparecen las dudas sobre exigir como válida una respuesta única en el conocimiento histórico, pero además se suma el desconocimiento del sentido en la evaluación de la escritura, o incluso del conocimiento del alumno. En ninguna de las propuestas recolectadas se proponen palabras para ayudar a relacionar, y tampoco se aclara si la respuesta es una palabra o una frase, o un dato, que tampoco se deduce del diseño del texto a rellenar. Algunos ejemplos permitirán ilustrar el análisis que aquí se realiza.

Ejemplo de consigna N° 21 | Dos ejemplos de completar espacios en blanco

1. La Revolución Industrial se inicia en \_\_\_\_\_ a mediados del siglo \_\_\_\_\_ con el invento de la máquina a \_\_\_\_\_. Se llama Revolución Industrial a un largo \_\_\_\_\_ de cambios relacionados con las formas de \_\_\_\_\_ y que afectará el campo de lo \_\_\_\_\_, lo político, lo social y cultural. Con la Revolución Industrial se pasa del viejo mundo rural al de las grandes \_\_\_\_\_; del trabajo \_\_\_\_\_ a la máquina; del taller a la \_\_\_\_\_. Los campesinos abandonan los \_\_\_\_\_ y se trasladan a las ciudades; los artesano desaparecen casi por completo, aparece el \_\_\_\_\_, masas de trabajadores que trabajan con \_\_\_\_\_ que no son suyos.

### 3. Sobre Primer Guerra Mundial:

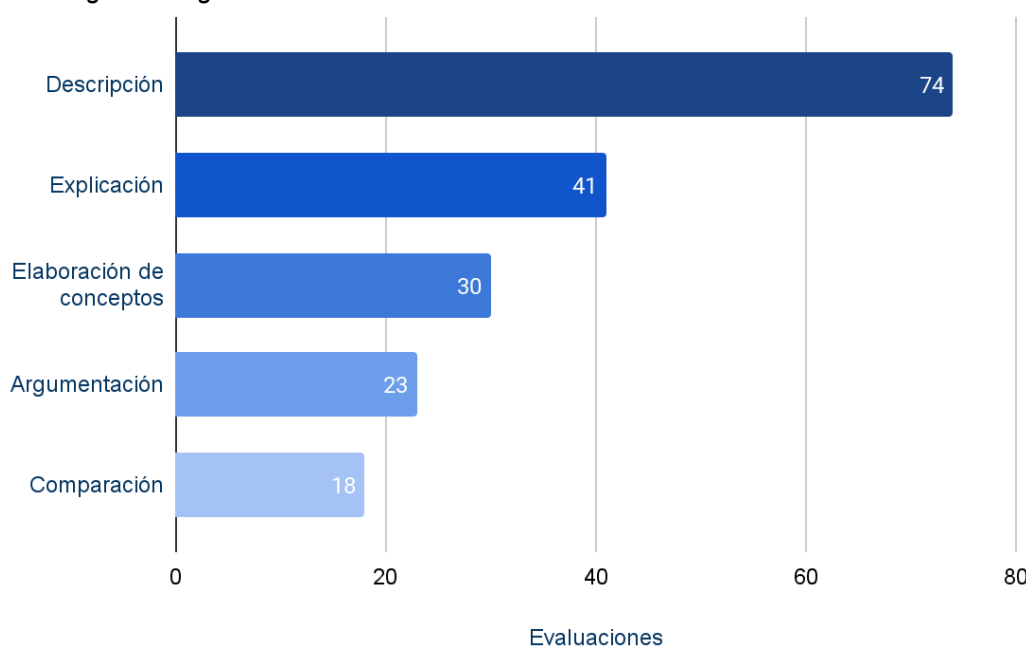
- La Primera Guerra Mundial, también llamada ....., la ubicamos temporalmente entre los años ..... El acontecimiento que marca su comienzo es ..... A los bandos enfrentados se les llamó ..... y ..... El bando vencedor es ..... Se estima que murieron aproximadamente .....

En ambos ejemplos los textos presentados se supone serían de autoría de los docentes, aunque no se aclara ese detalle. Como se comentó anteriormente en estas dos propuestas que aparecen como ejemplo, por momentos se pide información cronológica o datos precisos, como años de comienzo, siglo, número aproximado de víctimas, o el nombre de los bloques enfrentados en la guerra. Por otros momentos se piden palabras, sobre todo en el primer caso, que no necesariamente tienen un sentido de dato histórico para evaluar.

#### 4.2.3 | Dimensión: habilidades que demandan las evaluaciones de los estudiantes

Tomando como referencia el trabajo de Dolors Quinquer (2001) sobre el desarrollo de las habilidades cognitivas lingüísticas en ciencias sociales, se elaboró esta sección de la pauta. El resultado que arroja el análisis de las evaluaciones va en relación a los tipos de consignas analizadas anteriormente, y como se ve en la Figura 15, la habilidad más demandada es la descripción que aparece en el 92,5% de las evaluaciones, propia de consignas memorísticas y/o factuales. En segundo lugar se demanda la explicación en un 51,25% de las evaluaciones; luego la elaboración de conceptos en un 37,5%; la argumentación en un 28,75%; y la habilidad menos demandada es la comparación que se presenta en el 22,5% de las evaluaciones.

**Figura 15**  
*Habilidades cognitivas lingüísticas*



Para considerar si la consigna proponía el desarrollo de una u otra habilidad cognitivo lingüística, se desestimó el uso de los verbos por parte de los docentes, pues se registró que no siempre utilizan el verbo adecuado. Aparecen con frecuencia un “explica” cuando la propuesta es descriptiva o argumentativa, y no siempre el concepto se anticipa con una “defina” o “elabore un concepto”.

[...] es probable que alumnos y profesores atribuyan a describir, explicar, justificar o argumentar significados diferentes o bien que no se hayan aclarado suficientemente el campo semántico de cada habilidad cognitivolingüística, con lo cual no se facilita adecuadamente su desarrollo, ni se ayuda suficientemente a construir el conocimiento social. (Quinquer, 2001, p. 11).

Cerca de la mitad de las evaluaciones relevadas, en 38 casos de 80, los docentes no especifican ni aclaran si el alumno debe describir, explicar, comparar o argumentar. Esta omisión puede deberse al desconocimiento de los docentes sobre qué habilidad cognitivo lingüística evaluar, aspecto señalado por Quinquer (2001) en su artículo, y también puede dar cuenta de la forma de trabajo en el aula, donde no sea considerada como temática la enseñanza de la escritura en historia. En una investigación sobre la enseñanza de la lectura y escritura en Ciencias Sociales realizada, por Paula Carlino (2011) en universidades argentinas, dio como resultado que los docentes “[...] no explicitan sus expectativas en relación con la lectura y escritura: la orientación es escasa y la retroalimentación, mínima [...]”, y al igual que los estudiantes entrevistados, “[...] opinan que la lectura y escritura no deben ser objeto de enseñanza en las asignaturas [...]” (Carlino, 2011, p. 4).

No es posible en esta investigación trazar una relación directa entre la omisión de las habilidades cognitivo lingüísticas en las consignas y la no enseñanza de ellas en el aula, faltarían más datos y otros instrumentos de investigación para poder establecerla. Sin embargo sí es posible señalar la omisión y tenerla en cuenta para profundizar en una futura investigación, que ponga el foco en las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura en la clase de historia.

En el siguiente ejemplo se comparten consignas que demandan algunas de estas habilidades, pero en cuya redacción los docentes confunden los términos o no son claros en lo que le piden al estudiante hacer.

Ejemplo de consigna N° 22 | Habilidades cognitivo lingüísticas sin especificar

#### 4.º año

- 5- A) Define Populismo, explica qué características tenían los populismos latinoamericanos, menciona ejemplos.
- 5-) Explica cual era la situación económica de la región en las décadas el 40 y 50 etapa que coincide con el surgimiento de los populismo en América Latina

### 5.º año

4. Explica qué fue la “Revolución de los privilegiados”, quienes la llevaron adelante, dónde y cuándo, qué la causó, qué reclamaban y su significado político.

### 6.º año

- 1) a) ¿Cuáles fueron las causas de la guerra civil de 1904?
- b) Comente las diferencias entre los bandos enfrentados en 1904.

En el caso de 4.º año se explicita la elaboración del concepto de populismo, pero a continuación se le pide al estudiante que explique las características de los populismos latinoamericanos. Enumerar características de un fenómeno social o un período histórico, es una actividad descriptiva, no explicativa, porque no hay que poner en relación la causalidad, ni las consecuencias, ni la perspectiva de los sujetos sociales. Tampoco se le pide que caracterice según un autor particular, o a partir del aporte de varios documentos o autores. La forma en la que está redactada la consigna pareciera indicarle al estudiante que debe recuperar de su memoria un listado de características que fueron trabajadas en clase, ya sea en un esquema, de forma oral, o leídas. Nuevamente una actividad descriptiva.

En la segunda parte de la misma pregunta, hay una cuestión similar. Se solicita explicar la situación económica latinoamericana que coincide con el surgimiento del populismo, pero lo que el estudiante debe hacer es enumerar las características de esa situación económica. No debe explicar por qué América Latina llegó a esa situación económica en 1940, sino describir qué pasaba en esa época, que coincide con el populismo. Una consigna que si se modificara un poco podría ser explicativa, si la intención fuera poner en relación el contexto con el populismo. Por ejemplo, pidiendo que explique por qué el populismo latinoamericano cobró fuerza en la década del '40. En este caso no sólo debe enumerar cuestiones económicas, y agregaría sociales y políticas, debe también poner en relación esa situación con el concepto y las características del populismo.

Jaume Jorba (2000), quien aparece como referencia ineludible en la bibliografía sobre este tema, hace hincapié en señalar que el docente debería tener “mucho cuidado en precisar las demandas que realice” (p. 31-32). Aunque advierte que incluso en ese caso puede ocurrir que el estudiante interprete la demanda de manera distinta, por eso concluye que es necesario negociar su significado, trabajando previamente en el aula desde este enfoque.

Por ejemplo, a veces pedimos a los alumnos que, después de realizar una experiencia de laboratorio, expliquen el procedimiento que han seguido, cuando realmente queremos que describan el procedimiento; o cuando pedimos a una persona que nos explique la película que acaba de ver, cuando realmente lo que queremos es que nos narre los acontecimientos que conforman su trama. O bien cuando para aclarar la tarea propuesta pedimos a los estudiantes que justifiquen el por qué, lo cual es una redundancia, o utilizamos el explicar por qué para decir justificar, etc.

Además, se ha constatado muchas veces que los estudiantes, ante demandas que implican justificaciones o argumentaciones, en general, producen descripciones o narraciones.

Todo esto abona la necesidad de establecer un proceso de negociación entre el profesorado de las distintas áreas y entre cada profesor y sus alumnos, sobre los términos que designa algunas de las habilidades cognitivas. (Jorba, 2000, p. 33)

Estas consideraciones señaladas por Jorba en el año 2000, se ponen de manifiesto en las consignas analizadas en esta tesis. Las propuestas presentadas en el Ejemplo N°22 puede verse que en 5.º año el docente le pide al estudiante que explique qué fue la Revolución de los Privilegiados antes de la Revolución Francesa, cuando en realidad pretende que se describa ese acontecimiento. En la enumeración de aspectos que le solicita tener en cuenta, aparece el qué la causó y su significado, que pueden tener un abordaje explicativo. En el caso de 6.º el ejemplo seleccionado tiene que ver con la parte b donde el docente pide comentar las diferencias entre el bando gubernista colorado y la rebelión saravista blanca, sin aclarar que se trata de una comparación. El propósito de la consigna es comparar los dos bandos, lo que implica definir criterios para comparar. Al pedir que “comente las diferencias”, no se entiende si quiere que el estudiante haga una reflexión sobre por qué se diferencian, o a partir de las diferencias señalar por qué el ejército gubernamental tenía más ventaja, o si hay algo en esa diferencia que explica la estrategia que siguió el ejército blanco en aquella guerra.

La elaboración de conceptos, que aparece en tercer lugar como la habilidad evaluada por los docentes, es relevante en la enseñanza de una disciplina como la historia que es fundamentalmente conceptual (Carretero & Pozo, 1984). Si bien la enseñanza de conceptos permitiría trascender lo factual y memorístico, a veces la forma de evaluarlos podría no ser la adecuada, porque no diferenciaría el aprendizaje de hechos del aprendizaje de conceptos (Pozo, 2003). Este problema que señala Pozo parece presentarse en estas evaluaciones, sobre todo si se pone el foco en las precauciones que el autor propone para evitar esa confusión. Entre ellas plantea “evitar preguntas y tareas que permitan respuestas reproductivas”; “valorar las ideas personales de los aprendices, promoviendo su uso espontáneo”, menciona el plantear tareas nuevas que los desafíen, como por ejemplo la solución de problemas (Pozo, 2003, p. 274-275).

Sin embargo, la gran mayoría de consignas que fueron consideradas dentro de este grupo, no promueven evaluar cómo el estudiante pone el concepto en relación a un fenómeno o sujeto a estudiar, sino que demandan del estudiante que escriba el concepto. Tampoco le proponen que arme una definición a partir de alguna fuente de información, que sería un ejercicio de construcción de conceptos, sino que le solicitan que escriba la definición, como si fuera algo que deba traer de su memoria. A veces lo hacen en modo pregunta, a veces en modo imperativo pidiendo que defina, y a veces ni siquiera se indica qué hacer, sólo se escribe vocabulario y luego de los dos puntos, se enumeran conceptos, que el estudiante entenderá que debe definir.

### Ejemplo de consigna N° 23 | Selección de elaboración de conceptos 1

2) D -Explica que entiendes por los siguientes términos (desarrolla y ejemplifica): “invierno nuclear” - Espionaje y sabotaje - “equilibrio de terror” - KGB y CIA - “enfrentamientos calientes” - potencias hegemónicas - zonas de influencia.

1) ¿Qué es el Absolutismo y cuáles son sus características?

7) ¿Cómo definiría “contractualismo”?

3) ¿Qué es una Revolución?

Defina: Latifundio y minifundio. Producción extensiva e intensiva. Oligarquía agroexportadora.

IV. Vocabulario: americanismo, intervencionismo, oligarquía, imperialismo norteamericano, “repúblicas bananeras”, “presidentes títeres”, corolario, segregación, “ghettos de afroamericanos”, subyugar, contracultura.

En dos casos se identificaron consignas de elaboración de conceptos que, sin ser del todo explicativas, proponen en su redacción una guía para la escritura. La redacción de estas consignas de definición parecen alinearse a la propuesta de elaboración de conceptos históricos que trae Quinquer (2001) donde propone un procedimiento para definirlos: “Precisar de qué se trata”; “Situarlo en el tiempo y en el espacio”; “Precisar las características fundamentales”; “Poner ejemplos” (p. 36).

Estos dos ejemplos ayudan al estudiante en la escritura, y están parados desde una concepción de construcción del concepto, más que de reproducción. Se desconoce si los docentes se inspiraron en el material de Quinquer, sus indicaciones parecen tomar en cuenta ese procedimiento. De todas formas, el número de dos casos en 80 convierte a estas propuestas de evaluación más en una excepción que en una regla.

### Ejemplo de consigna N° 24 | Selección de elaboración de conceptos 2

1. Elabora un concepto de descolonización, explicando en qué consistió, el período que estudiamos como de descolonización, las zonas colonizadas y algunas de las potencias imperialistas involucradas.

1. Produce un texto explicando el concepto de guerra fría, ten en cuenta que debe incluir las características que estudiamos, ubícalo en el tiempo e identifica los protagonistas, las razones del conflicto y sus características. Ten en cuenta el planteo de los historiadores estudiados.

Al igual que en el análisis de la tipología de consignas, el resultado que se obtiene de las habilidades cognitivas lingüísticas demandadas en las evaluaciones, hablan de una concepción de la escritura y del conocimiento histórico de los docentes, más cercano al modelo de “decir el conocimiento” y de un abordaje descriptivo de la disciplina.

La argumentación es de las habilidades menos demandadas, en tan sólo un tercio de las evaluaciones aparecen propuestas que promueven en el estudiante de bachillerato el ejercicio de la

construcción de argumentos, o que invitan al debate e intercambio de ideas. No sólo predomina una concepción de la historia como una disciplina descriptiva y fáctica, sino que además se deja poco espacio para evaluar las miradas sobre el pasado.

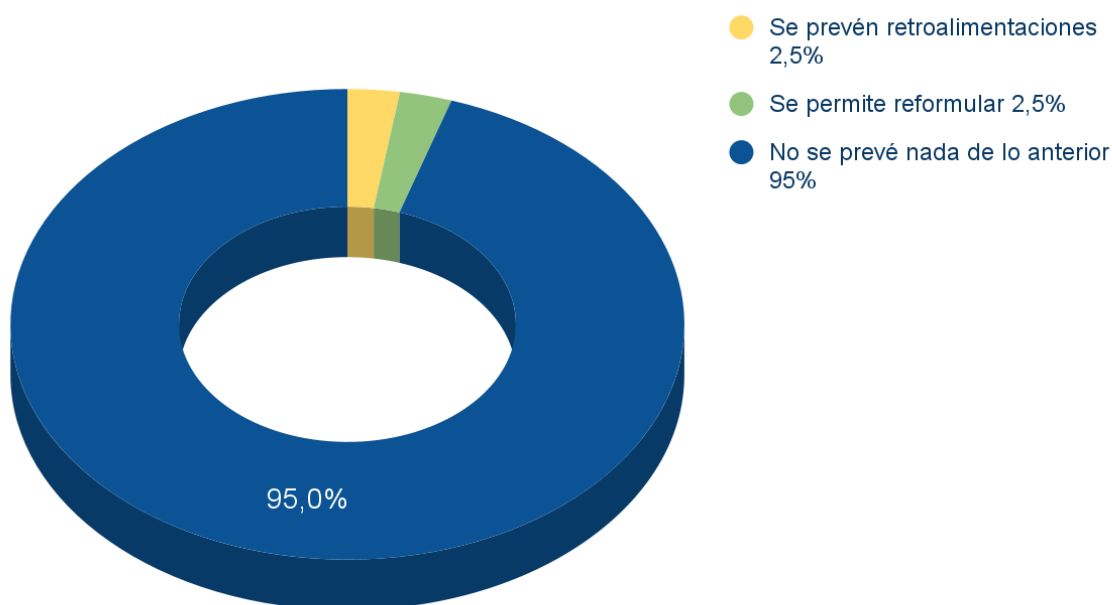
Por debajo de la argumentación se encuentra la comparación, como de las habilidades que menos se frecuentan evaluar. La bibliografía señala la importancia de desarrollar la comparación en Ciencias Sociales, trabajando con los estudiantes en consensuar qué se entiende por comparación y cómo debe realizarse (Benejam & Quinquer, 2000). La poca presencia de esta habilidad en las evaluaciones puede deberse al poco trabajo de esta en el aula, una suposición que no puede corroborarse en esta investigación; pero sí puede relacionarse con el ítem de discusión entre autores o sujeto sociales que apareció vacío en la pauta de análisis documental. No se reveló ninguna consigna de evaluación que invitara a poner en discusión miradas distintas de un tema. Sí aparecieron propuestas con textos sin autor y que el estudiante debía decir a qué pensador pertenecía de los que se proponen como opciones; o preguntas como cuál teórico tiene un pensamiento democrático. Pero en esos casos el estudiante debe identificar un discurso y relacionarlo con un teórico, pero no se los invita a poner esos autores en discusión. Funcionan como segmentos separados que no interaccionan.

