

LA RESOLUCIÓN DE CONSIGNAS EN SITUACIÓN DE EXAMEN Y SUS PROBLEMÁTICAS*

INCIDENCIA DE LO COGNITIVO, DE LO SOCIO-CULTURAL
Y DE LAS CONSIGNAS DEL DOCENTE

MARÍA ISABEL KALBERMATTEN
Gustavus Adolphus College
Minnesota, USA

El objetivo del presente trabajo es investigar la incidencia de lo cognitivo, las estrategias discursivas del docente y lo socio-histórico-cultural en la resolución de consignas por parte de alumnos de primer año de escuelas de enseñanza media. Para ello se han recogido y analizado evaluaciones escritas de tres escuelas de Santa Fe (Argentina). Los participantes fueron 98 alumnos que pertenecían a diferentes estratos socioculturales (alto, medio y bajo). La muestra fue analizada siguiendo, principalmente, el modelo de procesamiento cognoscitivo de los textos propuesto por van Dijk (1983). Los resultados demuestran que la mayoría de los alumnos no pueden responder correctamente las preguntas porque no poseen los conocimientos pertinentes, no los modifican ni amplían a través del razonamiento para resolver la situación problemática que se les presenta en la consigna. Estas dificultades se agravan cuando los alumnos proceden de contextos familiares cuyos padres no completaron su educación primaria.

PALABRAS CLAVE: consignas, proceso cognitivo, contexto socio-cultural, estrategias discursivas

*The resolution of instructions in an examination situation and its related problems.
The influence of cognitive and socio-cultural factors and of teacher instructions*

The goal of the present work is to analyze the influence of cognitive skills, discursive strategies of teachers and socio-cultural factors in resolving problems during examination taken by first year high school students. To this end, written texts were gathered in three high schools in Santa Fe, Argentina. The participants were 98 students who belonged to different socio-cultural levels (high, middle and low).

Para correspondencia, dirigirse a la dirección postal: Department of Modern Languages, Literatures and Cultures. Gustavus Adolphus College. 800 West College Avenue. Saint Peter, MN 56082-1498 o al correo electrónico <mkalberm@gustavus.edu>

* En este artículo uso el término consigna para referirme al enunciado lingüístico usado por el docente en un examen escrito con el fin de presentar una situación problemática al alumno, quien debe resolverla y dar una respuesta de acuerdo con los conocimientos aprendidos en clase.

The data were analyzed following the model of cognitive process proposed by van Dijk (1983). The results show that most of the students fail to answer the questions correctly, because they do not have the pertinent knowledge, nor do they modify or increase this knowledge through reasoning in order to solve the problem presented in a question. This situation is worse when students come from families whose parents did not complete their elementary education.

KEY WORDS: question, cognitive process, socio-cultural context, discursive strategies

Recibido: septiembre 2009

Aceptado: diciembre 2009

INTRODUCCIÓN

El problema, punto de partida del presente trabajo de investigación, surge de la observación de cierta contradicción entre la teoría del aprendizaje que orienta mi tarea docente y ciertos hechos que se presentan en la actividad del aula con los alumnos.

Las teorías cognitivas del aprendizaje que comparto sostienen que aprender implica poner en actividad todas las posibilidades cognitivas del sujeto en situaciones variadas y múltiples. Para tal efecto, suelo utilizar las consignas porque le permiten al alumno resolver una situación problemática basándose en los datos previos conocidos, en la búsqueda activa de los desconocidos y en la reestructuración de lo nuevo y lo anterior a partir del establecimiento de relaciones entre la información inventariada. Sin embargo, a lo largo de mi actividad docente he observado con frecuencia y con asombro en los alumnos que cursaban primer año del nivel medio (u octavo de la Escuela General Básica (E.G.B.)) problemas en la resolución de las consignas que les proponía tanto en las horas de clase como en las evaluaciones.