#### **4.2.4 | Dimensión la concepción de la escritura: la escritura como proceso y la consigna como problema retórico**

La última dimensión que se incluyó en la pauta se enfoca en analizar si las propuestas de evaluación de la escritura en historia contemplan una mirada desde el género textual o no, y si conciben a la escritura como producto o como proceso.

Este último aspecto se complementa y se relaciona con el contexto físico temporal de la evaluación, analizado al inicio de este capítulo. En este apartado se encontró una tendencia muy marcada de evaluaciones de carácter presencial, en una sola jornada de clase, en un total de 74 pruebas en 80. Este carácter temporal ya marcaba una concepción de la escritura como algo espontáneo y particular, que debería producirse en un momento preciso. Esas instancias podrían ir acompañadas de una revisión o reformulación del texto, lo que matizaría la idea de la escritura como producto. El propósito de la pauta es relevar datos respecto a la posibilidad de instancias de retroalimentación de la escritura. Los resultados presentados en el siguiente gráfico muestran que al menos en la presentación de las consignas, no consta que el docente prevé instancias de retroalimentación con los estudiantes.

**Figura 16**  
*Proceso de escritura*



En sólo cuatro evaluaciones se prevén etapas de intercambio con el docente antes de la entrega final del trabajo. Estas se subdividieron en dos tipos: la posibilidad de reformular un trabajo con errores, y pautar instancias de retroalimentación. A pesar que en ambas instancias existe una devolución del docente, para esta investigación se diferencian las dos instancias, poniendo el foco en el carácter temporal y en la calidad del producto que se entrega. En el caso de las reformulaciones se trata de instancias de escritura que se desarrollaron sin la intervención docente hasta la entrega final, y luego de corregirlas se invita a reescribir sólo aquellas que no consigan una calificación de suficiencia.

En el otro caso se coordinan instancias de intercambio entre el docente y los alumnos, antes de la fecha final de entrega. No se trata de una corrección con calificación, sino de una retroalimentación general, que incluye a todos los alumnos y trabajos, y no sólo a quienes obtengan una calificación insuficiente.

Se aclara que la información para poder clasificar las consignas en esta sección se obtuvo únicamente de la redacción de estas evaluaciones. Se desconoce si el docente luego de la corrección considera instancias de reformulación. Tampoco se pueden obtener datos ni información sobre la forma de la retroalimentación. Esta investigación tomó lo que se desprende de la redacción de las consignas, y en función de ello concluye que los docentes de historia de bachillerato, cuando le presentan las propuestas de evaluación a sus estudiantes, en un 95% de los casos no le explicitan que esas evaluaciones tienen instancias para mejorarse o reformularse; ni que el docente retroalimentará a los estudiantes en su proceso de escritura.

La revisión de la escritura es importante, porque constituye uno de los tres procesos puestos en juego al escribir: la planificación, la textualización y revisión (Agosto et al, 2015; Cano & Finocchio, 2006; Reale, 2016; Tolchinsky, 2014). De hecho Carlino (2004) en su trabajo sobre las dificultades de la enseñanza de la escritura académica, señala como uno de los cuatro problemas el "revisar sólo la

superficie del texto” (Carlino, 2004, p.323-324). Al no considerar este aspecto se pierde la oportunidad de enseñar a los alumnos cómo revisar sus textos, y se pierde una instancia de intercambio entre el docente y el alumno, que permita el aprendizaje no sólo de la escritura, sino de la historia y de la temática que se está abordando.

[...] como se trata de escribir para aprender, parece pertinente preguntarse: ¿habrá que considerar que lo sustancial no está en el texto final sino en los intercambios, las revisiones, en el potencial epistémico de “estar escribiendo” e interactuando para escribir?; ¿habrá que prever momentos en los que se priorice ya sea el proceso de elaboración, ya sea la revisión de lo que “queda escrito” en el texto?. (Aisenberg, Espinoza & Lerner, 2011, p. 532).

Reagrupando los datos recolectados sobre el formato de entrega de las evaluaciones de los estudiantes, los contextos espaciales y temporales, más el proceso de escritura, puede verse una correspondencia muy marcada (ver la Tabla N° 41). Si una propuesta de evaluación es para escribir a mano, de forma presencial, en una jornada de clase, no se prevé que el docente realice ninguna reformulación o retroalimentación, al menos en la redacción de su consigna.

**Tabla 41**

*Relación entre el proceso de escritura y el contexto físico de producción textual*

Relación entre el proceso de escritura y el contextos físico de producción textual							
Contexto físico espacial		Formato de entrega		Contexto físico temporal		Proceso de escritura	
Presencial	74	A mano	74	En una jornada de clase	74	No se prevén espacios de reformulación ni retroalimentación	74
Domiciliaria	5	En computadora	5	Varias jornadas domiciliarias	5	No se prevén espacios de reformulación ni retroalimentación	2
						Reformulación	2
						Retroalimentación	1
Presencial & domiciliario	1	En computadora	1	Combinado - Jornadas de clase y domiciliarias	1	Retroalimentación	1

Cuando las propuestas de trabajo escrito son en computadora y es domiciliaria, aumentan las probabilidades de las instancias de retroalimentación y reformulación del docente. En este caso en particular, de las seis evaluaciones en computadora, cuatro prevén instancias de intercambio con el

profesor. Este hallazgo podría ser otro argumento a favor de fomentar la evaluación de la escritura digital, además de convertirse en un insumo para la reflexión con el colectivo docente sobre la concepción de la escritura de la historia y su evaluación.

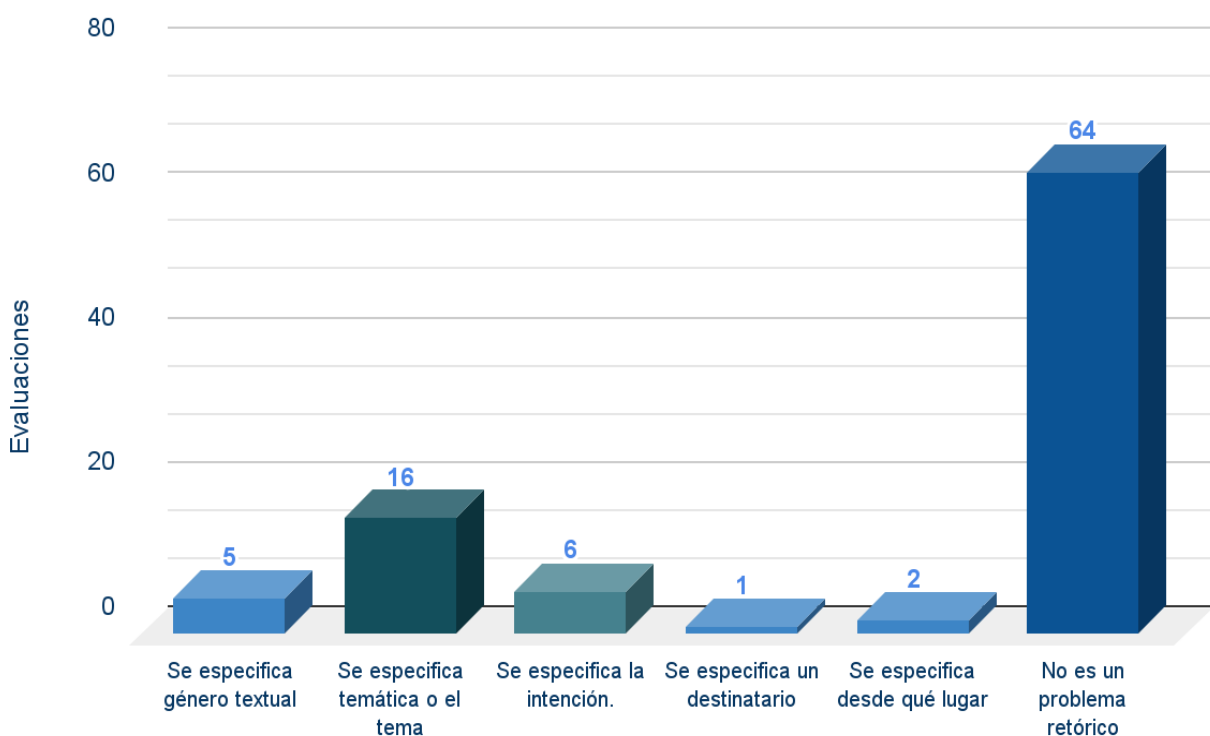
La noción de la escritura como proceso parece estar muy fuertemente vinculada a la computadora, y a pocas instancias de evaluación.

Para terminar con el análisis de los datos recogidos por la pauta de análisis documental, se pone el foco ahora en identificar cómo es la propuesta de escritura de las consignas de evaluación. Para ello se tomó como referencia el trabajo de Analía Reale (2016) quien concibe a la tarea de la escritura, como una tarea de resolución de problemas. Para poder escribir se debe manejar y conocer la temática sobre lo que se va a desarrollar, el destinatario y la finalidad del texto producido (Reale, 2016).

La intención era ver si los docentes proponían a los estudiantes un problema retórico, llamado así en alusión a la retórica griega y su arte de argumentar (Alvarado, 2003). El problema retórico consiste en una consigna que le proponga al estudiante escribir especificando un género textual, una temática sobre la cual va hablar, con qué intención, para quién está destinado y desde qué lugar se escribe, o sea, el lugar de enunciación (Reale, 2016; Alvarado, 2003).

En la siguiente Figura 17 pueden verse los resultados de las evaluaciones según las características del problema retórico mencionadas.

**Figura 17**  
*El problema retórico como propuesta de escritura*



Con respecto a la forma de contabilizar las consignas en esta parte, se tomó el criterio de considerar aquellas que entraban dentro del grupo de “desarrollo de un tema específico”, sea como consigna única de la evaluación, o que forme parte de un listado de ejercicios. La decisión responde a que ese tipo de consignas se acercan al concepto de problema retórico, que se tomó como referencia para el armado de las subcategorías de esta sección de la pauta. Fueron descartados de esta cuenta las preguntas, los ejercicios, las consignas imperativas, que en su totalidad especifican el tema de lo que se va escribir, pero no aportan más información al escritor. Algo esperable en ejercicios de completar el espacio en blanco, de verdadero y falso, o preguntas de definiciones. No están pensadas como problemas retóricos, por eso se las consideró dentro de ese grupo.

De las 16 evaluaciones que presentaban desarrollo de un texto específico, sólo en una pudo constatarse el cumplimiento de todos los aspectos que definen al problema retórico: definir el género, el tema, la intención, el destinatario y el lugar desde el que se escribe. A continuación se comparte esa consigna, que estaba incluida en una evaluación de cuatro ejercicios: dos verdadero y falso, un análisis de un texto breve de un historiador y el desarrollo de este ejercicio de empatía. En el diseño de la evaluación el docente optó por transparentar su forma de calificar, asignándole un valor de puntos a cada ejercicio. Esta consigna es la que concentra el mayor puntaje de todas, que es además la única consigna en la que el docente pretende o espera un desarrollo de la escritura, aspecto que también menciona en la redacción de la consigna.

#### Ejemplo de consigna N° 25 | Problema retórico

##### 4) Tema: capitalismo (4 puntos)

Haz de cuenta que eres un patrón/a u obrero/a y describes en una carta a un amigo/a cómo funciona y tu rol en la fábrica de la que eres dueño/a o empleado/a. En esa descripción intenta incluir los elementos del capitalismo trabajados en clase (concepto, características, funcionamiento, contradicciones). Intenta que la extensión de la carta sea de diez a quince renglones.

En esta propuesta de empatía descriptiva se especifica el tema, el capitalismo, el lugar de enunciación; un obrero/a o patrón/a, y el destinatario; un amigo/a. La intención puede ser algo discutible, pero al menos se especifica que es para contarle a un amigo/a sobre el rol. Se entiende que el destinatario desconoce las funciones nuevas de su amigo. En cuanto al género se aclara que es una carta informal, en tanto es una carta a un conocido muy cercano. Esta es el único ejemplo de un problema retórico completo en 80 evaluaciones de bachillerato. Al resto de las propuestas de desarrollo de un tema específico les falta siempre algún aspecto.

En sólo seis de 17 evaluaciones se especifica la intención de por qué se escribe y en cinco se especifica el género: tres relatos, una carta y una investigación. En los otros se puede intuir, pero no se especifica en la redacción de la consigna. Lo que menos se aclara es el lugar desde el cual se escribe y el destinatario.

Si se obviara la distinción entre listado de preguntas, ejercicios y desarrollo de un texto específico, e incluyéramos todas las actividades en estos aspectos que hacen al problema retórico, la intención de la escritura, así como el destinatario y el lugar de enunciación no aparecerían en ningún caso, de las 80 evaluaciones que formaron parte de esta investigación.

En el trabajo de Anna Camps de los “Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria”, su principio número cuatro se refiere a tener en cuenta que escribir es un proceso y que los estudiantes deberían ser conscientes de ello: “En primer lugar es necesario saber para qué y para quien se escribe y sobre qué se quiere escribir, es decir el escritor se sitúa en relación con el contexto entendido como esfera, como ámbito de comunicación” (p.3). Al igual que Reale (2016), Alvarado (2003) y Cano y Finocchio (2006), la acción del escribir para aprender se entiende como el ejercicio de resolver un problema retórico.

Escribir es una actividad retórica en la medida en que el escritor se dirige a un lector con un propósito determinado [...].

Los escritores expertos son aquellos capaces de hacerse cargo de esa exigencia: son conscientes del problema que se les presenta y entienden que, para resolverlo, deben considerar una serie de elementos que son externos a ellos. (Cano & Finocchio, 2006, p. 23).

Desde esta perspectiva, las evaluaciones recolectadas en la presente investigación no pueden ser consideradas como una invitación a una escritura entendida como el modelo de transformar el conocimiento.

## Capítulo 5 | Conclusiones

Esta investigación busca responder a la pregunta de cómo y de qué manera proponen escribir a sus alumnos los docentes de Historia de educación media superior de Montevideo, considerando las consignas de evaluación. Para ello se propuso como objetivo conocer y comprender las consignas de evaluación, como propuesta de escritura, mediante una pauta de análisis documental creada a partir de los aportes del marco teórico referenciado a lo largo del trabajo.

El desarrollo de las conclusiones se organiza en función de los tres objetivos que estructuran esta investigación. Cada segmento hace relación a cada uno de los tres objetivos específicos y su pregunta correspondiente.

Sobre el final se presentan una reflexiones de cierre, las limitaciones en esta tesis, así como posibles líneas para profundizar en nuevas investigaciones.

### 5.1 | Las consignas de evaluación: presentación y sistematización

El primer objetivo de esta tesis es relevar, sistematizar, clasificar y/o categorizar las consignas. Por ello se pregunta cómo son las consignas de evaluación, cómo se presentan y cómo se pueden clasificar y/o categorizar.

Se recogieron 98 evaluaciones de Historia, de nueve liceos de segundo ciclo de Montevideo. De ese total se descartaron 18 por diferentes criterios explicados en el Capítulo 3, referidos a la legibilidad, la reiteración de propuestas de evaluación o a formas de evaluación y asignaturas que no fueron consideradas para esta investigación (pruebas diagnósticas, parciales y escritos de Historia del arte). De esta manera se llegó a las 80 propuestas de evaluación analizadas a través de la pauta diseñada especialmente para esta investigación.

Tras el análisis de los datos se puede concluir que los docentes de Historia de bachillerato cuyas propuestas de evaluación fueron estudiadas plantean instancias de evaluación de escritura, que en su gran mayoría tienen cinco características singulares: son presenciales, se proponen para realizarlas en una sola jornada de clase, son actividades individuales, promueven la escritura a mano, y no pautan instancias de retroalimentación ni reformulación. En el siguiente cuadro se puede visualizar la correspondencia recién señalada, combinando los datos de cada una de esas subcategorías.

**Tabla 42**

*Relación entre contexto espacial, temporal, formato de entrega y organización del trabajo*

Cómo se propone escribir en Historia a los estudiantes de bachillerato							
Contexto físico espacial		Formato de entrega		Contexto físico temporal		Organización del trabajo	
Presencial	74	A mano	74	En una jornada de clase	74	Individual	74
Domiciliaria	5	En computadora	5	Varias jornadas domiciliarias	5	Individual	1

					Duplas	1	
					Opcional individual, equipo	3	
Presencial & domiciliario	1	En computadora	1	Combinado - Jornadas de clase y domiciliarias	1	Duplas	1

El hecho que el 92,5% de las propuestas de evaluación consideran al aula como el contexto físico de producción textual válido, permite concluir que los profesores de Historia cuyas propuestas de evaluación fueron estudiadas, trabajan o conciben la producción escrita como una actividad a ser realizada en el horario escolar y bajo su supervisión. Este aspecto corresponde al segundo objetivo, pero se trata en este apartado.

Las evaluaciones que fueron diseñadas para ser domiciliarias corresponden en su mayoría a las llamadas tareas o trabajos que no son considerados como escritos o parciales.

En el capítulo anterior se señaló como llamativo la importancia otorgada a la escritura a mano, dejando de lado la posibilidad de ser evaluada, y promovida, la escritura digital. No se estaría preparando a los estudiantes para escribir de forma académica en dispositivos como la computadora, tablet o smartphone, ni se estaría valorando las potencialidades que estas tecnologías poseen para facilitar la escritura (Avendaño & Baez, 2022; Cano, 2011; Ferreiro, 2006; Izquierdo & Prat, 2000). Las propuestas domiciliarias tampoco plantean en sus consignas acciones que permitan explorar los formatos, como puede ser promover el uso de aplicaciones que permitan colaborar y compartir el archivo, promover la inserción de imágenes, videos o hipervínculos. Las consignas de evaluaciones domiciliarias mantienen las mismas características de desarrollo que una consigna a mano, con la diferencia del tiempo.

El hecho que se promueva la escritura individual de forma mayoritaria por encima de la colectiva, es llamativo en cuanto a la concepción del trabajo colaborativo. La bibliografía manejada para esta tesis no toma una postura por ninguna de las dos opciones, que tampoco se corresponden como tal a alguna concepción de la escritura. Es decir, ni la promoción de la escritura individual o colectiva es una característica de los modelos de “decir el conocimiento” o “transformar el conocimiento”. Simplemente se señala como parte de un ritual de evaluación instalado en nuestra educación, que no parece cambiarse: “[...] nosotros, los docentes, seguimos haciendo las cosas como siempre se hicieron, asumiendo como “naturales” las formas establecidas de evaluar a los estudiantes” (Ravela, Picaroni, & Loureiro, 2017, p.29). En todo caso, la propuesta de una escritura en duplas o en equipos puede ser también cuestionada como trabajo colaborativo, en tanto no es tan simple promover la colaboración a partir de una consigna de evaluación. Así lo manifiestan Fullan y Langworthy:

Es fácil considerar la colaboración en el aprendizaje en términos superficiales, pero es difícil llevarla a cabo bien en la práctica. Una de las transiciones más complejas para estudiantes y docentes es pasar de una pedagogía que se centra en personas que

demuestran su aprendizaje a una pedagogía que abarca grupos que demuestran su aprendizaje. Sin embargo, en los lugares de trabajo modernos, el éxito por lo general depende de la capacidad de todos de trabajar juntos para integrar partes e ideas complejas en un producto, una solución, una política o un programa coherente. (Fullan & Langworthy, 2014, p. 29)

En cuanto al tiempo destinado a la escritura se aprecia una tendencia muy marcada por una escritura a contrarreloj, condicionada al horario de la clase. Los mismos docentes que proponen evaluaciones presenciales, las proponen en una sola jornada. Los únicos casos donde el tiempo de escritura parece más extendido son en las cinco evaluaciones domiciliarias.

El contexto físico temporal parece condicionar el proceso de escritura, con una notoria correspondencia entre las evaluaciones presenciales y en una jornada de clase, con el hecho de no prever instancias para la reformulación de los trabajos escritos, o para generar espacios de retroalimentaciones por parte del docente. Si la propuesta de evaluación está pautada para una jornada de clase especial, la escritura sucede ese día y por única vez.

**Tabla 43**

*Relación entre el proceso de escritura y el contexto físico de producción textual*

Relación entre el proceso de escritura y el contextos físico de producción textual							
Contexto físico espacial		Formato de entrega		Contexto físico temporal		Proceso de escritura	
Presencial	74	A mano	74	En una jornada de clase	74	No se prevén espacios de reformulación ni retroalimentación	74
Domiciliaria	5	En computadora	5	Varias jornadas domiciliarias	5	No se prevén espacios de reformulación ni retroalimentación	2
						Reformulación	2
						Retroalimentación	1
Presencial & domiciliario	1	En computadora	1	Combinado - Jornadas de clase y domiciliarias	1	Retroalimentación	1

En el 95% de las evaluaciones recogidas no está prevista la posibilidad de reformular ni de retroalimentar el proceso de escritura, porcentaje que incluye el total de las evaluaciones presenciales y a mano, y un poco menos de la mitad de las domiciliarias y en computadora. Para Cano y Finocchio (2006) la revisión es un proceso complejo, en el que los escritores no expertos tienden a realizar de forma superficial sino tienen la guía de alguien que los acompañe. En este sentido las propuestas de

escrituras planteadas sólo promueven revisiones superficiales, sin preocuparse o encargarse de acompañar a los estudiantes en el proceso.

[...] es importante entender que el proceso de revisión es parte del proceso de escritura, que durante la revisión también es posible el aprendizaje y la recuperación del docente de conocimientos y saberes. La revisión, en el trabajo del aula, lejos de ser considerada una instancia final de calificación, requiere ser incorporada como un proceso que forma parte del trabajo con la escritura. (Cano & Finocchio, 2006, p. 27).

En lo que respecta a la forma de presentar las evaluaciones, los profesores de Historia traen la propuesta impresa en computadora en un 82,7% de los casos, siendo la amplia mayoría, con sólo dos pruebas presentadas de forma virtual. Si bien las consignas escritas a mano por los estudiantes son menores, igual representan un 14,8% del total, un número no despreciable, que habla nuevamente de ciertas rutinas instaladas en la evaluación. El tiempo utilizado por los estudiantes para copiar del pizarrón la consigna, o del dictado pues se desconoce cómo se procede en este sentido, es tiempo que se resta de la instancia de escritura. Una vez más el factor tiempo para escribir es poco considerado por los profesores de Historia, desatendiendo de esta manera las implicancias emocionales que tiene el escribir, sobre todo en aquellos estudiantes que se autoperciben como malos escritores.

[...] los estudiantes que creen, al mismo tiempo, que son malos escritores y que la escritura es un don, es más probable que experimenten ansiedad ante la escritura. La lectura y la escritura tienen, también, cierta cantidad de consecuencias emocionales. (Hayes, 1996, p. 6)

En cuanto al diseño de la evaluación predominan en un 92,5% las propuestas con un listado de ejercicios, preguntas y temas, sobre aquellas con un problema retórico que habilita el desarrollo de un texto específico como única consigna. Esta diferencia señala la visión de la escritura de la mayoría de los docentes cuyas evaluaciones fueron estudiadas, concebida más como una acumulación de respuestas a preguntas, temas y pequeños ejercicios, más que solicitar el desarrollo de un texto o de un trabajo de corte académico.

En varios casos el listado de ejercicios incluye actividades que no estimulan la escritura, como: verdaderos y falsos, un 10%; unir con flechas y relacionar columnas, 8,75%; ordenar cronológicamente, 8,75%; y rellenar textos con espacios en blanco, un 5%.

Las consignas de evaluación de la escritura en Historia estudiadas tienden a la elaboración de un listado de actividades para resolver, con 50 evaluaciones de más de cinco actividades. No parecen procurar o promover la escritura de la historia, sino la reproducción de cierta

información aplicada a los ejercicios propuestos, para ser resueltos en la jornada de clase y a mano. Aparecen una serie de preguntas y/o temas que muchas veces no presentan conexión entre sí, o no permite conectarlos, lo que obliga al estudiante a pasar de un tema a otro sin poder desarrollar un texto único con sentido. A veces se piden definiciones, luego causas de un hecho, acompañadas de lecturas de un texto sobre otro tema del curso. Una propuesta de escrituras segmentadas.

Las evaluaciones domiciliarias son las que presentan mayor posibilidad de ser realizadas con más tiempo, con instancias de retroalimentación o reformulación y con consignas que estimulan el desarrollo de un texto específico, en tanto les proponen problemas retóricos. Se dice mayor posibilidad porque el número de evaluaciones de carácter domiciliario recogidas son pocas en comparación al total, y por lo tanto sería apresurado generalizar esa tendencia.

El tipo de consignas de escritura propuestas en esos listados de ejercicios, son consignas sobre todo memorísticas y/o factuales, que buscan rescatar de la memoria alguna información precisa. En 74 de las 80 evaluaciones se constató la presencia de este tipo de consignas apegadas a una concepción de la historia y de la escritura como de reproducción de información y datos. La mayor cantidad de consignas presentes no proponen un desafío o problema retórico a los estudiantes, ni tampoco los interpelan en sus opiniones o valoraciones sobre el pasado, los sujetos y los historiadores.

Las consignas de tipo comprensivas aparecen en 43 evaluaciones, y las valorativas en 23. Por lo tanto, las evaluaciones analizadas cuando invitan a escribir a los alumnos, en sólo un tercio se les pide una opinión o la construcción de un argumento. Hay claramente una ponderación de los tipos de preguntas a plantear, con una marcada preferencia por lo memorístico, en segundo lugar, lo comprensivo, y por último lo valorativo. Estas dos últimas son el tipo de consignas más desafiantes para la escritura, en tanto hay que relacionar información y construir un relato, a diferencia de las memorísticas que deben organizar la descripción.

En cuanto al análisis de fuentes de información que se hace presente en el 62,5% de las evaluaciones consideradas en esta tesis, los textos escritos son la fuente más utilizada. De las 50 evaluaciones que presentan fuentes, 47 tienen textos escritos. Se puede concluir que las consignas recabadas tienen una marcada preferencia por evaluar el análisis de las fuentes escritas, sean textos producidos por historiadores, documentos de época o relatos. Este dato es reflejo del trabajo con una ciencia social que ha privilegiado la palabra escrita por años como la fuente de información objetiva, al extremo de dividir la historia de la Prehistoria a partir de la invención de la escritura, división que corresponde más a una mirada positivista de la historia, pero que se mantiene de forma simbólica y didáctica al elaborar una línea del tiempo. Así lo comenta Peter Burke (1996):

[...] según el paradigma tradicional la historia debería basarse en documentos. Uno de los mayores logros de Ranke fue su exposición de las limitaciones de las fuentes narrativas -¡llamémoslas crónicas- y su insistencia en la necesidad de basar la historia escrita en documentos oficiales procedentes de los gobiernos y conservados en archivos. El precio

de este logro fue el olvido de otros tipos de prueba. El periodo anterior a la invención de la escritura quedó descartada como «prehistoria». (Burke, 1996, p. 16).

Las imágenes y los textos cartográficos aparecen en menor proporción con respecto a los textos, pero tienen una presencia no despreciable presentes en el 21,25% y el 18,75% de las evaluaciones respectivamente.

Sobre la forma de trabajo con las fuentes, tanto en las escritas como en los textos cartográficos, las consignas no parecen promover la escritura. En el caso concreto de los textos cartográficos el abordaje es totalmente descriptivo, sin plantear problemas a partir de su lectura. Son actividades de señalar, colorear, que parecen partir de la idea que el mapa es la realidad y no una representación de ella (D'Angelo y Lossio, 2007).

En el caso de los documentos y textos historiográficos si bien aparecen preguntas inferenciales más que preguntas extractivas, se tratan siempre de consignas de análisis del texto, donde el énfasis está más en la interpretación de lo que se lee, que en lo que se puede escribir a partir del texto. Es decir, no aparece la fuente de información para construir un relato nuevo, o para ser citada en un texto que se escriba, sino que el docente propone fragmentos breves, de uno o dos párrafos con preguntas para responder en relación al texto. Por eso se afirma que estas consignas son más una actividad de lectura que de escritura. No parece que se estimule el desarrollo de un texto a partir de las lecturas, que es en definitiva el trabajo del historiador: construir un relato a partir de testimonios, y apropiárselo.

Se plantea como historiográfico el discurso que “comprende” a su otro -la crónica, el archivo, el documento-, es decir el que se organiza *foliado*, en el cual una mitad, continua, se apoya sobre otra, diseminada, para poder decir lo que significa la otra sin saberlo. Por las “citas”, por las referencias, por las notas y por todo el aparato de remisiones permanentes a un primer lenguaje, el discurso se establece como *saber del otro*. (De Certeau, 2006, p.110).

En la cita de De Certeau se refleja esa característica de la escritura de la historia, como un saber que depende para ser construido de los documentos y de las interpretaciones de otros historiadores. Sin embargo, el uso que se hace de las fuentes de información en estas evaluaciones de Historia no parece caminar hacia una escritura a partir de la fuente, sino a un análisis de la fuente por sí mismo, sin que las preguntas vengan de los estudiantes, sino de los docentes. Es decir, un análisis sin un sentido pragmático del por qué y para qué analizar, qué información nueva o qué perspectiva del pasado puede aportar a partir de qué temática. Al tratarse de preguntas sobre textos segmentadas e incluidas en una lista larga de otros ejercicios, son más bien una actividad de lectura del texto, sin que esa información obtenida tenga un uso para el estudio y la escritura de la historia.

En cuanto a las imágenes sucede algo parecido, en tanto no son empleadas como fuente para la construcción de un texto sobre un tema de Historia, aunque las acompañan con consignas que invitan a escribir o desarrollar un texto breve a partir de su interpretación. Algunas incluso interpelan a los observadores en sus emociones u opiniones, y la mayoría de las consignas pretenden que el estudiante ponga en relación conocimientos con el sentido de la imagen.

En cualquier caso las fuentes de información toman un rol importante en las propuestas de evaluación escritas, pero no logran ocupar el lugar de fuentes propiamente dicho. Es decir, no se propone escribir un texto o contestar un relato a partir del uso de determinada fuente. No están puestas al servicio de la escritura de la Historia, sino al servicio de la evaluación del contenido trabajado en la clase.

Entre las 50 evaluaciones con fuentes, sólo se hallaron dos casos cuyo uso parecería ir en línea de lo que aquí se plantea. Son dos propuestas domiciliarias que listan o mencionan fuentes a dónde recurrir, y desde las cuales construir el texto que se pide. Se comparte el ejemplo de un fragmento de una de esas consignas.

Ejemplo de consigna N° 26 | Desarrollo de un texto a partir de fuentes de información.

Se ha de realizar un análisis y posterior PRESENTACIÓN de las ideas políticas, económicas y sociales del artiguismo en base a los tres documentos (Instrucciones del año 1813, Reglamento de Comercio 1815 y Reglamento de Tierras, 1815) que constan en el Anexo de la ficha N°13 y realizar lectura del libro “Bases económicas de la Revolución Artiguista” de José Pedro Barrán y Benjamín Nahum, libro del que hay varias ediciones en la biblioteca del liceo.

En el ejemplo el docente propone la lectura de documentos o fuentes primarias, y una interpretación historiográfica o fuente secundaria. Lo que no contempla la consigna son instancias de trabajo con la lectura e interpretación de esas fuentes, el docente sólo recibe el producto final, sin intervenir en el proceso. Cómo se efectúa el análisis de las fuentes y del texto historiográfico, cómo lo citan los estudiantes en el trabajo, son preguntas que no pueden responderse por la consigna. Quizás sea parte del trabajo en el aula, aunque no se menciona ello en la propuesta de evaluación.

En suma, las consignas de evaluación de escritura en Historia se presentan en general impresas en computadora, aunque conviven aún las consignas a mano. Son presentadas para ser realizadas en una sola jornada de clase, sin pautar instancias de reformulación y retroalimentación en la redacción de las propias consignas.

En su mayoría se trata de propuestas con un listado de diferentes ejercicios a resolver, con propuestas donde priman las evaluaciones con más de cinco ejercicios distintos. Las consignas más presentes, y que por lo tanto más se valoran por los docentes de Historia, son las memorísticas y/o factuales, por encima de las comprensivas y valorativas.

Hay una fuerte presencia de las fuentes de información en las consignas, cuyo uso parece limitarse al análisis y lectura de la fuente y no a la construcción de un relato histórico a partir del aporte de la fuente.

Junto a estas aparecen otros ejercicios que no demandan una escritura, o al menos una escritura compleja. Se refiere a los ejercicios de verdadero y falso, de completar oraciones, de unir partes, de ordenar cronológicamente.

Otro aspecto a señalar que no fue cuantificado en esta tesis, pero sí puede verse en algunos de los ejemplos mencionados en el análisis, es la presencia de errores en la forma de redacción de algunas consignas. Aparecen a veces problemas con la numeración de los ejercicios, se omiten tildes y signos de interrogación, hay conjugaciones y tiempos verbales imprecisos, y consignas escritas como si fueran un titular, sin ninguna aclaración o acción concreta sobre qué hacer a partir de ellas.

## **5.2 | Las habilidades que se demandan de los estudiantes**

Como segundo objetivo en esta tesis se pretende analizar esas consignas para conocer las condiciones espaciales y temporales, y la modalidad de trabajo en la que se les propone escribir a los alumnos; e identificar las habilidades que demandan de los estudiantes.

El primer punto de este objetivo fue contestado en el apartado anterior, cuando se habló del contexto físico temporal y espacial de producción.

En cuanto a las habilidades que demandan de los estudiantes, en correspondencia a los tipos de consignas, la más demandada es la descripción, presente en 74 de 80 evaluaciones. La explicación aparece en 41 evaluaciones, y en menor lugar se demanda la argumentación y la comparación. Los docentes de Historia proponen consignas de escritura que estimulan la enumeración de características, con un fuerte abordaje descriptivo de la disciplina enseñada.

Otra habilidad requerida es la elaboración de conceptos, aunque no se propone la construcción conceptual de parte del alumno, sino más bien la reproducción de una definición ya trabajada. Esta habilidad aparece casi siempre en tono imperativo, luego de un “Defina”, acompañado del concepto que se propone definir. A veces aparece como pregunta, sin explicitar que se está pidiendo la elaboración de un concepto. La menor de las veces aparece luego de un subtítulo como “Vocabulario”, con una lista de conceptos a definir. En general la elaboración conceptual es considerada como un ejercicio que puede incluir varios conceptos, y no se la piensa como parte del desarrollo de un texto más complejo. A los estudiantes le piden una definición de un tema, para luego preguntar las causas de otro, sin generar una continuidad, o hacer de la definición el inicio de un artículo, o de un informe, o el género que se quiera.

Por otro lado, la confusión en el uso de las habilidades es frecuente. Se constató que en 38 escritos, parciales y tareas los docentes hacen un uso poco preciso de la habilidad cognitivo lingüística que se busca desarrollar. Piden que se explique cuando se pretende una argumentación, o una descripción, o no se menciona la habilidad que se pretende demandar.

En cualquier caso, al igual que lo mencionado en el párrafo anterior sobre los conceptos, la mayoría de las habilidades aparecen salteadas en preguntas o ejercicios concretos, y no forman parte de un texto más complejo. Por ejemplo, no se pide la elaboración de un ensayo sobre el significado de un hecho histórico, que exija su definición, la explicación sobre por qué se produjo y la construcción de argumentos para referirse al significado del hecho.

No se constataron consignas que busquen contraponer opiniones o miradas distintas sobre un mismo sujeto social o hecho histórico. Las consignas que se proponen para escribir, y las habilidades que se desprenden de esas consignas, hablan de una escritura descriptiva de la historia, con lugar a consignas explicativas, aunque sin detallar cómo sería esa construcción de causas y consecuencias.

Las propuestas de escritura parecen promover una mirada del pasado como algo inmutable. No se constataron consignas que alientan la construcción de narrativas o tramas de la historia.

La historia [...] sigue siendo fundamentalmente un relato y lo que denominamos explicación no es más que la forma en que se organiza el relato en una trama comprensible.

[...] La historia no explica, en el sentido de que no puede deducir ni prever (esto sólo puede hacerlo un sistema hipotético-deductivo); sus explicaciones no remiten a un principio que haría el acontecimiento inteligible, sino que son el sentido que el historiador le da al relato. [...] las causas son los distintos episodios de la trama. (Veyne, 1984, pp. 67, 70)

### **5.3 | La concepción de la escritura que subyace en las consignas**

El tercer y último objetivo definido para esta investigación es interpretar la concepción de escritura en la enseñanza de la Historia que subyace en las consignas.

La escritura que se promueve mayoritariamente en las evaluaciones es individual, presencial, a mano y que debe ser realizada a contrarreloj en una jornada de clase, la misma jornada en la que se presenta la pauta de escritura. El estudiante conoce sobre lo que tiene que escribir y cómo hacerlo, el mismo día que debe entregar su texto, iniciando la acción de escribir al momento de recibir la consigna.

Son propuestas de escritura apuntadas al producto, es decir, los docentes plantean la consigna y corrigen al final. Incluso en las pocas instancias domiciliarias hay casos de no intervención de los profesores en el proceso. No se pautan en las consignas instancias de consulta, reformulación y retroalimentación, excepto en pocos casos. Predomina la idea de la escritura de un tirón (Finocchio, 2015), sin ningún tipo de mediación del docente en el proceso de elaboración.