Ante esta situación problemática, reiterada y generalizada, muchas veces me he preguntado: *¿Por qué el alumno de primer año del nivel medio (u octavo de E.G.B.) no sabe qué hacer ante las consignas que se le presentan en situaciones de exámenes? ¿Cuáles son los factores que impiden que el alumno las resuelva satisfactoriamente?*

Los avances registrados en las concepciones del aprendizaje nos permiten analizar el problema y tener una visión distinta del mismo. En primer lugar, podemos considerar que esta situación problemática tiene que ver con dificultades emergentes de los tres componentes básicos del proceso de aprendizaje (Lombarda 1988):

- a) El componente estructural o cognitivo. De acuerdo con la Teoría Psicogenética propuesta por Piaget (1970, 1972, 1979), todo sujeto cognoscente construye su propio conocimiento a partir de la interacción con un objeto o situación nueva, a través de operaciones intelectuales. Por lo tanto, podríamos considerar que la dificultad analizada se debe a que el alumno no está en condiciones de realizar las operaciones intelectuales que la consigna le plantea.
- b) El componente histórico-sociocultural. El aprendizaje depende de lo cognitivo y/o psicológico pero, como señala Michael Stubbs (1984), frecuentemente,

depende de la relación social entre alumno y docente. Evidentemente, muchas veces el lenguaje del profesor constituye una verdadera barrera para aquellos alumnos que no están familiarizados con el lenguaje técnico o académico; el estilo que utilice el docente en sus clases puede transformar en incomprensible el contenido de enseñanza. En otras palabras, los alumnos no entienden las consignas porque están escritas en un estilo que es incomprensible para ellos.

- c) El componente dinámico o afectivo. Según la Teoría Psicoanalítica propuesta por Freud, gran cantidad de los trastornos de aprendizaje se asientan en trastornos en la disponibilidad energética para conocer o aprender. Precisamente, el componente dinámico o afectivo se refiere a la energía que orienta y motoriza las conductas humanas hacia metas, fines, objetivos. Por lo tanto, podemos afirmar que los alumnos no entienden las consignas porque lo emotivo bloquea su razonamiento.

Los siguientes resultados, obtenidos de la aplicación de la Técnica de Grupo Nominal (T.G.N.)¹ demuestran que, según los alumnos, los principales factores que inciden en la comprensión de las consignas tienen que ver con los tres componentes básicos del proceso de aprendizaje descritos anteriormente:

Resultados de la Técnica de Grupo Nominal (T.G.N.)

<i>Razones</i>	<i>Puntaje</i>
(a) porque no las razonamos ni pensamos	82
(b) porque no conocemos el vocabulario que usa el profesor	75
(c) porque nos ponemos nerviosos, no prestamos atención, nos dan poco tiempo; somos tímidos y no nos animamos a preguntar	71
(d) porque las consignas son largas, retorcidas y mal redactadas	68
(e) porque el profesor desconoce lo que estudiamos en la primaria	61
(f) porque estamos acostumbrados a la primaria donde nos explicaban sin necesidad de leer las consignas, que eran demasiado sencillas	59
(g) porque el profesor no explica oralmente lo que pide	46
(h) porque no estudiamos y desconocemos el tema	42
(i) porque no nos interesa el tema que se nos da	37

¹ El primer paso en la aplicación de la T.G.N. fue hacer que los alumnos respondieran en una hoja en blanco la siguiente pregunta: *¿Por qué me resulta difícil resolver las consignas que se me dictan en las diferentes materias?* Luego registramos las ideas en el pizarrón y cada uno de los alumnos fue presentando y explicando sus ideas. Obtuvimos, entonces, una lista con nueve razones. Posteriormente propuse a los alumnos que eligieran de dicha lista las cinco causas que consideraran más importantes y que las sometieran a la siguiente votación: cinco puntos a la más importante y uno a la menos importante; de las tres restantes, cuatro a la más importante y dos, a la menos importante; a la última le debían asignar el tres. Finalmente, procedí al recuento de los votos de acuerdo con los puntajes asignados. He llevado a cabo la T.G.N. con alumnos que cursaban primer año en una escuela media ubicada en el centro de la ciudad de Santa Fe y que pertenecían a un nivel socio-cultural medio-alto.

En síntesis, según los alumnos lo que dificulta la resolución de las consignas es lo expresado, fundamentalmente, en los ítems (a), (b), (c) y (d). En otras palabras, dichas dificultades tienen que ver con lo cognitivo (“porque no las razonamos ni pensamos”), lo histórico-sociocultural (“porque no conocemos el vocabulario que usa el profesor”, “porque las consignas son largas, retorcidas y mal redactadas”) y lo dinámico o afectivo (“porque nos ponemos nerviosos, no prestamos atención, nos dan poco tiempo, somos tímidos y no nos animamos a preguntar”).

Lo expuesto hasta aquí demuestra que a la hora de resolver una consigna son numerosos y diversos los factores que intervienen para que el alumno pueda dar una respuesta satisfactoria. Si bien no ignoro la incidencia que puedan llegar a tener lo emocional, lo metodológico así como también lo institucional en la problemática abordada, en el presente trabajo de investigación solo me propuse investigar la incidencia de lo cognitivo, las estrategias discursivas del docente y lo socio-histórico-cultural en la resolución de las consignas por parte de los alumnos de primer año de las escuelas de enseñanza media (u octavo de E.G.B.).

1. METODOLOGÍA

1.1. *Recolección de datos*

En función del objetivo que me he planteado, para la presente investigación me he basado en materiales recogidos y sistematizados mediante trabajos de campo, con técnicas combinadas según las necesidades de la investigación: observación y registro de clases con evaluación escrita en tres escuelas de enseñanza media de la ciudad de Santa Fe (Argentina); recolección de evaluaciones escritas de los alumnos de primer año de dichas instituciones; encuentros con los docentes responsables de dichas evaluaciones para el análisis de las consignas propuestas en ellas.

1.2. *Participantes*

Los participantes en el presente trabajo fueron 98 alumnos de primer año de tres escuelas de enseñanza media de la ciudad de Santa Fe (Argentina). 29 alumnos pertenecían a la Escuela “A”, ubicada en el centro de la ciudad. 35, a la Escuela “B”, situada en un barrio suburbano. 34 eran de la Escuela “C”, que se halla en un barrio residencial de la ciudad. Todos ellos eran hablantes nativos de español y pertenecían a diferentes estratos socioculturales (alto, medio y bajo). Los alumnos eran 55 mujeres y 43 varones entre los trece y los quince años.

1.3. *Análisis de los datos*

1.3.1. Lo cognoscitivo como proceso

Basándome en el modelo de procesamiento cognoscitivo de los textos propuesto por van Dijk (1983), he tratado de identificar los procesos cognitivos a través de los cuales un alumno llega a la resolución satisfactoria de una consigna. A continuación

describiré dichos procesos y los ejemplificaré con la siguiente consigna propuesta en la Evaluación de Biología de una de las escuelas: “¿Por qué la desaparición de grandes extensiones de bosques aumentaría el efecto invernadero?”

En primer lugar, después de haber leído e interpretado la consigna, es decir, después de haberle adjudicado un significado, el alumno la comprende: esto quiere decir que es capaz de reconocer el tema o ‘macroproposición’ del enunciado, lo que supone que fue capaz de aplicar alguna de las ‘macrorreglas’² propuestas por van Dijk (1983). En la consigna que estamos analizando, a partir de la información suministrada en la misma y según los conocimientos almacenados en la ‘memoria a largo plazo’³ (MLP), el alumno *construirá* la siguiente ‘macroproposición’: “La deforestación aumenta el efecto invernadero”.

En segundo lugar, el alumno deberá recuperar⁴ a partir de la ‘macroproposición’ –tema de la consigna– la información almacenada en la memoria a largo plazo, la que supuestamente ha adquirido anteriormente⁵. Durante la recuperación de la información

² Las macrorreglas son operaciones mentales que permiten organizar y reducir información durante la comprensión de oraciones. Estas macrorreglas son las siguientes: (1) ‘omitir’ todas aquellas proposiciones que el Lector/Oyente no considera importantes para la interpretación de las proposiciones siguientes; (2) ‘generalizar’ con un hiperconcepto común toda la secuencia de proposiciones en la que aparecen conceptos específicos o particulares; (3) ‘construir’ una proposición que reemplace una secuencia de proposiciones que indican requisitos normales, componentes, consecuencias, propiedades, etc., de una circunstancia más global; y (4) ‘seleccionar’ una proposición que implique condiciones, parte integrante, consecuencias de la proposición que se elimina.

³ Van Dijk distingue dos tipos de memoria: la ‘memoria a corto plazo’ (MCP) y la ‘memoria a largo plazo’ (MLP). La primera se caracteriza por manipular información que está disponible solo por un momento; en otras palabras, manipula información que requiere de poco tiempo para ser procesada. En cambio, en la segunda –la MLP– se almacena información necesaria por más tiempo o para siempre, después de haber pasado por la MCP. Por ejemplo, la información fonológica, morfológica y sintáctica correspondiente a la estructura de una oración es necesaria para la comprensión de dicha oración y, tal vez, para la comprensión de la oración anterior o posterior; por lo tanto, esa información se almacena en la MCP durante un tiempo. Pero la estructura semántica de la oración (es decir, su contenido) es necesaria por más tiempo porque es requerida para establecer relaciones de conexión y coherencia con significados anteriores o posteriores y para transformar nuestros conocimientos, por lo que se la transporta a la MLP, también llamada ‘memoria semántica o conceptual’.