A partir de las consignas recolectadas y analizadas para esta investigación, podría suponerse que la escritura no parece ser un asunto de enseñanza en la clase de Historia, suposición que debería contrastarse con una observación de clase. No se halló un número de ejemplos

considerables de consignas que pudieran identificarse como parte del movimiento de escritura a través del currículum, tomando en cuenta lo que dice al respecto referentes del movimiento como Paula Carlino:

Escribir es un método para pensar. En consecuencia, no puede enseñarse fuera del abordaje de los temas que los alumnos han elegido estudiar [...] A pesar de su potencial epistémico, con frecuencia la escritura ha sido usada como un mecanismo de evaluación más que como un instrumento para descubrir ideas y pensar críticamente. Por ello, un reclamo central de los impulsores de Escribir a través del Currículum es transformar las prácticas de corrección por parte de los docentes. Sugieren que es preciso retroalimentar las producciones de los alumnos antes de asignarles una calificación. (Carlino, 2004b, p. 17)

Tomando como referencia la cita anterior se concluye, que en bachillerato, las consignas de Historia conciben a la escritura como un mecanismo de evaluación más que un instrumento para descubrir ideas. La escritura promovida es el resultado del producto del trabajo individual del estudiante, sin el acceso a los materiales o fuentes de información, a excepción de las que se presentan en la propia consigna.

En el informe de la comisión TEMS (2003) mencionado en el análisis, se señalaba cómo los profesores de Historia pasaban por alto las correcciones vinculadas a la forma de escribir, poniendo sólo el énfasis en el contenido. Esta investigación no puso el foco en la corrección, pero las consignas y la forma en la que se plantea la acción de escribir, pueden anticipar dónde está el interés de lo que se quiere considerar cómo válido para obtener una calificación o valoración por el trabajo, sobre todo al no transparentar los criterios de evaluación, no se puede saber si la escritura será considerada como parte de lo que se evalúa, o se pondrá el foco solamente en la información que se transmita por escrito. Si bien no se trata de una conclusión que se desprenda directamente del análisis de los datos, la reflexión se permite en tanto la escritura no aparece como un medio y contenido para aprender historia, sino como el medio para dar cuenta de información del tipo descriptiva, memorística y/o en el papel (Carlino, 2004a); más que profundizar en la comprensión del contenido estudiado y elaborar una síntesis personal sobre lo aprendido (Aisenberg & Lerner, 2008).

Para los escritores inexpertos o inmaduros, como los estudiantes de bachillerato, escribir no es resolver un problema retórico. En general tienden a poner por escrito todo lo que saben, repitiendo el conocimiento que tienen en la memoria (Alvarado, 2003). Las propuestas de evaluación de los docentes parecen reafirmar esta idea, no les proponen un desafío que los lleve a reformular esa información, ese conocimiento.

En los apartados siguientes se refiere a las limitaciones en esta investigación y a las posibles líneas en futuras investigaciones. Pero se cree importante señalar en el final de estas conclusiones que si bien las consignas de evaluación hablan de una concepción de la escritura más como reproducción que creación crítica, es posible que muchos docentes no sean conscientes de ello.

## 5.4 | Reflexiones finales

Se optó por destinar un apartado especial para compartir unas reflexiones finales, organizadas en tres temáticas: reflexiones sobre el proceso de investigación; reflexiones sobre el proceso de redacción y escritura de la tesis; y reflexiones o supuestos sobre la enseñanza de la escritura en Historia a través de sus consignas de evaluación.

Esta tesis se concreta luego de más de dos años de iniciada. En setiembre del 2020, como se puede corroborar en el anexo, fue otorgada la autorización de la entrada a campo, firmada por la Directora General del aún Consejo de Secundaria. La lectura de este documento brinda algunas pistas de los cambios que esta investigación fue teniendo a lo largo de estos casi tres años.

En primer lugar, luego de la autorización de la entrada al campo y unos meses de trabajo en la construcción del capítulo metodológico, el proceso de investigación entró en pausa por motivos personales y de contexto. A nivel personal, el nacimiento del primer hijo sobre finales del 2020 trajo una reorganización de tiempos y prioridades. Esto motivó tomar una distancia del proyecto y dejarse un lapso de tiempo que sirvió para madurar algunas ideas y objetivos de la investigación.

En lo que refiere al contexto, se esperó también que la pandemia de SARS-COV2 trajera cierta regularidad en el desarrollo de los cursos, porque el objeto de investigación se vio afectado por el contexto educativo de la pandemia. En los años 2020 y 2021, las interrupciones en la presencialidad cambiaron las condiciones de las evaluaciones escritas de los docentes, y las condiciones de evaluación y pasaje de grado de los estudiantes de bachillerato (CODICEN, 2020; CODICEN, 2021). Incluso hubiese sido más difícil la recolección de las consignas, al flexibilizarse el archivo de las propuestas. Si bien esta afirmación no se puede fundamentar con una circular de las autoridades, fue un dato que las inspectoras de Historia proporcionaron durante el proceso de validación de la pauta de análisis documental.

En el primer semestre del 2022 se retomó el trabajo con un cambio de tutor, a pedido del autor de la tesis, que llevó a cambios en el título y los objetivos de la investigación. Aquella idea inicial de analizar las consignas del área social y humanística en Educación Media Superior, se acotó a las consignas de Historia, por ser la disciplina o unidad curricular de origen del investigador.

Otros cambios con respecto a lo proyectado en 2020 y a lo realizado en 2022-2023, tienen relación con los objetivos e instrumentos de investigación. En un principio se pretendía analizar las consignas para identificar también la concepción epistemológica del conocimiento social de los docentes. Este aspecto fue revisado para poner el foco sólo en la escritura y poder construir una pauta de análisis documental de este aspecto. No obstante en el análisis desarrollado recientemente se reflexiona varias veces sobre la epistemología, aspecto que se señala también en los apartados siguientes de este capítulo.

En cuanto a los instrumentos de investigación se preveía en aquella autorización, la entrevista semi estructurada a algunos docentes, instrumento que se descartó para poner el foco en

el análisis documental. Se optó por la recolección de un número significativo de consignas, analizadas a través de una pauta exhaustiva, que llevó un tiempo considerable de relevamiento y análisis. Se prefirió dejar las entrevistas como una línea para futuras investigaciones, que incluya además la entrada al aula para observar prácticas de trabajo con la escritura en Historia.

Esta investigación nace, como se mencionó al inicio de esta tesis, de la experiencia de trabajo como Formador del área de Ciencias Sociales de instituciones de Formación en Servicio de Primaria y CODICEN, destinados a maestros de escuelas públicas uruguayas. Ese trabajo permitió familiarizarse con el marco teórico, y además alimentó las dudas sobre cómo se aborda esta temática de la enseñanza de la lectura y escritura en educación media. Si bien al inicio frustraba la idea de ir acotando la investigación, la realidad demostró que un proyecto de esta magnitud es muy exigente en tiempos y recursos, máxime cuando se realiza en soledad. Terminado el proceso de investigación que se focalizó en las consignas de evaluación de escritura de Historia de bachillerato, la satisfacción es grande en tanto se obtiene por primera vez datos sobre cómo le proponen escribir los docentes de bachillerato a sus alumnos, a través de las consignas. Los resultados obtenidos pueden servir como insumos para pensar proyectos de formación, para saber dónde se puede poner el foco si se quiere mejorar los niveles de lectura y escritura de los estudiantes, así como iniciar otras líneas de investigación vinculadas con la evaluación.

La redacción de la tesis fue un proceso de disfrute, quizás porque la escritura como tal es una actividad que el autor disfrutaba particularmente. Es una etapa que sorprende, justamente por la función epistémica de la escritura. Escribir implica modificar la comprensión de lo que uno escribe (Tolchansky, 2014), y convierte a lo escrito en algo ajeno, externo, a lo que se puede volver. Si bien durante la investigación se fueron leyendo las consignas a medida que se las fotografiaba o cuando se procesaron sus datos a través de las 80 pautas de análisis documental; en el momento de analizar esos datos, cruzarlos, y tamizarlos por el marco teórico, hubo resultados que sorprendieron.

Poner por escrito una idea la modifica. Al escribir entendemos de otra manera lo que intentamos comunicar, ya que se movilizan distintas operaciones mentales (anticipar un argumento, comparar términos para decidir cuál es mejor, sintetizar, etc.) que aclaran, enriquecen y ordenan la comprensión de lo que se está escribiendo. Sobre esta función epistémica de la escritura nos detendremos especialmente, pues constituye una de las razones más importantes para escribir mientras se investiga. Debido al efecto clarificador y organizador que tiene la escritura, conviene que la redacción sea parte del proceso de investigación y no solamente una actividad que se realiza una vez acabada la investigación. (Tolchinsky, 2014, p. 29).

La escritura conlleva como consecuencia una vuelta a la lectura del marco teórico y de los documentos analizados. Esa relectura resignifica algunas interpretaciones, lo que permite relacionarlas con otros autores, y moviliza ideas en la mente de quien analiza. Surgen preguntas

como si algunos datos obtenidos por separado tienen relación si se los cruza, y ahí se produce la sorpresa. Esta fue la etapa en que se volvieron a revisar los objetivos, las preguntas, el marco teórico y el marco metodológico.

Si bien en el apartado anterior se expusieron las conclusiones del análisis de las consignas, quedaron algunos supuestos que no se desprenden necesariamente de los datos ni de las consignas investigadas, y por eso se optó por compartirlos en el apartado de reflexiones personales.

Por un lado, parecería que muchas consignas no tienen un cuidado especial en su elaboración, como si fueran construidas de forma automática, o para cumplir con la instancia de evaluación. Si bien es claro su objetivo de obtener información sobre datos o contenidos que el estudiante debe saber, carecen de indicaciones o pautas sobre cómo debe ese estudiante dar cuenta de lo que se le pide. La redacción y construcción de las consignas debería ser un tema que ocupe a los docentes, porque se trata de las indicaciones que le dan a los alumnos sobre lo que tienen que hacer y lo que el docente pretende evaluar de ellos. Como se mencionó en el análisis, muchas de las consignas no parecen cumplir un rol de mediadoras de procesos de aprendizaje, ni están incluidos o considerados los elementos necesarios para orientar a quien escribe (Alvarado, 2003).

Por otro lado, la presencia de pocas instancias de evaluación que promueven la argumentación y la comparación en historia, puede estar motivada por su poco trabajo en el aula. A lo largo del análisis fue creciendo el supuesto que la escritura no sería trabajada como tal en el aula, y que tampoco habría espacios dedicados a la enseñanza de la argumentación y comparación en la clase de Historia. Estos supuestos no pueden ser afirmados en esta investigación, pero surgen ante la poca presencia de evaluaciones que atiendan estos aspectos, o que refieran a trabajos de argumentación o escritura hechos en el aula. En los apartados siguientes se menciona que los limitantes de esta investigación no permiten afirmar estos supuestos, pero que pueden constituirse en líneas futuras de investigación.

## **5.5 | Limitaciones de la investigación**

Esta investigación tuvo limitaciones que responden a decisiones metodológicas y al proceso de recolección de las consignas.

En lo que respecta a lo metodológico, se señala en un principio una limitación geográfica, al concentrar la recolección de consignas en los centros públicos de educación media superior de Montevideo. La investigación no recoge la realidad del resto del país, ni una muestra representativa del trabajo de los docentes en los demás departamentos. También dejó por fuera a las instituciones privadas a nivel nacional.

Esta decisión responde a lógicas pragmáticas, de poder planificar un campo de recolección de datos posibles para una investigación de maestría. De todas formas, se procuró abarcar diferentes zonas de Montevideo, para obtener una muestra lo más heterogénea posible del departamento que concentra la mayoría de la población del país.

Por otro lado, las consignas evaluadas responden sólo a los profesores de Historia, dejando por fuera a los demás docentes del área de Ciencias Sociales y Humanas presentes en la oferta educativa del bachillerato vigente al momento de la investigación: Geografía, Educación Ciudadana, Derecho, Economía y Sociología.

Al analizar sólo las consignas no se incluyó en la investigación ni la voz de los docentes ni la voz de los estudiantes. Se optó por poner el foco en la redacción de las consignas, las condiciones en las que se desarrolla la evaluación y la concepción de la escritura que se desprende de su lectura, sin articular con la visión de los docentes. No se consideró recoger la percepción de los profesores sobre lo que es escribir o lo que ellos entienden que demandan de sus estudiantes, lo que podría haber sesgado la interpretación de los datos. Tampoco se buscó recoger la mirada de los estudiantes sobre qué entienden ellos acerca de cómo son evaluados, su percepción sobre la escritura y sobre ellos como escritores.

Otra decisión metodológica fue descartar en esta etapa la entrada al salón de clases, o preguntar a los docentes sobre la forma de trabajo con la escritura y la lectura en el aula. En el capítulo anterior se planteó una serie de preguntas relacionadas con el trabajo de la lectura en el aula, cuyas respuestas no se desprenden de la lectura de las consignas. Esta investigación desconoce la forma de trabajo de los textos en las clases de Historia, como también desconoce lo que los docentes declaran sobre cómo trabajan la lectura y escritura.

Otras limitaciones están relacionadas con los resultados de la recolección de las consignas. Si bien el número de 80 es considerable dentro del universo de los centros públicos de Montevideo, se recogieron sobre todo propuestas de escritos y parciales, con muy pocas tareas domiciliarias. Este bajo número no permite generalizar sobre las características del trabajo con las tareas, que parecen tener condiciones de contexto físico de producción espacial y temporal distintas a las instancias de evaluación.

Si bien se pudo cumplir con el número de evaluaciones proyectado, no se pudo cumplir con la totalidad de los centros preseleccionados. El criterio de elección respondió a la matrícula de estudiantes, eligiendo aquellos liceos con más alumnos en cada una de las regiones en las que se subdividió la capital. Sin embargo, dos centros importantes por su número de estudiantes quedaron fuera de la investigación por dificultades en la entrada de campo, teniendo que recurrir a otros centros alternativos. Los equipos de dirección no permitieron el acceso a las evaluaciones archivadas y pidieron un tiempo para consultar al colectivo de docentes y solicitar su permiso. Ante la no respuesta de la decisión del colectivo, luego de algunas consultas sobre su decisión, se optó por recurrir a otros centros educativos.

## **5.6 | Líneas de futuras investigaciones**

A lo largo del análisis de las consignas de evaluación desarrollado en el capítulo anterior, fueron surgiendo nuevas preguntas que podrían orientar el desarrollo de otras investigaciones sobre la escritura en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

Una línea que se abre para investigar es la forma de corrección de las evaluaciones escritas. ¿Cómo corrigen los docentes de Historia la escritura de las evaluaciones? ¿Cómo realizan las devoluciones sobre esas escrituras? ¿Aportan información que pueda orientar al estudiante sobre su proceso como escritor? ¿Qué elementos tienen en cuenta los docentes para construir la calificación final de las evaluaciones? En esta investigación no se recogieron evidencias de las correcciones, si bien estaban archivadas, porque el foco estuvo puesto en las consignas. No obstante, se advirtió que en la presentación de las propuestas de evaluación de la escritura no se explicitan los criterios de evaluación, así como tampoco la existencia de instancias de retroalimentación y reformulación, excepto en los casos ya mencionados.

Otra línea de investigación podría estar orientada hacia los docentes y sus percepciones sobre las condiciones de evaluación de la escritura en Historia, para tratar de responder a la duda acerca de por qué se constataron muy pocas propuestas de escritura digital. ¿Cómo y por qué consideran los docentes de Historia que deben escribir sus estudiantes para ser evaluados? En la tesis se constató la permanencia del ritual de escritura a mano e individual, que contrasta con una época de fuerte presencia y relativamente fácil acceso a los dispositivos electrónicos. Si a esto le sumamos el contexto actual de una educación post pandemia y de un sistema educativo público donde la computadora por estudiante ha sido una política de Estado con más de 15 años de existencia, llama más la atención la ausencia de este medio para evaluar, y enseñar, a los estudiantes.

En continuidad con lo anterior, se puede sumar como línea de investigación la forma de enseñar a escribir en Historia. Esta tesis se centró en la evaluación, sin saber cómo se trabaja la escritura de la historia en el aula. ¿Qué tipo de escritura priorizan los docentes de Historia en el día a día en sus clases? ¿Se destinan horas a la enseñanza de la escritura? ¿Cómo se hace? Para ello sería necesario ingresar a las aulas y observar las prácticas de enseñanza de los docentes.

En la misma línea se puede sumar a los estudiantes para conocer su percepción sobre cómo les enseñan, o no, a escribir. Se les puede preguntar si consideran que se les debe enseñar a escribir desde cada disciplina, para conocer su concepción de la escritura. También se puede averiguar sobre sus estrategias como escritores frente a los distintos tipos de consignas, y comparar sus percepciones sobre la diferencia de la escritura en condiciones distintas. ¿Hay diferencias entre escribir en la clase a contrarreloj que hacerlo con más tiempo en el domicilio? ¿Hay diferencias si la escritura en clase lleva varios días con la intervención del docente? ¿Encuentran diferencias entre la escritura a mano y en computadora? También se les puede preguntar sobre la comprensión de las consignas. Ante consignas redactadas de forma distintas, preguntarles qué entienden que deben hacer, y qué conocimientos tienen para poder resolverlas.

Los resultados expuestos en esta tesis podrían ser comparados y acompañados por investigaciones similares en otras asignaturas de la misma área del conocimiento. La bibliografía manejada en esta investigación habla de la lectura y escritura en Ciencias Sociales, y por lo tanto, sería interesante recolectar cómo se evalúa la escritura en Geografía, Sociología, Derecho, Educación Ciudadana y Economía. La pauta de análisis documental elaborada es un insumo útil y

aplicable para las demás disciplinas sociales, con alguna adaptación a sus particularidades. El diseño general y el marco teórico que la sustenta es transversal al área, y su aplicación permitiría mejorar la herramienta, y consolidar los resultados obtenidos y generalizarlos al área.

## Capítulo 6 | Referencias

Abreu, J. L. (2012). La relación entre el marco teórico, las preguntas de investigación y objetivos de la investigación. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(2), 174-186.

Administración Nacional de Educación Pública (2015). *Proyecto de Presupuesto Período 2015-2019 - Tomo II – Articulado*.

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/presupuestos-rendicion-balances/Proyecto%20de%20Presupuesto%20Per%20C3%ADodo%202015-2019%20-%20Tomo%20II%20%E2%80%93%20Articulado.pdf>

Administración Nacional de Educación Pública (2017). *Marco Curricular de Referencia Nacional*. <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Documento%20MCRN%20agosto%202017.pdf>

Administración Nacional de Educación Pública (2020). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 - Tomo II – Anexos*.

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/setiembre/200910/TOMO%202%20ANEXOS%20Presupuesto%202020-2024%20v12%20WEB.pdf>

Administración Nacional de Educación Pública (2022a). *Marco Curricular Nacional*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%202%20Agosto%202022%20v13.pdf>

Administración Nacional de Educación Pública (2022b). *Progresiones de aprendizaje*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/progresiones/Progresiones%20de%20Aprendizaje%202022.pdf>

Administración Nacional de Educación Pública (2022c). *Educación Básica Integrada (EBI). Plan de Estudios*. <https://n9.cl/l5a0k>

Administración Nacional de Educación Pública (s.f.a). *Portafolio Docente. Manuales DGES*. <https://portafoliodocente.anep.edu.uy/noticias/manuales/ces-docente/calificacion-individual>

Administración Nacional de Educación Pública (s.f.b). Observatorio de la educación. Portal de estadísticas educativas. <http://observatorio.anep.edu.uy/>

Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida*, 26(3), 22-31. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26\\_03\\_Aisenberg.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Aisenberg.pdf)

Aisenberg, B. (2010). Enseñar historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En I. Siede (Coord), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 63-98). Aique Educación.

- Aisenberg, B. (2012). Usos de la escritura en la enseñanza de la historia. *Clio & Asociados*, (16), 99-105. <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion16a09/5280>
- Aisenberg, B., Espinoza, A., & Lerner, D. (2011). La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas. *Anuario de investigaciones en Ciencias de la Educación*, 529- 541. <https://docplayer.es/68724864-La-lectura-y-la-escritura-en-la-ensenanza-de-ciencias-naturales-y-de-ciencias-sociales-una-investigacion-en-didacticas-especificas.html>
- Aisenberg, B., & Lerner, D. (2008). Escribir para aprender historia. *Lectura y Vida*, 29(3), 24-43. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n3/29\\_03\\_Aisenberg.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n3/29_03_Aisenberg.pdf)
- Agosto, S., Álvarez, T., Álvaro, S., Andueza, A., Arcos, M., Camargo, Z., Fernández, P., Hilario, J., Mateo, T., Picó, R., Serrano, P., & Uribe, G. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2015.v27.50871](http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871).
- Albarello, F. (2019). *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Ampersand.
- Almansa Pérez, R. (2018). La empatía como método humanístico de docencia de la historia: sugerencias didácticas en un panorama de desvalorización de los estudios históricos. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 17, 87-98, <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/343303>
- Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. *Propuesta Educativa*, 1(26), 1-6.
- Andueza, A. (2016). La escritura como herramienta de aprendizaje significativo: un cuasiexperimento en la clase de ciencias. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 653-668. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/46918>
- Augustowsky, G. (2011). Imagen y enseñanza, educar la mirada. En G. Augustowsky, A. Massarini, & S. Tabakman (Eds.), *Enseñar a mirar imágenes en la escuela* (pp. 68-84). Ed. Tinta Fresca.
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Ed. Paidós.
- Augustowsky, G. (2018). Las imágenes fijas para la enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje. El etiquetado didáctico como recurso meta-analítico. *Hipertextos*, 6(10), 95-113. <https://revistas.unlp.edu.ar/hipertextos/article/view/6274>
- Avendaño, F., & Baez, M. (2022). *Los desafíos de leer y escribir en la escuela*. HomoSapiens.
- Bain, D., & Schneuwly, B. (1997). Hacia una pedagogía del texto. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, 42-49. [https://centrorecursos.movimientoescolamoderna.pt/dt/3\\_3\\_1\\_aprend\\_ens\\_escr\\_leit/331\\_2\\_2\\_6\\_haciapedagogodeltext\\_dbainbschneuwly.pdf](https://centrorecursos.movimientoescolamoderna.pt/dt/3_3_1_aprend_ens_escr_leit/331_2_2_6_haciapedagogodeltext_dbainbschneuwly.pdf)
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.

- Banco de Desarrollo de América Latina - CAF (s.f.). *Expertos debatieron sobre los desafíos que enfrenta Uruguay en materia de enseñanza*. <https://n9.cl/u9eqw>
- Baquero, R. (2012). Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas. *Polifonías Revista de Educación*, 1(1), 9-21. <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/2%20-%20Baquero.pdf>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia*, Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
- Benejam, P., & Quinquer, D. (2000). La construcción del conocimiento social y las habilidades cognitivolingüísticas. En J. Jorba, I. Gómez, & Á. Prats (Eds.), *Hablar y escribir para aprender, Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*, (pp.201-219). Ed. Síntesis.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita, *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64. [https://www.academia.edu/34736048/Dos\\_modelos\\_explicativos\\_de\\_los\\_procesos\\_de\\_composici%C3%B3n\\_escrita\\_Two\\_explanative\\_models\\_for\\_the\\_processes\\_of\\_written\\_composition](https://www.academia.edu/34736048/Dos_modelos_explicativos_de_los_procesos_de_composici%C3%B3n_escrita_Two_explanative_models_for_the_processes_of_written_composition)
- Bisquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Ed. Muralla.
- Borsani, M. J. (2015). *Aprender y enseñar a leer y escribir. Sus controversias*. Homosapiens.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.
- Burke, P. (Ed.) (1996). *Formas de hacer historia*. Alianza.
- Camacho, A., & Barrera-Osorio, F. (2016). Vamos a la escuela: el aporte de las instituciones educativas. En P. Sanguinetti (Dir.), *Más habilidades para el trabajo y la vida: Los aportes de la familia, la escuela, el entorno y el mundo laboral* (159-220). CAF.
- Camps, A. (Comp.) (2017). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Ed. Graó.
- Camps, A. (s.f.) *Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria. leer.es*. [https://leer.es/wp-content/uploads/2021/07/art\\_prof\\_ep\\_eso\\_sietepincipios\\_annacamps.pdf](https://leer.es/wp-content/uploads/2021/07/art_prof_ep_eso_sietepincipios_annacamps.pdf)
- Canals, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (6), 49-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127626005>
- Cano, F. (2011). Leer y escribir con las nuevas tecnologías. En A. Brito (Dir.), *Lectura, escritura y educación* (pp.121-162). Ed. HommoSapiens; FLACSO Argentina.
- Cano, F., & Finocchio, A. M. (2006). *Lenguaje y escritura desde la escuela*. IESALC UNESCO. [https://des-for.infod.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-primaria/upload/Lenguaje\\_y\\_escritura\\_desde\\_la\\_escuela\\_Cano\\_Finocchcio.pdf](https://des-for.infod.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-primaria/upload/Lenguaje_y_escritura_desde_la_escuela_Cano_Finocchcio.pdf)

- Carballido, D. (2016). La función de los principios básicos de la Geografía en la enseñanza. *Quehacer Educativo*, (137), 23-27. <https://www.fumtep.edu.uy/component/k2/item/1436-la-funcion-de-los-principios-basicos-de-la-geografia-en-la-ensenanza>
- Carballido, D. (2021). Recursos Didácticos. Los materiales cartográficos: definición, tipos de documento cartográfico y sugerencias para su elaboración. *Didáctica Primaria, Suplemento Coleccionable*, (1), 3-19.
- Cardozo, S. (Coord.) (2016). *Trayectorias educativas en la educación media PISA-L 2009- 2014*. INEE. <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/trayectorias-educativas.pdf>
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la Universidad: ¿Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué? *Revista Iberoamericana de Educación*, 12, 1-16. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/74.pdf>
- Carlino, P. (2004a). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere* 8(28), 321-327. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602605>
- Carlino, P. (2004b). Escribir a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida*, 25(1), 16-27. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/125>
- Carlino, P. (2011). Leer y escribir en las Ciencias Sociales en universidades argentinas. *Contextos de Educación*, 9, 1-12.
- Carretero, M., & Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133-142. [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza\\_aprendizaje\\_historia.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia.pdf)
- Carretero, M., & Pozo, J. I. (1984). ¿Enseñar historia o contar "historias"? Otro falso dilema. *Cuadernos de Pedagogía*, (111), 45-50.
- Castells, N., & Solé, I. (2004). Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar? *Lectura y Vida*, 25(4). [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n4/25\\_04\\_Sole.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n4/25_04_Sole.pdf)
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cea D'Ancona (1998). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Ed. Síntesis.
- Chartier, R. (2005). *El presente del pasado: escritura de la historia, historia de lo escrito*, Universidad Iberoamericana, Departamento de historia.
- Chartier, R., & Scolari, C. (2019). *Cultura escrita y textos en red*, Gedisa.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2022). Personas que concluyeron la educación secundaria según área geográfica de residencia, por sexo. <https://statistics.cepal.org/portal/inequalities/education.html?lang=es&indicator=2119>
- Consejo Directivo Central (2020, Octubre 15). Lineamientos generales sobre los mecanismos de evaluación y acompañamiento para el cierre de año lectivo del año 2020 en Educación Primaria y Media (Acta N°66, Resolución n° 2). <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/octubre/201021/Exp%201-4957-20%20Acta%2066%20Res%202.pdf>
- Consejo Directivo Central (2021, setiembre 22). Plan de cierre de cursos y actividades 2021 (Acta N°32, Resolución n°2253/021). <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/noticias/setiembre/210924/TXT%20Acta%2032%20R2252-021%20Cierre%20actividades%20%281%29.pdf> .
- Consejo de Educación Secundaria (2017). *Expectativas de logro de Ciclo Básico*. [https://www.ces.edu.uy/files/LOGROS\\_2017.PDF](https://www.ces.edu.uy/files/LOGROS_2017.PDF)
- Consejo de Educación Secundaria (2010, febrero 8). (Circular 2957). <https://www.ces.edu.uy/ces/images/2016/circulares/2/2957.pdf>
- Creswell, J. W. (1994). *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*: Ed. Sage.
- D'Angelo, M., & Lossio, Ó. (2007, junio 5-8). *El uso del mapa en las clases de geografía: reflexiones sobre la influencia de la posición epistemológica del docente* [Ponencia]. Primer Congreso de Geografía de Universidades Nacionales "Pensando la Geografía en red", Río Cuarto, Argentina. <https://acortar.link/pOQVuD>
- De Certeau, M. (2006). *La escritura de la historia*. Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).
- De Melo, G., Failache, E., & Machado, A. (2015). Adolescentes que no asisten a ciclo básico: caracterización de su trayectoria académica, condiciones de vida y decisión de abandono. *Páginas de educación*, 8(2), 225-257. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/issue/view/129>
- Dirección General de Educación Secundaria (2022a). *Módulo introductorio. Plan inicio de cursos 2022*. [https://www.ces.edu.uy/files/2022/news/02/Plan%20inicio%20de%20cursos/\\_DGES\\_Modulo\\_introductorio\\_Plan\\_inicio\\_de\\_clases\\_2022-1.pdf](https://www.ces.edu.uy/files/2022/news/02/Plan%20inicio%20de%20cursos/_DGES_Modulo_introductorio_Plan_inicio_de_clases_2022-1.pdf)
- Dirección General de Educación Secundaria (2022b). *Monitor Educativo Liceal. Resultados 2021. Matrícula 2022*. [https://www.ces.edu.uy/files/Direcci%C3%B3n%20de%20Planeamiento%20y%20Evaluaci%C3%B3n%20Educativa/Monitor%20educativo%202021/Presentacin\\_Monitor\\_2021\\_16\\_09\\_22.pdf](https://www.ces.edu.uy/files/Direcci%C3%B3n%20de%20Planeamiento%20y%20Evaluaci%C3%B3n%20Educativa/Monitor%20educativo%202021/Presentacin_Monitor_2021_16_09_22.pdf)

- Dirección General de Educación Secundaria (2023). *Matriz 2023* Montevideo. [https://www.ces.edu.uy/files/2023/DGSE/proyecto\\_grupos/MATRIZ%202023%20MONTEVIDE O.pdf](https://www.ces.edu.uy/files/2023/DGSE/proyecto_grupos/MATRIZ%202023%20MONTEVIDE O.pdf)
- Dirección General de Educación Secundaria (s.f.a). Monitor Educativo <http://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/portada>
- Dirección General de Educación Secundaria (s.f.b). *Programas de asignaturas*. <https://www.ces.edu.uy/index.php/inspeccion-asignaturas-2/31186-programas-de-asignaturas-2>
- Domínguez, A., Fernández, A., & Gómez, A. (2014). *La enseñanza de la lectura y la escritura de la historia en educación media*. CES. <https://www.ces.edu.uy/index.php/ano-sabatico/20511-la-ensenanza-de-la-lectura-y-la-escritura-de-la-historia-en-educacion-media>
- Dotti, E. (2022). *Las consignas de evaluación en la formación de maestros. Qué piensan y cómo las piensan los profesores de la universidad* [Tesis de Maestría, Universidad CLAEH]. <https://universidad.claeh.edu.uy/educacion/produccion-de-alumnos/>
- Dotti, E., & Peluffo, E. (2018). La enseñanza de la escritura en la clase de Lengua. En E. Rostan (Coord.), *Leer y escribir en las áreas del conocimiento* (pp.32-49). Ed. Camus.
- Espósito, S. (Dir.) (2010). *Las consignas escolares como dispositivos para el aprendizaje*. Ministerio de Educación de la Nación. <https://docplayer.es/11686978-Las-consignas-escolares-como-dispositivos-para-el-aprendizaje.html>
- Esteve, J. M. (2006) Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp.19-69). Siglo XXI.
- Feldman, D., & Palamidessi, M. (2015). *Continuidad y cambio en el currículum. Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay*. INEE. <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/continuidad-cambio-curriculum.pdf>
- Ferreiro, E. (2006) Nuevas tecnologías y escritura, *Reflexiones pedagógicas*, 30, 46-53, <http://cmap.upb.edu.co/rid=1R9Y8JXLP-KQHRCR-QY/Nuevas%20tecnolog%C3%ADas%20y%20escritura.pdf>.
- Finocchio, A. M. (2005). *Escribir en la escuela*. FLACSO. <https://es.scribd.com/document/455761160/Escribir-en-la-escuela-Ana-M-Finocchio#>
- Finocchio, A. M. (2011). Leer y escribir en la escuela. En A. Brito (Dir.), *Lectura, escritura y educación* (pp.121-162). Ed. HommoSapiens; FLACSO Argentina.
- Finocchio, A. M. (2015). *Cuando las consignas invitan a escribir*. FLACSO. <https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2018/05/Finocchio-A.M.Cuando-las-consignas-invitan-a-escribir.-copia.pdf>

- Finocchio, S. (1993). *Enseñar Ciencias Sociales*. Ed. Troquel.
- Franco, F. (2022, octubre 15). Entre lo estructural y el individuo: ¿cuáles son las causas de la desvinculación de la educación media? *La Diaria*. <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2022/10/entre-lo-estructural-y-el-individuo-cuales-son-las-causas-de-la-desvinculacion-de-la-educacion-media/>
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *Una rica veta*. Pearson. <https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/recursos/ARichSeamSpanish.pdf>
- García, M. J., & Castro, A. M. (2017). La investigación en educación. En L. Mororó, M. Couto, & R. Assis (Orgs.), *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias* (pp. 13-40). Ilhéus, <http://books.scielo.org/id/yjxdq/pdf/mororo-9788574554938-01.pdf>
- Garderes, D. & Scaffo, S. (2016). *Leer y escribir. Adolescentes ante el papel y la pantalla*, Planeta.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Ed. Aldine Publishing Company.
- Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (s.f.). GICEOLEM. <https://sites.google.com/site/giceolem2010/qui%C3%A9nes-somos?authuser=0>
- Harley, J. B. (2005). Hacia una deconstrucción del mapa. En J. B. Harley (Dir.), *La nueva naturaleza de los mapas. Ensayos sobre la historia de la cartografía* (pp. 185-207). FCE. [http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/356/HARLEY%20%281992%29%20Deconstructing%20the%20map\\_Traduccion2005.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/356/HARLEY%20%281992%29%20Deconstructing%20the%20map_Traduccion2005.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Hayes, J. (1996). *Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura*, Informe Santillana Secundaria. [https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-primaria/upload/OBLIGHayes\\_Nuevo\\_marco\\_para\\_la\\_comprension\\_de\\_lo\\_cognitivo\\_y\\_lo\\_emocional\\_escritura.pdf](https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-primaria/upload/OBLIGHayes_Nuevo_marco_para_la_comprension_de_lo_cognitivo_y_lo_emocional_escritura.pdf)
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*. <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/informe-educacion-2014.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2015-2016.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2022). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 1*.

<https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo1.pdf>

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (s.f.). Mirador Educativo. <http://mirador.ineed.edu.uy/>
- Izquierdo, M., & Prat, Á. (2000). Función del texto escrito en la construcción de conocimientos y en el desarrollo de habilidades. En J. Jorba, G. Gómez, & Á. Prat (Eds.), *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares* (pp. 73-112), UAB, Síntesis.
- Jerez García, Ó. (2006). El lenguaje cartográfico como instrumento para la enseñanza de una geografía crítica y para la educación ambiental. En M. J. Marrón, O. Sánchez, & Ó. Jerez García (Coords.), *Cultura geográfica y educación ciudadana* (pp. 483-502). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. [http://www.age-geografia.es/didacticageografia/docs/Publicaciones/2006\\_Cultura\\_geografica.pdf](http://www.age-geografia.es/didacticageografia/docs/Publicaciones/2006_Cultura_geografica.pdf)
- Jorba, J. (2000). La comunicación y las habilidades cognitivas lingüísticas. En J. Jorba, I. Gómez, & Á. Prats (Eds.), *Hablar y escribir para aprender, Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares* (pp.29-50). Ed. Síntesis.
- Kaufman, A. M. (Coord.) (2015). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Aique.
- Kircher, M. (2009). La apropiación de prácticas letradas en la historia. Usos, concepciones y modalidades. En P. Carlino & S. Martínez (Coord.), *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as* (pp.245-254). EDUCO
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Paidós.
- Lerner, D., Larramendy, A., & Cohen, L. (2012). La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Aproximaciones desde una investigación didáctica. *Clío & Asociados*, (16), 106-113. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5543/pr.5543.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5543/pr.5543.pdf)
- Lorenzo, E.(1999). *Enseñanza de la lectura y escritura: construyendo la didáctica*. Santillana.
- Martí, E. (2005): *Desarrollo, cultura y educación*. Ed. Amorrortu.
- Martín-Díaz, M. J. (2013). Hablar ciencia: si no lo puedo explicar, no lo entiendo. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(3), 291-306. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92028240001>
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design. An Interactive Approach*. Sage Publications.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*, Ed. Pearson.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*, Paidós.
- Mejía Navarrete, J. (2000). *El muestreo en la investigación cualitativa. Investigaciones Sociales*, 4(5), 165- 180. <https://acortar.link/1zGr2O>


- Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1(1), 47-60.
- Melo, L. (2021). *Volver a la escuela. Un gran augurio para el presente y el futuro de los niños en Uruguay*. UNICEF. <https://www.unicef.org/uruguay/historias/volver-la-escuela>
- Méndez, N. (2013). *Investigación comparada internacional de experiencias alternativas a la repetición escolar, Tomo IV*. AUCI; MEC; PNUD; UNESCO.
- Moradiellos, E. (2011). Métodos y técnicas de construcción del conocimiento histórico. En J. Prats (Coord.), *Geografía e historia. Complementos de formación disciplinar* (pp. 47-62). Ed Graó.
- Moro, S. M. (2005). Las consignas escolares. En N. Desinano (Coord.), *Crónica de una experiencia en la escuela media* (pp. 171-181). Ed. Laborde.
- Morton, T., & Seixas, P. (2013). *The Big Six. Historical thinking concepts*. Ed. Nelson College Indigenous.
- Pozo, J. I. (2003). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Ed. Alianza.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2020). *La próxima frontera: desarrollo humano y el Antropoceno. Nota informativa para los países acerca del Informe sobre Desarrollo Humano 2020*. Uruguay. <https://hdr.undp.org/sites/default/files/Country-Profiles/es/URY.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2022). *Lanzamiento en Uruguay del Informe mundial sobre Desarrollo Humano*. <https://n9.cl/hlory0>
- Quinquer, D. (2001). El desarrollo de habilidades lingüísticas en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e historia*. (28), 9-40.
- Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?*. Ed. Grupo Magro.
- Reale, A. (2016). *Leer y escribir textos de ciencias sociales: procesos y estrategias*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua* [Tesis doctoral, Université de Genève].
- Riestra, D. (2006). *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad*. Ed. Novedades Educativas.
- Riestra, D. (2010). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. *Enunciación*, 15(1), 173-181. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/3114/4473>
- Roni, C., & Carlino, P. (2014, noviembre 26-29). *Leer y escribir para aprender en la escuela secundaria. Una revisión bibliográfica* [Presentación de artículo]. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Buenos Aires, Argentina. <http://www.aacademica.org/paula.carlino/221>

- Rosales P., & Ripoll, P. (2009). La lectura como medio y como contenido en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Letra Inversa* (1), 41-60.
- Rosli, N.; Carlino, P., & Cartolari, M. (2013). Intervenciones docentes para leer en ciencias sociales: exploración en un quinto año de secundaria con alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos. *Legenda*, 17(16), 1-23. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/148.pdf>
- Rostan, E. (2010). Los contenidos en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En E. Rostan (Coord.), *Enseñanza de las Ciencias Sociales: propuestas para la escuela* (pp. 11-21). Ed. Camus.
- Rostan, E. (2014). Enseñanza de las Ciencias Sociales. Mirando más allá de los temas específicos. *Quehacer Educativo* (126), 33-37. <https://www.fumtep.edu.uy/component/k2/item/1117-ensenanza-de-las-ciencias-sociales-mirando-mas-alla-de-los-temas-especificos>
- Sanmartí, N. (s.f.) *Leer para aprender ciencias*. Leer.es. [https://leer.es/wp-content/uploads/2021/07/art\\_prof\\_eso\\_leerciencias\\_neussanmarti.pdf](https://leer.es/wp-content/uploads/2021/07/art_prof_eso_leerciencias_neussanmarti.pdf)
- Sanmartí, N. (2007) Hablar, leer y escribir para aprender ciencia. En P. Fernández (Coord.), *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo* (103-128). MEC.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.
- Schiavo, L. (2019). *Expertos debatieron sobre los desafíos que enfrenta Uruguay en materia de enseñanza*. Unicef Uruguay. <https://n9.cl/1mz5a>
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: a functional linguistics perspective*. Ed. Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*, Ed. Pearson Educación.
- Solé, I. (2007). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C. Coll et al. (Coords.), *El constructivismo en el aula* (pp.25-46). Ed. Graó.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Terigi, F. (2012) Sobre la cuestión curricular en la educación secundaria. En F. Tenti (Coord.), *La escolarización de los adolescentes, Desafíos pedagógicos, culturales y políticas de vida* (pp. 55-77). IIPE; UNESCO. <https://onx.la/2fa54>
- Terigi, F. (2013) *VIII Foro Latinoamericano de Educación: Los saberes docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Santillana.
- Tójar, J. C., & Serrano, J. (2000). Ética e investigación educativa. *Relieve*, 6(2). [http://www.uv.es/RELIEVE/v6n2/RELIEVEv6n2\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v6n2/RELIEVEv6n2_2.htm)
- Tolchinsky, L. (Coord.) (2014): La escritura académica. *Cuaderno de Docencia Universitaria*, 29, pp. 4-44. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/02/16529.pdf>

- Transformación de la Educación Media Superior (2003). *La evaluación en bachillerato. Aportes para la reflexión y la transformación de la Educación Media Superior, Cuaderno de trabajo nro 19.*
- Trepat, C. (1995). *Procedimientos en historia, un punto de vista didáctico.* Ed. Graó.
- Uruguay (2008, diciembre 12). Ley n° 18.437: Ley General de Educación.  
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Uruguay (2020, julio 9). Ley n°19.889: Ley de Urgente Consideración.  
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>.
- Uruguay Presidencia (s.f.). *Medidas del Gobierno para atender la emergencia sanitaria por coronavirus (COVID-19) en materia de Educación.*  
<https://www.gub.uy/presidencia/politicas-y-gestion/medidas-del-gobierno-para-atender-emergencia-sanitaria-coronavirus-covid-19-0>
- Veyne, P. (1984). *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia,* Ed. Alianza.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamiento y lenguaje.* Ed. La Pléyade.
- Weston, A. (2006). *Las claves de la argumentación.* Ariel.
- Yuni, J. A. & Urbano, C. (2014a). *Técnicas para investigar 1: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación.* Ed. Brujas.
- Yuni, J. A. & Urbano, C. (2014b). *Técnicas para investigar 2: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación.* Ed. Brujas.
- Zavala, A. (2000). Enseñar historia a escolares. *Quehacer Educativo* (39), 129-134.

## Anexos |

### Anexo 1 | Autorización del CES para la entrada de campo.

  
**A N E P**  
CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

---

Acta N°36  
Res. 97  
Exp.3/3582/2020

Montevideo, - 7 SET. 2020

**VISTO:** Las presentes actuaciones mediante las cuales el Profesor Maximiliano XICART IRAZOQUI C.I: 3.842.323-0, solicita autorización para llevar a cabo el Proyecto "La escritura en las clases de Ciencias Sociales: Análisis de las consignas y propuestas de evaluación de las asignaturas del área social en la Educación Media Superior".

**CONSIDERANDO:** I) Que este trabajo se enmarca en el posgrado "Master en Educación", programa impartido por el Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay, reconocido por el Ministerio de Educación y Cultura;

II) que el tema de investigación está centrado en las consignas de evaluación de los docentes de las asignaturas de área social, de la Educación Media Superior, entendiendo como asignaturas del área social a los Docentes de Historia, Geografía, Sociología, Derecho y Educación Ciudadana, del Área Social- Humanística;

III) que el propósito de dicha investigación consiste en investigar las prácticas de escritura en la educación media superior de las asignaturas del área de ciencias sociales; eligiendo como objeto de estudio las consignas de evaluación de las pruebas semestrales, elaboradas por los docentes de los centros educativos de educación media superior, del área metropolitana de Uruguay;

IV) que en tal sentido, en la instancia de investigación, el encargado del proyecto tomará contacto con las consignas extraídas de propuestas de evaluación escritas de las pruebas semestrales parciales del área social correspondientes a los años 2018 al 2020, tomando como referencia los Liceos N°2, N°3, N°4, N°6, N°9, N°10, N°15, N°25, N°26, N°28, N°34, N°35, N°36, N°43, N°48, N°58, N°61 y N°63, como también se realizará una entrevista a determinados docentes, para conocer las intenciones en la construcción de esa



consigna y en su concepción de la escritura, la enseñanza de la escritura, y de los conocimientos que los alumnos deberían tener para poder resolver lo que se les solicita;

V) que los objetivos de dicha investigación serán: analizar y comprender las consignas de escritura de las evaluaciones del área de ciencias sociales en liceos de Montevideo, de educación media superior, para identificar la concepción de la enseñanza de la escritura, y de la epistemología de su asignatura en los docentes;

VI) que como instrumentos de la investigación se utilizarán la revisión de documentos, la entrevista semiestructurada y el análisis semántico;

VII) que a fs. 5 y 6 la Inspección de Historia toma conocimiento y expresa que la Investigación está en sintonía con una de las líneas de trabajo que dicha Inspección promueve desde el año 2018;

VIII) que a fojas 7 el Inspector Coordinador de Asignatura toma conocimiento y acuerda con lo antedicho por la Inspección de Historia;

IX) que a fojas 18 la Inspección de Institutos y Liceos considera valioso el tema de investigación, entendiéndolo que la evaluación y sus herramientas configuran un punto de interés central a la hora de pensar los aspectos didácticos- pedagógicos, por lo que todo lo que aporte la investigación será seguramente interesante;

X) que asimismo solicita que cada actividad que desarrolle el investigador en los Centros elegidos, cuenten con la coordinación previa con el equipo directivo y se cumpla con los horarios acordados para no interrumpir la dinámica educativa, realizando las entrevistas en tiempos adicionales al de las clases, no permitiéndose la suspensión de ninguna hora por causa de las mismas.

**ATENCIÓN:** a lo expuesto.

**EL CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA RESUELVE:**

1) Autorizar al Profesor Maximiliano XÍCART IRAZOQUI C.I: 3.842.323-0, a llevar a cabo el Proyecto "La escritura en las clases de Ciencias Sociales: Análisis de las consignas y propuestas de evaluación de las asignaturas del área social en la Educación Media Superior".

2) Encomendar a la Inspección Coordinadora Regional Metropolitana I a llevar a cabo las acciones pertinentes con el responsable del proyecto y con las



**A N E P**

**CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Direcciones de los Centros Educativos seleccionados, a efectos de que las actividades programadas no interfieran en el normal desarrollo de las clases.

3) Hacer saber al Profesor Xicart que una vez notificado de la presente Resolución, deberá ponerse en contacto con División Jurídica a fin de proceder a la firma del Acuerdo de Confidencialidad pertinente, requisito obligatorio para dar comienzo a la instrumentación del proyecto.

4) Poner en conocimiento de las Direcciones de los centros educativos involucrados que no podrán autorizar el inicio de las actividades sin la previa presentación del Acuerdo de Confidencialidad oportunamente firmado.

5) Establecer que una vez culminado el Proyecto y previo a cualquier publicación o difusión de los resultados de la investigación que se tenga previsto realizar, se deberá elevar a las Inspecciones de Institutos y Liceos un informe incluyendo las evaluaciones realizadas y las resultancias obtenidas, así como las pertinentes devoluciones a los Liceos que resultan como campo de estudio del mismo.

Comuníquese a la Inspección Coordinadora de Asignaturas y por su intermedio a la Inspección de Historia.

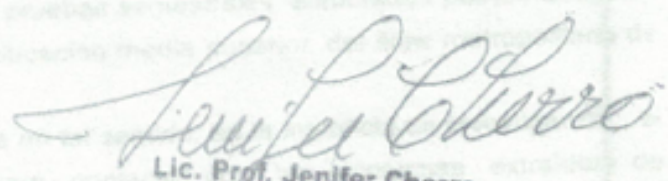
Pase a la Inspección Coordinadora Regional Metropolitana I para conocimiento de las Inspecciones de Institutos y Liceos correspondientes y por su intermedio, notificar al interesado y a los Centros Educativos que correspondan.

Hecho, siga a División Jurídica a todos sus efectos.


Cumplido, remítase a la Inspección Coordinadora Regional Metropolitana I, quien mantendrá en reserva las actuaciones hasta tanto se dé cumplimiento al numeral 5) de la presente.

Oportunamente, archívese

  
**Dr. Bautista Duhagon**  
Secretario General  
Consejo de Educación Secundaria

  
**Lic. Prof. Jenifer Cherro**  
Directora General  
Consejo de Educación Secundaria

## Anexo 2 | Acuerdo de confidencialidad con el CES.

  
**A N E P**  
**CONSEJO DE EDUCACION SECUNDARIA**

---

**ACUERDO DE CONFIDENCIALIDAD.**- En la ciudad de Montevideo, el veinticuatro de noviembre de dos mil veinte, entre **POR UNA PARTE:** La Lic. Prof. Jenifer del Rosario Cherro Pintos, titular de la Cédula de Identidad N° 1.799.198-5, en su carácter de Directora General del Consejo de Educación Secundaria y en su nombre y representación, con domicilio en la calle Rincón 690 de esta ciudad, y **POR OTRA PARTE:** El Prof. Maximiliano Xicart Irazoqui, oriental, mayor de edad, soltero, titular de la Cédula de Identidad N° 3.842.323-0, domiciliado en la calle San José 1283 apartamento 102 de esta ciudad, convienen: **PRIMERO: Antecedentes.**- I) Por expediente N° 3/3582/2020 el Prof. Maximiliano Xicart Irazoqui ,solicita autorización para realizar un trabajo de investigación educativa denominado: “La escritura en las clases de Ciencias Sociales: Análisis de las consignas y propuestas de evaluación de las asignaturas del área social en la Educación Media Superior”.el cual implicará la recolección de información mediante investigación documental, y entrevistas, a algunos docentes .- II) Por Resolución del Consejo de fecha 7 de setiembre de 2020 recaída en el expediente mencionado, se autorizó al docente a llevar a cabo el Proyecto citado y se dispuso la firma del presente Acuerdo de Confidencialidad.- **SEGUNDO: Objeto:** En virtud de la realización del trabajo de investigación antes mencionado el Prof. Maximiliano Xicart Irazoqui se obliga a mantener bajo el más estricto secreto profesional toda la información confidencial a la que acceda, así como la información relativa a datos personales que pueda llegar a su conocimiento, comprometiéndose a no divulgarla, publicarla, cederla, revelarla, ni de otra forma directa o indirecta ponerla a disposición de terceros, ni total, ni parcialmente, y cumplir esta obligación incluso con sus propios familiares u otros miembros del Organismo que no estén autorizados a acceder a la citada información, sin el previo consentimiento por escrito del Consejo de Educación Secundaria, y a usarla unicamente para el propósito autorizado.- **TERCERO: Información confidencial.**- A los efectos del presente Acuerdo se considera información confidencial toda la información que le sea divulgada o a la que tuviere acceso ya sea en forma oral, visual, escrita, grabada en medios magnéticos o en cualquier otra forma tangible en virtud de su vinculación con el Consejo de Educación Secundaria a los efectos de implementar el proyecto de investigación autorizado. No se

**Lic. Prof. Jenifer Cherro**  
Directora General  
Consejo de Educación Secundaria

**ADMINISTRACION NACIONAL DE EDUCACION PUBLICA** Fórm.9

considerará información confidencial toda la que fuere del dominio público.-

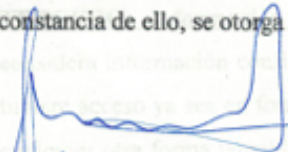
**CUARTO: Obligaciones:** El Prof. Maximiliano Xicart Irazoqui, se obliga especialmente a: 1) mantener estricta y absoluta confidencialidad y reserva respecto de toda la información o conocimiento a la que acceda conforme a lo estipulado en el presente, 2) adoptar las medidas de seguridad que sean razonables y prudentes para proteger la información referida y, en particular, aquella que se califique como reservada o confidencial, atendiendo a las disposiciones legales vigentes, Dichas medidas tendrán por objeto evitar su adulteración, pérdida, consulta o tratamiento no autorizado, así como detectar desviaciones de información, intencionales o no, ya sea que los riesgos provengan de la acción humana o del medio técnico utilizado, 3) utilizar la información confidencial a la que acceda solamente para el fin establecido, quedando prohibido todo uso o reproducción para su beneficio propio o de terceros, 4) informar al Consejo de toda divulgación de información confidencial no autorizada de la que tuviera conocimiento, 5) una vez culminado el proyecto y previo a cualquier publicación o difusión de los resultados de la investigación deberá elevar a la Inspección de Institutos y Liceos de la Inspección Coordinadora Regional Metropolitana I, un informe incluyendo las evaluaciones realizadas a los docentes participantes, y las resultancias obtenidas así como las pertinentes devoluciones a los Liceo/s que resulte/n campo de estudio del mismo.- 6) exonerar al Consejo de cualquier responsabilidad ante eventuales violaciones a la información obtenida en ocasión de este Acuerdo, incluyendo la divulgación, o mal uso de la misma durante su desarrollo.-

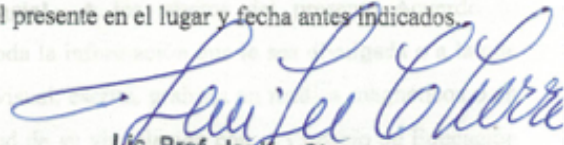
**QUINTO: Propiedad de la información.-** La información a la que acceda el Prof. Maximiliano Xicart Irazoqui, en virtud del presente acuerdo con excepción de los datos personales, seguirá siendo propiedad del Consejo de Educación Secundaria y solo podrá usarla de la manera y para el propósito autorizado, no otorgándole de manera expresa ni implícita derecho intelectual o de propiedad alguno. En caso que fuere autorizado a reproducir total o parcialmente la información confidencial, todas las reproducciones, sean totales o parciales y cualquiera sea el formato en que se registren deberán hacer expresa mención a la propiedad intelectual del Consejo sobre la información contenida en ellas, contando con anuncios de confidencialidad y manteniendo las leyendas que contenga la información original, salvo autorización escrita en contrario.-

**SEXTO: Vigencia:** El

DIRECTOR GENERAL  
TICARTE IRAZOQUI

Prof. Maximiliano Xicart Irazoqui, garantiza que una vez finalizado el proyecto de investigación mantendrá vigente su deber de secreto profesional respecto a la información recibida y en especial a datos personales a que haya tenido acceso durante la realización del mismo.- **SEPTIMO: Declaraciones.-** El Prof. Maximiliano Xicart Irazoqui, declara conocer y comprometerse a dar cumplimiento a las disposiciones de la ley 18331 del 11 de agosto de 2008, su Decreto Reglamentario N° 414/09 de 31 de agosto de 2009 y ley 18.381 del 17 de octubre de 2008 y su Decreto Reglamentario 232/2010 de 2 de agosto de 2010 y demás normas concordantes.- **OCTAVO: Responsabilidad:** El firmante será responsable de toda violación del presente Acuerdo, sea que la misma ocurra como resultado de una acción u omisión, tanto propia como de cualquier persona que hubiera adquirido información confidencial por o a través del firmante sin el previo consentimiento expreso y por escrito del Consejo.- Asimismo el Consejo de Educación Secundaria se reserva el derecho de auditar y controlar el cumplimiento de las obligaciones asumidas en el presente, así como de supervisar las actividades que involucren el manejo de la información confidencial.- **NOVENO: Incumplimiento:** En caso de incumplimiento del presente acuerdo, lo que será considerado como falta grave, el Consejo de Educación Secundaria queda facultado para disponer las medidas legales y/o reglamentarias que por derecho correspondan así como a iniciar el correspondiente procedimiento disciplinario en caso de funcionarios dependientes del mismo.- Todo ello sin perjuicio de las acciones civiles y/o penales que pudieren corresponder.- La divulgación o uso de la información en infracción del presente acuerdo será considerado como causal de indemnización de daños y perjuicios.- **DECIMO: Domicilio:** A los efectos del presente Acuerdo las partes fijan como domicilios especiales los indicados como suyos en la comparecencia.- Para el caso de cambio de domicilio deberá el compareciente notificar el mismo al Consejo.- Para constancia de ello, se otorga y firma el presente en el lugar y fecha antes indicados.