⁴ El ‘recuerdo’ y la ‘recuperación’ son las dos operaciones cognitivas que operan con la información almacenada en la MLP. En cuanto al recuerdo, el Lector/Oyente recupera información de la MLP de manera activa a través de la construcción de caminos basados en los canales estructurales sin tener mucha información suministrada. Los procesos de recuerdo se caracterizan no solo por ser *reproductivos* sino también *constructivos*: el Lector/Oyente no solo copia información de la memoria sino que además deriva información de la que encuentra almacenada allí. En cambio, en el caso del reconocimiento el Lector/Oyente dispone de información actual y debe averiguar si existe en su memoria; en este caso la búsqueda se facilita por pistas semánticas de la unidad informativa que se quiere encontrar y como se tiene información estructural sobre la misma es más fácil seguir los respectivos *caminos estructurales* y encontrar el lugar donde se almacena la unidad.

⁵ Conviene recordar aquí que la información almacenada en la MLP es *conceptual* y que está, más o menos eficazmente organizada o estructurada, conformando una ‘estructura conceptual’. Por ello, a lo largo del presente artículo representaré a través de mapas o esquemas conceptuales la información almacenada en la MLP, ya que me permiten mostrar los conceptos clave de un determinado tema y las relaciones entre los mismos. Además, prefiero usar los mapas conceptuales en lugar de la transcripción utilizada por la semántica lógica porque son de más fácil comprensión y porque representan más fielmente la estructura conceptual de la información almacenada en la MLP.

necesaria para la resolución de esta consigna, el alumno deberá aplicar la siguiente *operación de reconstrucción* o *macrorregla inversa*⁶: *especificar*:

a) las características, causas y consecuencias del “efecto invernadero”:

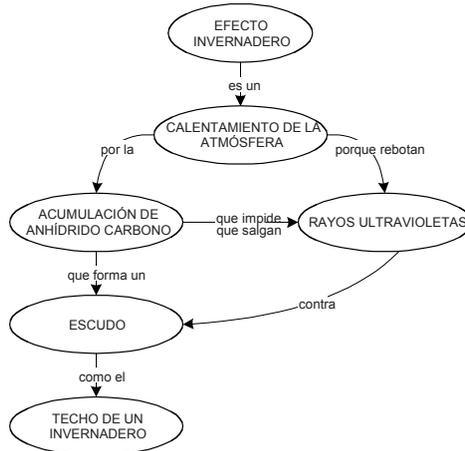


Figura 1. Esquema conceptual del efecto invernadero

b) las consecuencias de la “deforestación de árboles”:

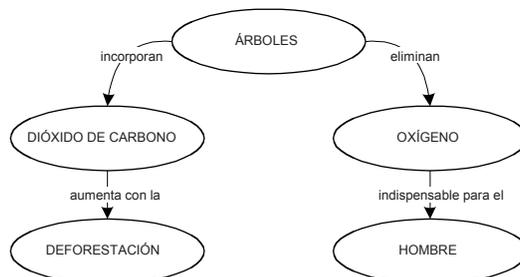


Figura 2. Esquema conceptual de las consecuencias de la deforestación de árboles

⁶ Una vez que el tema de un discurso es recordado, el Lector/Oyente puede aplicar las ‘macrorreglas inversas’: (1) ‘adjuntar’ proposiciones de detalles que no representan proposiciones relevantes en el texto. Estos detalles pueden reconstruirse según características plausibles y posibles de cosas, personas y sucesos. (2) ‘Particularizar’ un concepto general; se pueden construir los conceptos parciales más plausibles (por ejemplo, ‘flor’ → ‘tulipán’). (3) ‘Especificar’ información, la que se puede deducir de los marcos correspondientes sobre cuya base tuvo lugar la construcción. Existen cuatro formas de esta regla: la especificación de características normales de cosas y personas (sobre la base del marco); la especificación de condiciones normales para una acción o un suceso; la especificación de componentes normales o de sucesos parciales de una acción o un suceso; la especificación de consecuencias, resultados o implicaciones normales de una acción o un suceso.