  
Maximiliano Xicart

  
Lic. Prof. Jenifer Cherro  
Directora General  
Consejo de Educación Secundaria

### **Anexo 3 | Correo enviado a directores para reenviar a los docentes de historia.**

Buenas,

Mi nombre es Maximiliano Xicart, profesor de Historia egresado del IPA, que está desarrollando actualmente la tesis final del **Máster en Educación de la Universidad ORT** .

Mi tema de **investigación son las consignas de evaluación de las pruebas escritas (escritos, trabajos o parciales) de los docentes de Historia bachillerato de Montevideo.**

Mi interés es investigar las consignas, como dispositivo de enseñanza de la escritura, buscando dar respuestas a la siguiente pregunta de investigación: **“¿Cómo y de qué manera proponen escribir a sus alumnos, los docentes de Historia de Educación Media Superior de Montevideo, considerando las consignas de evaluación 2022?”**

La investigación pretende *releva*r, *sistematizar* y *categorizar* las consignas de escritura que los docentes de Historia educación media superior le proponen a los alumnos en las evaluaciones. Busca analizar esas consignas para identificar las habilidades que demandan de los estudiantes y los aprendizajes que deben poner en práctica para resolverlas; e identificar la concepción de escritura de las ciencias sociales presente.

Para mi tesis sólo preciso la propuesta que recojo mediante fotografías o por correo electrónico; sin retirar ningún material original del liceo. No voy a revisar ni recolectar ninguna prueba escrita por los estudiantes, ni ninguna corrección realizada por docentes. **Toda la información** recabada **será anónima y confidencial**, según el acuerdo firmado con la DGES, y amparado por el artículo 17, del Capítulo IV, de la Ley N°16.616, Sistema Estadístico Nacional.

Agradezco desde ya su tiempo por leer el correo, y por colaborar con la investigación, me será de gran ayuda todo el material que puedan aportar. No preciso más que 10 propuestas por centro educativo, pueden ser escritos o parciales, dejo excluído propuestas de exámenes y diagnósticos.

Quedo a disposición para ampliar la información o para despejar cualquier duda al respecto.

Dejo debajo de la firma mi número de teléfono y mi correo electrónico, como forma de contacto.

Saluda atentamente,

**Prof. Maximiliano Xicart**  
099 281 435  
[mxicart@gmail.com](mailto:mxicart@gmail.com)

## Anexo 4 | Pauta de Análisis Documental

### Pauta de análisis documental de las pruebas escritas de los docentes de historia de educación media superior

<b>N°:</b>		
<b>Año lectivo:</b>	<b>Nivel:</b>	<b>Parcial / Escrito / Tarea</b>

Contexto físico de producción textual			
Contexto físico espacial	x	Contexto físico temporal	x
Presencial		En una jornada de clase	
Virtual sincrónica / presencial		En varias jornadas de clase	
Domiciliaria		Varias jornadas domiciliarias	
Combinado domiciliaria y presencial		Jornadas de clase y jornadas domiciliarias	

Modalidad de trabajo de los alumnos			
Formato de entrega	x	Organización del trabajo	x
A mano		Individual	
En computadora		Duplas	
		En equipos más de 2	
		Opcional: individual, duplas, equipo	

Diseño de la propuesta de evaluación escrita			
Soporte de la evaluación	x	Propuesta general de la evaluación	x
Impresa en computadora		Listado de preguntas, ejercicios, temas y/o desarrollo de un texto específico	
Escrita por los estudiantes en la hoja de escrito		Solo desarrollo de un texto específico	
Escrita a mano por el docente y fotocopiada			
Virtual			

### Diseño de la propuesta de evaluación escrita

<b>Tipos de consignas, ejercicios y preguntas</b>	<b>x</b>
Definir conceptos	
Propuestas de empatía	
Desarrollo de un texto específico	
Análisis de fuentes de información	
Consignas memorísticas y/o factuales	
Consignas valorativas	
Consignas comprensivas	
Discusión entre autores / sujetos sociales	
Otros ejercicios	

<b>Consignas con propuestas de empatía</b>	<b>x</b>
Propuestas de empatía descriptiva	
Propuestas de empatía explicativa	

<b>Tipos de fuentes de información</b>	<b>x</b>
Presenta documentos escritos.	
Presenta teóricos del pasado.	
Presenta textos historiográficos	
Presenta textos cartográficos	
Presenta imágenes	
Otras fuentes de información   especificar	

Diseño de la propuesta de evaluación escrita				
<b>Consignas relacionadas con textos escritos</b>	<b>x</b>		<b>Consignas relacionadas con textos cartográficos</b>	<b>x</b>
Preguntas literales/extractivas			Señalar en el texto cartográfico	
Preguntas discursivo textuales			Problematizar	
Preguntas inferenciales			Consignas no relacionadas con el texto cartográfico	
Preguntas no relacionadas al texto				
Comentario o explicación sobre el texto				

Diseño de la propuesta de evaluación escrita	
<b>Consignas relacionadas con imágenes</b>	<b>x</b>
Preguntas que orientan la observación	
Preguntas orientadas al planteo de hipótesis interpretativas	
Preguntas que estimulan la invención y/o creatividad	
Preguntas vinculadas al gusto, sensaciones y emociones personales	
Preguntas acerca del conocimiento enseñado	
Preguntas no relacionadas con la imagen	

Habilidades que las consignas demandan de los estudiantes	
<b>Habilidades cognitivo lingüísticas</b>	<b>x</b>
Comparación (autores, fuentes, procesos, sujetos sociales)	
Descripción	
Explicación	
Argumentación	
Elaboración de conceptos	
Otras habilidades   especificar	

**La concepción de la escritura: la escritura como proceso y la consigna como problema retórico**

<b>La consigna como un problema retórico</b>	<b>x</b>	<b>Proceso de escritura</b>	<b>x</b>
Se especifica el género discursivo a desarrollar		Se prevé realizar retroalimentaciones por parte del docente antes de la entrega	
Se especifica la temática o el tema sobre lo que escribir		Se permite reformular el trabajo en caso de errores	
Se especifica para qué escribir, la intención.		No se prevé nada de lo anterior.	
Se especifica un destinatario para quién escribir			
Se especifica desde qué lugar o rol se va a escribir			
No es un problema retórico.			

## Anexo 5 | Guía para el uso de la Pauta de Análisis Documental

### Guía de uso de la pauta de análisis documental de las consignas de las pruebas escritas de docentes de historia de educación media superior

Esta Guía se elaboró para acompañar la lectura de la *Pauta de Análisis Documental* que será utilizada en el análisis de las consignas de evaluación de los docentes de historia de educación media superior. Aquí se explican el significado y de los ítems a considerar en la lectura de las consignas.

La pauta se completa con una “X” en caso de constar el ítem preguntado. La ausencia de la “X” se contabilizará como un “NO”.

A continuación se comparte el objetivo general de la tesis y los objetivos específicos, sobre los cuales se construyeron las dimensiones, categorías y subcategorías que alimentaron la *Pauta*.

#### Objetivo general.

Conocer y comprender las consignas de evaluación, como propuesta de escritura, de los docentes de historia de los liceos de Montevideo de educación media superior del año 2022

#### Objetivos específicos.

1. Relevar, sistematizar, clasificar y/o categorizar las consignas de escritura que los docentes de historia de educación media superior le proponen a los alumnos en las evaluaciones.
2. Analizar esas consignas para conocer las condiciones espaciales y temporales, y la modalidad de trabajo en la que se les propone escribir a los alumnos; e identificar las habilidades que demandan de los estudiantes.
3. Interpretar la concepción de escritura en la enseñanza de la historia que subyace en las consignas.

#### Contexto físico de producción textual

Refiere al contexto en el que se plantea y desarrolla la evaluación.

Contexto físico espacial	Descripción
Presencial	Si se desarrolla exclusivamente en clase, pudiendo ser en más de una jornada
Virtual sincrónica / presencial	Si se desarrolla de forma virtual sincrónica mediante una videollamada.
Domiciliaria	Si se desarrolla exclusivamente fuera del aula.

Mixta - Domiciliaria y presencial	Si combina instancias de aula con instancias virtuales sincrónicas y asincrónicas, y con instancias fuera del aula.
-----------------------------------	---

Contexto físico temporal	Descripción
En una jornada de clase	La prueba dura las horas de un día puntual de clase de historia.
En varias jornadas de clase	La evaluación se extiende por más de un día de clase
Varias jornadas domiciliarias	Se pauta una entrega con un margen de fechas superior a dos días para trabajar exclusivamente fuera del aula.
Jornadas de clase y jornadas domiciliarias	La evaluación incluye más de un día de clase junto con trabajo fuera del aula.

## Modalidad de trabajo de los alumnos

Refiere a cómo se concibe y plantea la forma en la que los alumnos podrán trabajar y serán evaluados.

Formato de entrega	Descripción
A mano	Se pauta que la entrega sea escrita a mano por los alumnos, sea presencial o domiciliaria.
En computadora	Se pauta un trabajo escrito en computadora, sea presencial o domiciliario.

Organización del trabajo	Descripción
Individual	Se propone un trabajo individual
Duplas	Se propone el trabajo de a dos
En equipos de más de 2	Se propone el trabajo en equipos de más de 2
Opcional: individual, duplas o equipo	Se les permite optar por la forma de organizar el trabajo.

## Diseño de la propuesta de evaluación escrita

Refiere a cómo se piensa y diseña la evaluación a implementar.

Soporte de la evaluación	Descripción
Impresa en computadora	Se entrega una propuesta impresa, no escrita a mano.
Escrita por los estudiantes en la hoja de escrito	Puede ser dictada por el docente o copiada del pizarrón.
Escrita a mano por el docente y fotocopiada	Propuesta escrita a mano, puede tener imágenes o textos, o fragmentos en computadora.
Virtual en plataforma	Hecha en computadora pero no se le entrega al grupo en mano, se envía por correo o se carga en el aula virtual.

Propuesta general de la evaluación	Descripción
Listado de preguntas, ejercicios, temas y/o desarrollo de un texto específico	Cuando la propuesta de evaluación presenta un listado de preguntas y/o ejercicios que no son preguntas, y/o temas para desarrollar y/o consignas que invitan a desarrollar un texto en específico (se aclara abajo)
Solo desarrollo de un texto específico	Se consideran las consignas que cumplen con al menos dos de las características del problema retórico: especificar el tema, el destinatario, el género discursivo o el lugar donde será publicado o leído,, el lugar de enunciación y/o la intención.

Tipos de consignas, ejercicios y preguntas	Descripción
Definir conceptos	Preguntas y/o ejercicios de vocabulario, o de definir un período, o de elaborar un concepto.
Propuestas de empatía	Ejercicios que invitan a ponerse en el lugar de otra persona del pasado o a interpretar acciones del pasado desde esa perspectiva.  En caso de registrarse, se contesta las preguntas que están al lado en la pauta.
Desarrollo de un texto específico	Se consideran las consignas que cumplen con al menos dos de las características del problema retórico: especificar el tema, el destinatario, el género discursivo o el lugar donde será publicado o leído,, el lugar de enunciación y/o la intención. Pueden incluir propuestas de empatía.
Análisis de fuentes de información	Cuando las preguntas apuntan a analizar

	directamente una fuente de información en la evaluación: textos escritos, imágenes, textos cartográficos, u otras fuentes.
Consignas memorísticas y/o factuales	Preguntas que apunten a recoger fechas, nombres o listado de características, causas o consecuencias. Rescatar de la memoria
Consignas valorativas	Preguntas que apunten a conocer la opinión de quien escribe, y/o le pida una valoración de un hecho, sujeto social.
Consignas comprensivas	Que planteen un trabajo de construcción de causas y/o consecuencias de un hecho, así como interpretar las decisiones de los sujetos sociales.
Discusión entre autores / sujetos sociales	Ejercicios de comparación de autores o sujetos, o de discusión entre autores y sujetos.
Otras	Si la propuesta no corresponde a ninguna de las opciones anteriores.

<b>Consignas con propuestas de empatía</b>	<b>Descripción</b>
Propuestas de empatía descriptiva	Propuestas que invitan a proyectarse directamente en el pasado o a escribir como una persona del pasado. Por ejemplo: un día en la vida de, o el discurso de un sujeto, etc.
Propuestas de empatía explicativa	Son ejercicios que proponen explicar por qué los sujetos sociales actuaban de la manera que actuaban, o tenían una costumbre determinada, rescatando la perspectiva de la época. Ejercicios de dilemas empáticos tratando de explicar costumbres culturales de una época, narraciones con finales trancos para discutir cuál podría haber sido la decisión del sujeto.

<b>Análisis de fuentes de información</b>	<b>Descripción</b>
Presenta documentos escritos	Señalar si aparecen fuentes primarias escritas como diarios, cartas, discursos, libros, documentos oficiales.
Presenta teóricos del pasado	Si aparecen textos de filósofos, socialistas, liberales, ilustrados, humanistas, economistas, etc, vinculado con el contexto histórico que se evalúa.
Presenta textos historiográficos	Historiadores u otros investigadores sociales.
Presenta un texto cartográfico	Mapas, cartogramas, planos, croquis.
Presenta imágenes	Historietas, pinturas, caricaturas, afiches, etc.

Otras fuentes de información	Señalar si se propone el análisis de otras fuentes que no sean escritas, imágenes, textos cartográficos, o videos.
No presenta fuentes	Si la consigna no plantea el análisis de ningún tipo de fuentes de información

Consignas relacionadas con textos	Descripción
Preguntas literales/extractivas	Preguntas que se responden extrayendo partes textuales de la fuente de información.
Preguntas discursivo textuales	Preguntas que apuntan a interpretar la intención del autor del texto. Por qué escribió el texto, por qué escribió la palabra que escribió, por qué utilizó tal recurso lingüístico, cuál es el objetivo del texto.
Preguntas inferenciales	Que no se responden de forma extractiva, sino interpretan el texto desde la perspectiva del lector.
Preguntas no relacionadas al texto	Cuando las consignas no parecen tener relación ninguna con el texto, cuya lectura no ayuda a responderlas.

Consignas relacionadas con textos cartográficos	Descripción
Señalar en el texto cartográfico	Cuando se le pide pintar, colorear, escribir nombres, señalar lugares en el texto cartográfico.
Problematizar	Cuando se plantean consignas que implican inferir información del texto cartográfico, o modificarlo, o relacionarlo con otro tema.
Consignas no relacionadas con el texto cartográfico	Cuando la consigna no necesita la imagen para responderse, o no tiene relación con la imagen.

Consignas relacionadas con imágenes	Descripción
Preguntas que orientan la observación	Son preguntas cuyas respuestas se consiguen mirando la imagen. Sirven para realizar descripciones.
Preguntas orientadas al planteo de hipótesis interpretativas	Son preguntas que apelan a que el observador se plantea posibles respuestas sobre lo que la imagen muestra, y por las decisiones de quien creó la imagen.
Preguntas que estimulan la invención y/o creatividad	Consignas que le piden al observador agregar elementos a la imagen, como un título posible, una música, etc.
Preguntas vinculadas al gusto,	Se busca que el observador hable acerca de lo que

sensaciones y emociones personales	siente u opina con respecto a la imagen. Son preguntas valorativas.
Preguntas acerca del conocimiento enseñado	Cuando se pretende vincular la observación de la imagen con algún tema o contenido enseñado y establecer esas relaciones.
Preguntas no relacionadas con la imagen	Cuando la consigna no necesita la imagen para responderse, o no tiene relación con la imagen.

## Habilidades que las consignas demandan de los estudiantes

Se pretende observar si se explicita y se tiene en cuenta la evaluación de habilidades propias de la Historia y las Ciencias Sociales.

Habilidades cognitivo lingüísticas	Descripción
Comparación (autores, fuentes, procesos, sujetos sociales)	La consigna pide explícitamente que se compare autores, sujetos sociales o procesos.
Descripción	Se solicita explícitamente que se describa un hecho, proceso o sujeto social.
Explicación	Se pide que expliquen las causas o consecuencias de un hecho o proceso, o las decisiones o motivaciones de algún sujeto social.
Argumentación	Se pide fundamentar o argumentar una respuesta. Se pide la opinión personal
Elaboración de conceptos	Se pide explícitamente elaborar un concepto en Historia.
No se especifica habilidad cognitivo lingüística ninguna	No se hace explícita la habilidad requerida en la consigna planteada.
Otras	Se explicita alguna otra habilidad cognitivo lingüística que no sea las mencionadas

## La concepción de la escritura: la escritura como proceso y la consigna como problema retórico

Analiza y se aplica solo si hay una propuesta para desarrollar un texto. No aplica para el cuestionario de preguntas.

La propuesta de escritura	Descripción
Se especifica el género discursivo a desarrollar	En la consigna se especifica si se pide escribir una columna de opinión, un texto informativo de manual, un informe, un discurso, un ensayo, etc.
Se especifica la temática o el tema sobre lo que escribir	Se especifica el tema a desarrollar.
Se especifica para qué escribir, la intención.	Se hace explícita la intención de la escritura: para convencer a otros, para informar, para dar una opinión, para enseñar, para demostrar conocimiento, etc.
Se especifica un destinatario para quién escribir	Se explicita para quién o quiénes estaría destinado el texto: docente, dirección, otros compañeros, otro público, etc.
Se especifica desde qué lugar o rol se va a escribir	Se explicita si se escribe como un alumno, como un personaje de otra época, como un periodista, etc.

Proceso de escritura	Descripción
Se prevé realizar retroalimentaciones por parte del docente antes de la entrega	En la consigna se explicita que la actividad de evaluación será retroalimentada antes de la fecha o momento de entrega final.
Se permite reformular el trabajo en caso de errores	Se explicita que el trabajo será o podrá ser reformulado en caso de errores.
No se prevé nada de lo anterior.	No se explicita lo anterior. El trabajo es evaluado y calificado en una única entrega.

## Anexo 6 | Validación por juicio de experto

### VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTO Pauta de análisis documental a .....

#### Parte I. Datos de identificación del experto e instrucciones

<b>Institución:</b> IINN de Montevideo (CFE). Profesorado Semipresencial (CFE). EUTM (Fac de Medicina, Udelar)
<b>Formación académica:</b> Prof de Español (IPA). Traductor Público (Udelar). Magister en Didáctica de la Ed Superior (UCLAeh). Doctorando en Lingüística
<b>Cargo/Categoría:</b>
<b>Área(s) de especialización:</b> Lingüística y Didáctica de la lengua
<b>Fecha de realización de la validación:</b> 22 de octubre de 2022

#### GUÍA PARA LA VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Por favor, valore los siguientes aspectos de la pauta de análisis documental, de acuerdo con los criterios que se detallan.