Paralelamente el alumno construye en su memoria semántica a corto plazo, una ‘representación pragmática’ del texto; es decir, una idea de qué acción ejecuta el Escritor/Hablante (en este caso, el maestro o profesor) y de qué intenciones y propósitos posee. Para ello se vale de las propiedades de la consigna tales como su estructura semántica (“¿Por qué...?” alude a las causas de un hecho) y su estructura sintáctica (oración interrogativa), y del análisis del contexto a través de los ‘marcos de referencia social’⁷: una situación de examen donde el docente es el que plantea situaciones-problemas y el alumno es el que debe responder para demostrar lo que sabe sobre el tema. En este caso particular el alumno deberá llegar a representarse mentalmente el “pedido” del docente de establecer las causas por las que aumenta el efecto invernadero con la deforestación. Esto implica que, con la información semántica necesaria ya a su disposición, la que recuperó previamente, deberá realizar una nueva operación de pensamiento, es decir que deberá establecer las siguientes relaciones de causa-efecto:



Figura 3. Esquema conceptual de las causas y efectos del efecto invernadero

Finalmente, el alumno escribirá (codificará) la respuesta: “*La deforestación aumenta el efecto invernadero porque al no haber árboles no habría quien incorporara el anhídrido carbónico el que se acumularía en la atmósfera impidiendo que los rayos ultravioletas salgan*”.

En síntesis, resolver una consigna implica:

1. reconocer el tema (‘macroproposición’) del enunciado, para lo que se debe ‘omitir’, ‘seleccionar’, ‘generalizar’ y/o ‘construir’;
2. ‘recuperar’ o ‘recordar’, a partir de dicha macroproposición, la información necesaria a través de la ‘adjunción’, la ‘particularización’ y/o la ‘especificación’;
3. transferir, es decir, reconocer el propósito del emisor, realizar la operación mental que se solicita en la consigna (identificar, comparar, clasificar, etc.) y producir (codificar) la respuesta.

⁷ El ‘marco de referencia social’ es una estructura de acción convencional o incluso institucionalmente establecida con los participantes característicos situados en sus respectivos roles, funciones, diferencias de estatus, etc., característicos; esta estructura de acción está fijada por ‘reglas de procedimiento’ que particularizan lo que los diferentes participantes pueden o deben hacer en determinadas situaciones. Estos marcos pueden ser privados o públicos, institucionalizados o no y pueden o no pueden prescribir algo forzosamente.

Es obvio que todas estas estrategias las puede realizar un alumno supuestamente “experto”. Ahora bien, la manera en que se comprende, almacena y (re)produce la información semántica y pragmática de un texto depende de la ‘postura cognitiva’ del hablante, es decir, de sus conocimientos, intereses, objetivos, deseos, opiniones. Los que trabajamos diariamente en las aulas sabemos que cada uno de nuestros alumnos se diferencia, precisamente por sus conocimientos, deseos, inquietudes, opiniones, etc. Por lo tanto, no todos los alumnos resuelven las consignas de la misma manera, ya que cuando recuperan la información necesaria lo hacen de acuerdo con la estructura que le adjudicaron en el momento del almacenamiento a partir de determinada relevancia personal y funcional. Es por ello que, en función de las estrategias cognitivas necesarias para resolver una consigna y a partir del análisis del muestreo obtenido, he llegado a establecer cuatro niveles en la resolución de consignas.

El primero de estos niveles de resolución de consignas, al que he denominado *MUY BUENO*, se identifica porque el alumno es capaz de:

- a) *Reconocer el tema (macroproposición) de la consigna* porque aplica correctamente alguna/s de las siguientes operaciones cognitivas (macrorreglas) al leer el enunciado:
 - ‘omite’ la información redundante e innecesaria dada en la misma;
 - ‘selecciona’ la información que contiene el resto de la información presente en el texto;
 - ‘generaliza’ con un hiperconcepto una serie de conceptos a los que sustituye;
 - ‘construye’ una nueva proposición que reemplaza a una serie de proposiciones que se refieren a un determinado episodio o suceso.

- b) *Recuperar información pertinente* a partir del reconocimiento del tema de la consigna o macroproposición. Por lo tanto, el alumno es capaz de aplicar correctamente las siguientes operaciones cognitivas (macrorreglas inversas):
 - ‘adjunta’ información “correcta” de detalles relacionados con el tema de la consigna;
 - ‘particulariza’ conceptos *correctos* a partir del hiperconcepto o concepto general presente en el enunciado;
 - ‘especifica’ *correctamente* las características, condiciones, componentes y consecuencias de un determinado episodio o suceso dado en la consigna.