CATEGORÍAS	INDICADORES
<p><b>Claridad</b></p> <p>El indicador se comprende fácilmente, es decir, su <b>sintáctica</b> <b>sintaxis</b> y semántica son adecuadas.</p>	1. El indicador no es claro
	2. El indicador requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas
	3. Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del indicador
	4. El indicador es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada
<p><b>Coherencia</b></p> <p>El indicador tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.</p>	1. El indicador no tiene relación lógica con la dimensión
	2. El indicador tiene una relación tangencial con la dimensión
	3. El indicador tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo
	4. El indicador se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo
<p><b>Relevancia</b></p> <p>El indicador es esencial o importante, es decir debe ser incluido.</p>	1. El indicador puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
	2. El indicador tiene alguna relevancia, pero otro indicador puede estar incluyendo lo que mide éste
	3. El indicador es relativamente importante
	4. El indicador es muy relevante y debe ser incluido

## Parte II. Valoración de la pauta de análisis documental

Por favor, valore la pauta de análisis documental de 1 a 4 de acuerdo con los criterios que se detallan en la Guía de valoración de los instrumentos.

Categoría	N°	Items	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Encabezado	1	Año lectivo				
	2	Nivel				
	3	Parcial / Escrito / Tarea				¿no te convendría seleccionar una modalidad?
Contexto físico de producción textual		<b>Contexto físico espacial</b>				
	5	Presencial	4	4	4	
	6	Virtual sincrónica / presencial	4	4	4	
	7	Domiciliaria	4	4	4	
	8	Mixta - Domiciliaria y presencial	4	4	4	
		<b>Contexto físico temporal</b>				
	9	En una jornada de clase	4	4	4	
	10	En varias jornadas de clase	4	4	4	
	11	Mixto - Jornadas de clase y jornadas domiciliarias	4	4	4	
	12	Varias jornadas domiciliarias	4	4	4	
<b>Otras observaciones:</b>						

Categoría	N°	Items	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
<b>Diseño de la evaluación</b>		<b>Soporte de la evaluación</b>				
	13	Impresa en computadora			3	
	14	Escrita por los estudiantes en la hoja de escrito			3	
	15	Escrita a mano por el docente y fotocopiada			3	
	16	Virtual			3	
		<b>Propuesta de la evaluación</b>				
	17	Cuestionario	4	4	4	
	18	Temas	4	4	4	
	19	Mixto cuestionario / temas	4	4	4	
	20	Desarrollo de un texto específico	4	4	4	
	21	Otros ejercicios	3	3	3	Convendría citar ejemplos de ejercicios
		<b>Tipo de consignas</b>				
	22	Preguntas memorísticas y/o factuales	4	4	4	
	23	Preguntas valorativas	4	4	4	Si esta pauta es para usarla solamente vos, entonces no es necesario aclarar qué son preg valorativas
	24	Preguntas comprensivas	4	4	4	La misma observación que en 23
25	Discusión entre autores / sujetos sociales	4	4	4		

26	Definir conceptos	4	4	4	
27	Propuestas de empatía				No entiendo esta categoría: ¿empatía?
28	Análisis de fuentes de información	4	4	4	
29	Otras	--	--	2	
	<b>Consignas relacionadas con textos</b>				
30	Preguntas literales/extractivas	4	4	4	
31	Preguntas discursivo textuales	3	4	4	Esta categoría es clara si la pauta va a ser usada solo por vos
32	Preguntas inferenciales	4	4	4	
33	Preguntas no relacionadas al texto	4	4	4	
	<b>Consignas con propuestas de empatía</b>				No entiendo esta categoría: ¿empatía?
34	Propuestas de empatía descriptiva				
35	Propuestas de empatía explicativa				

Otras observaciones:

Categoría	N°	Items	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Modalidad de trabajo de los alumnos		<b>Formato de entrega</b>				Estos ítems, al igual que 13 a 15, ¿por qué serían relevantes para el estudio de los documentos?
	36	A mano			1	
	37	En computadora			1	
		<b>Organización del trabajo</b>				
	38	Individual	4	4	3	La valoración 3 la asigno en función de lo que se quiera tomar como foco del análisis. Si este fuera la consigna como texto, a la modalidad no le asignaría la misma relevancia
	39	Duplas	4	4	3	
	40	En equipos de más de 2	4	4	3	
	41	Opcional individual , duplas, equipo	4	4	3	
<b>Otras observaciones:</b>						

Categoría	N°	Items	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones	
Habilidades que demandan de los estudiantes		<b>Análisis de fuentes de información</b>				Los ítems 42 a 48, ¿por qué formarían parte de la categoría "habilidades"?	
	42	Presenta documentos escritos	4	4	4		
	43	Presenta textos historiográficos	4	4	4		
	44	Presenta un texto cartográfico	4	4	4		
	45	Presenta imágenes	4	4	4		
	46	Presenta teóricos del pasado	4	4	4		
	47	Otras fuentes de información	4	4	4		
	48	No presenta fuentes	4	4	4		
			<b>Habilidades cognitivo lingüísticas</b>				
	49	Comparación (autores, fuentes, procesos, sujetos sociales)	4	4	4		
	50	Descripción	4	4	4		
	51	Explicación	4	4	4		
	52	Argumentación	4	4	4		
	53	Elaboración de conceptos	4	4	4		
54	Otras		2	1			
<b>Otras observaciones:</b>							

Categoría	N°	Items	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Propuesta de escritura: producción de un género textual		<b>La propuesta de escritura</b>				
	55	Se especifica el género textual a desarrollar	4	4	4	
	56	Se especifica la temática o el tema sobre lo qué escribir	4	4	4	
	57	Se especifica para qué escribir, la intención.	4	4	4	
	58	Se especifica un destinatario para quién escribir	4	4	4	
	59	Se especifica desde qué lugar o rol se va a escribir	4	4	4	
		<b>Proceso de escritura</b>				
	60	Se prevé realizar retroalimentaciones por parte del docente antes de la entrega	4	4	4	
	61	Se permite reformular el trabajo en caso de errores	4	4	4	
	62	No se prevé nada de lo anterior.	4	4	4	
<b>Otras observaciones:</b>						

## Hoja de validación por juicio de experto

Valoración general de la pauta de análisis documental	Claridad	Coherencia	Relevancia
<b>Comentarios generales</b>			
<p>Pauta prolijamente pensada y muy exhaustiva para el análisis que se pretende llevar a cabo. Los ítems relativos al soporte material en el que el docente presentaría la propuesta de evaluación, así como en el que la entregaría el estudiante no resultarían tan determinantes al momento de indagar en la construcción de la consigna concreta de evaluación. En este sentido, lo relevante del análisis estaría, sí, en las otras dimensiones previstas: el texto de la consigna, los tipos de preguntas, las actividades cognitivo-lingüísticas, las dimensiones para la producción escrita. Una pregunta/sugerencia: ¿no sería conveniente optar por una modalidad de las señaladas en ítem 3? En caso de que el objetivo de la investigación esté en indagar en las situaciones de escritura que se proponen y no únicamente en las consignas de evaluación, entonces es pertinente la mención a las tres posibilidades: Parcial / Escrito / Tarea.</p>			

**Firma del validador:** Eduardo Dotti

**Fecha:** 22 de octubre de 2022

## VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTO

### Cuestionario a .....

#### Parte I. Datos de identificación del experto e instrucciones

Institución: PAEPU CODICEN
Formación académica: Doctorado (en curso)
Cargo/Categoría: Coordinadora en área de formación permanente docente
Área(s) de especialización: Ciencias Sociales, Historia, Enseñanza, Formación de formadores
Fecha de realización de la validación: 24 de Octubre 2022

#### Parte II. Valoración del cuestionario

Por favor, valore el cuestionario de 1 a 4 de acuerdo con los criterios que se detallan en la Guía de valoración de los instrumentos.

Categoría	N°	Items	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Encabezado	1	Año lectivo	4	4	4	
	2	Nivel	4	4	4	
	3	Parcial / Escrito / Tarea	4	4	4	
Contexto físico de producción textual		<b>Contexto físico espacial</b>				
	5	Presencial	4	4	4	
	6	Virtual sincrónica / presencial	4	4	4	
	7	Domiciliaria	4	4	4	
	8	Mixta - Domiciliaria y presencial	4	4	4	
		<b>Contexto físico temporal</b>				
	9	En una jornada de clase	4	4	4	

	10	En varias jornadas de clase	4	4	4	
	11	Mixto - Jornadas de clase y jornadas domiciliarias	4	4	4	
	12	Varias jornadas domiciliarias	4	4	4	
<b>Otras observaciones:</b>						

Categoría	N°	Items	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Diseño de la evaluación		<b>Soporte de la evaluación</b>				¿ Qué revela sobre el tema de investigación?
	13	Impresa en computadora	4	2	2	
	14	Escrita por los estudiantes en la hoja de escrito	4	2	2	
	15	Escrita a mano por el docente y fotocopiada	4	2	2	
	16	Virtual	4	2	2	
		<b>Propuesta de la evaluación</b>				
	17	Cuestionario	4	4	4	
	18	Temas	4	4	4	
	19	Mixto cuestionario / temas	4	4	4	
	20	Desarrollo de un texto específico	4	4	4	Se podría agregar: Justificar y fundamentar una decisión
	21	Otros ejercicios				
		<b>Tipo de consignas</b>				
	22	Preguntas memorísticas y/o factuales	4	4	4	
23	Preguntas valorativas	4	4	4		

	24	Preguntas comprensivas	4	4	4	
	25	Discusión entre autores / sujetos sociales	4	4	4	
	26	Definir conceptos	4	4	4	
	27	Propuestas de empatía	4	4	4	
	28	Análisis de fuentes de información	4	4	4	
	29	Otras				
		<b>Consignas relacionadas con textos</b>				
	30	Preguntas literales/extractivas	4	4	4	
	31	Preguntas discursivo textuales	4	4	4	Agregaría en la descripción cuál es el objetivo del texto
	32	Preguntas inferenciales	4	4	4	
	33	Preguntas no relacionadas al texto	4	4	4	
		<b>Consignas con propuestas de empatía</b>				
	34	Propuestas de empatía descriptiva	4	4	4	
	35	Propuestas de empatía explicativa	4	4	4	
<b>Otras observaciones:</b>						

Categoría	N°	Items	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Modalidad de trabajo de los alumnos		Formato de entrega				

	36	A mano	4	4	4	
	37	En computadora	4	4	4	
		<b>Organización del trabajo</b>				
	38	Individual	4	2	2	
	39	Duplas	4	2	2	
	40	En equipos de más de 2	4	2	2	
	41	Opcional individual , duplas, equipo	4	2	2	
<b>Otras observaciones:</b>						

Categoría	N°	Items	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
<b>Habilidad es que demanda n de los estudiant es</b>		<b>Análisis de fuentes de información</b>				
	42	Presenta documentos escritos	4	4	4	
	43	Presenta textos historiográficos	4	4	4	
	44	Presenta un texto cartográfico	4	4	4	
	45	Presenta imágenes	4	4	4	
	46	Presenta teóricos del pasado				Fuentes primarias
	47	Otras fuentes de información	4	4	4	
	48	No presenta fuentes	4	4	4	
			<b>Habilidades cognitivo lingüísticas</b>			

	49	Comparación (autores, fuentes, procesos, sujetos sociales)	4	4	4	
	50	Descripción	4	4	4	
	51	Explicación	4	4	4	
	52	Argumentación	4	4	4	
	53	Elaboración de conceptos	4	4	4	
	54	Otras	4	4	4	

Otras observaciones:

Categoría	N°	Items	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Propuesta de escritura: producción de un género textual		<b>La propuesta de escritura</b>				
	55	Se especifica el género textual a desarrollar	4	4	4	
	56	Se especifica la temática o el tema sobre lo que escribir	4	4	4	
	57	Se especifica para qué escribir, la intención.	4	4	4	
	58	Se especifica un destinatario para quién escribir	4	4	4	
	59	Se especifica desde qué lugar o rol se va a escribir	4	4	4	
		<b>Proceso de escritura</b>				
	60	Se prevé realizar retroalimentaciones por parte del docente antes de la entrega	4	4	4	

	61	Se permite reformular el trabajo en caso de errores	4	4	4	
	62	No se prevé nada de lo anterior.	4	4	4	

**Otras observaciones:**

	4	4	4
--	---	---	---

**Comentarios generales**

Las categorías e ítems son muy adecuados y relevantes para el tema objeto de investigación. Solamente las categorías soporte de la evaluación y organización del trabajo no parece que aporten o revelen algo sobre el tema de investigación. Muy pertinente la opción otros porque permite descubrir en el trabajo de campo otras posibles categorías.

## Anexo 7 | Ejemplo de consignas de desarrollo de un texto específico.

HISTORIA 5TODH - PROPUESTA DE TRABAJO:

TEMA: Ideas políticas, económicas y sociales de la revolución oriental.

TAREA: Se ha de realizar un análisis y posterior PRESENTACIÓN de las ideas políticas, económicas y sociales del artiguismo en base a los tres documentos (Instrucciones del año 1813, Reglamento de comercio 1815 y Reglamento de Tierras, 1815) que constan en el Anexo de la ficha N°13 y realizar lectura del libro “Bases Económicas de la Revolución Artiguista” de José Pedro Barran y Benjamín Nahum, libro del que hay varias ediciones en la biblioteca del liceo.

ENCUADRE DE LA PRESENTACIÓN:

- Las presentaciones se harán en forma individual o grupal de hasta 3 integrantes.
- Cada equipo (o individualmente) puede optar por los siguientes formatos para hacer su presentación y subirlo a la plataforma CREA:

Archivo de audio, tipo podcast (entre 3 y 5 minutos)

Archivo de presentación visual (infografía, presentación interactiva, otras)

Archivo audiovisual (entre 3 y 5 minutos)

- Deberán acompañar el trabajo anterior de una entrega escrita impresa, donde se explicita en forma resumida (entre 450 y 500 palabras) las principales ideas de la presentación que hayan elegido hacer. Letra TNR 12 o Arial 11, interlineado 1,5, texto justificado.
- No se puede agregar al trabajo otra bibliografía más que la indicada que es de consulta obligatoria: Barrán, J.P. y Nahum, B. (1989) *Bases Económicas de la Revolución Artiguista*, Ed. Banda Oriental y debe ser citada correctamente. No serán aceptadas como válidas copias de páginas web.

PLAZO DE ENTREGA: 26 DE SETIEMBRE

## Trabajo sobre guerrillas

Fecha para entregar:

Presencialmente, formato papel impreso

Día: Jueves 29/9

Aspectos formales:

Tipo de letra: el que prefieran

Tamaño: 13

Extensión: Mín. 2 carillas. Max. 6 carillas.

Bibliografía al final

Si desean incorporar imágenes u otro recurso al trabajo se coloca como anexo del mismo (al final), y no se contabiliza como una carilla.

**IMPORTANTE:**

**PLAGIO - NOTA 1 (UNO)**

La idea es que en duplas puedan realizar un trabajo escrito en el que puedan describir e historizar el recorrido de la guerrilla desde su aparición en la escena pública hasta su desaparición. En este último punto deben explicar en qué contexto desaparece y cómo lo hace, si son derrotados (desarticulados), se transforman en un partido político, siguen vigentes hoy con otra perspectiva o impronta, u otro.

Puntos a destacar en el trabajo:

- Contexto de surgimiento de la guerrilla (Internacional - Guerra Fría) explicar
- Contexto de surgimiento de la guerrilla (Nacional. ¿Qué pasaba en ese país?)
- Líderes
- Ideología de la guerrilla
- Acciones de la guerrilla (aquí pueden agregar alguna noticia (en anexo) y problematizarla)

- Años de actividad. Características generales
- Fin de la guerrilla o actualidad de la misma.  
(Desarticulación, vigencia, partido político)

Es importante que para realizar el trabajo se realicen preguntas que apunten a conceptualizar a la guerrilla como tal. Los elementos principales los pueden encontrar en la presentación de clase como en las obras de Mao Tse Tung y de Ernesto Guevara.

Posibles preguntas para orientar su trabajo:

- ¿Por qué en dicho contexto surge esta organización armada? ¿Por qué luchaban? ¿Contra quienes?
- ¿Quiénes integraban esta guerrilla? ¿Que tenían en común? (Aquí pueden pensar en involucrar alguna fotografía y realizarle preguntas a la misma)
- ¿Cómo eran vistos por el resto de los actores sociales?
- ¿Porque surge como guerrilla y no como partido político? (Pregunta que se relaciona con el contexto internacional y nacional)

Materiales:

Guevara, E. "Guerra de Guerrillas"

Tse Tung, M. "Guerra de Guerrillas"

La idea es que apoyados en el pdf de Guerrillas busquen en google académico (preferentemente) artículos o trabajos de autores sobre la guerrilla que deben trabajar. Hay artículos de pocas carillas en dónde pueden encontrar aspectos en clave histórica que les permita escribir el trabajo con los puntos fundamentales anteriormente mencionados.

Las consultas pueden realizarlas a partir de hoy 19/9 hasta 27/9 inclusive vía mail:

[florrtort@gmail.com](mailto:florrtort@gmail.com)

Pueden enviarme si dudan de que material utilizar y los voy guiando.

Mis sugerencias particulares que les pueden aportar a algunos casos:

Películas:

Equipos:

Voces Inocentes (Guerrilla El Salvador)

La hora final (Guerrilla Sendero Luminoso, Perú)

(Serie) 1994 Poder, rebeldía y crimen en México

La última noticia (Sendero Luminoso, Perú)

Colombia in My arms (FARC Colombia)

Es importante que aquellos compañeros que sepan de materiales, películas, imágenes que les puedan servir a otros grupos, se las hagan llegar.

A veces en el proceso de búsqueda nos podemos encontrar con materiales que pueden ser utilizados por otros compañeros y el compartirlo habla de nuestra capacidad de búsqueda pero también de la coeducación que esperamos generar en cada instancia.

-Análisis de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU) y de la Convención Nacional de Trabajadores (CNT) Obreros y estudiantes. (Estudiantes y trabajadores unidos ante la represión, respuestas al gobierno previo al golpe. Respuestas al golpe. Huelga General, etc.)

-Golpe de Estado de 1973 (características, particularidades, actores, disolución del parlamento, líderes políticos posteriormente asesinados) casos de Hector Gutiérrez Ruiz y Zelmar Michelini

-El fútbol en la época de represión. (Mondialito, Defensor Sporting campeón uruguayo, etc.)

-El candombe y la población negra en el Uruguay en la época de represión (Ejemplo: situación del Corventillo Mediomundo) (AMBAR)

-La música popular uruguaya y la censura (Los repertorios y músicos populares, Los Olimareños, Alfredo Zitarrosa, Daniel Viglietti, entre otros)

-Los detenidos desaparecidos y los centros clandestinos (quiénes eran, impacto social, búsqueda, los centros clandestinos en la ciudad de Montevideo) (AGUSTINA Y LUANA)

-Los presos políticos (quiénes era, condiciones, centros de detención)

-Las mujeres en dictadura cívico-militar (cómo un análisis específico con perspectiva de género sobre todo de aquellas mujeres detenidas en dictadura cívico-militar)