- c) *Transferir correctamente* porque
 - *reconoce el propósito* del docente de que realice determinada operación cognitiva con la información previamente recuperada;
 - *opera cognitivamente*, en forma correcta, con dicha información; es decir, identifica, compara, ejemplifica, etc., “correctamente”;
 - *responde correctamente*, en otras palabras, escribe correctamente la respuesta.

La siguiente respuesta de uno de los alumnos es un buen ejemplo de este nivel de comprensión: “Con la desaparición de los bosques aumentaría el efecto invernadero ya que los vegetales inhalan el dióxido de carbono del aire y exhalan el oxígeno. Si aumenta la desaparición de bosques habrá mayor cantidad de dióxido de carbono; en este gas, los rayos solares rebotan y vuelven a la tierra; pero habiendo excesivas cantidades de éste, los rayos solares quedarán retenidos en la Tierra, recalentándola” (Miguel). En esta respuesta se puede comprobar que el alumno ha reconocido el tema de la consigna, ha recuperado la información completa y pertinente y ha transferido correctamente.

En cuanto al segundo nivel de resolución de consignas, al que denominé *BUENO*, se lo puede identificar porque, al igual que en el nivel anterior, el alumno es capaz de reconocer el tema de la consigna pero se diferencia en el hecho de que la información recuperada ya sea a través de la adjunción, particularización o especificación, si bien es la pertinente, es decir la correcta, está *incompleta*. Por lo tanto el alumno transferirá correctamente pero su respuesta estará incompleta. La siguiente respuesta de otro alumno sirve de ejemplo de este nivel de resolución: “Porque esto produce que haya más dióxido de carbono, que es lo que produce el efecto invernadero” (Vanessa). Aquí se puede comprobar que la alumna no deduce ni establece con precisión la relación lógica causa/efecto (deforestación \Rightarrow aumento del dióxido de carbono \Rightarrow aumento del efecto invernadero) porque la información recuperada es incompleta, aislada, incoherente. Por ejemplo, en la respuesta no se especifican las características, causas y consecuencias del efecto invernadero.

Al tercero de los niveles de resolución de consignas lo he denominado *REGULAR* porque a pesar de que el alumno es capaz de reconocer el tema de la consigna como en los dos niveles anteriores, recupera información *no pertinente*, es decir, errónea o equivocada, lo que supone que la respuesta que dé será incorrecta. La siguiente respuesta es un buen ejemplo de este nivel de resolución de consignas: “Porque al destruirlos los árboles dejan de despedir oxígeno perjudicial para la salud (provoca el efecto invernadero)” (Alejandro). Podemos observar aquí que el alumno, a pesar de reconocer el propósito del emisor de explicar las causas por las que la deforestación aumentaría el efecto invernadero (empieza escribiendo “porque...”), no puede establecer la relación causa-efecto correctamente porque sus conocimientos son erróneos. Por lo tanto, su respuesta es incorrecta.

Finalmente, el último de los niveles de resolución que he establecido es el *NULO*, que se puede caracterizar porque el alumno no es capaz de reconocer el tema de la consigna ya que no omite, ni selecciona, ni generaliza, ni construye a partir de la información dada en el enunciado. Por lo tanto, no recupera información pertinente ni transfiere. La siguiente respuesta es un ejemplo de este nivel de resolución: “Porque los animales perderían su hábitat natural y le quedaría una única opción, invernar” (Juan Pablo). En el nivel de resolución NULO podemos encontrar que los alumnos no escriben ninguna respuesta o bien podemos encontrar respuestas insólitas como la anterior, en donde el tema de la consigna no ha sido reconocido.

1.3.2. Lo contextual

Es evidente que, en el momento en que el alumno se enfrenta a una consigna para resolverla, numerosos *factores* que conforman el ‘contexto’ intervienen, facilitando o impidiendo la elaboración de una respuesta satisfactoria. Entre esos factores podemos enumerar no solo las competencias lingüísticas, culturales e ideológicas, las determinaciones psicológicas y el modelo de comprensión y producción (Kerbrat-Orecchioni 1986: 23-27), sino también todos aquellos elementos que, según Coseriu (1980: 291-309), conforman el contexto extraverbal y que constituyen el telón de fondo que enmarca todo intercambio comunicativo, como lo son el contexto histórico y el cultural.

Estas observaciones me condujeron a centrar mi atención en lo *cultural* (más precisamente en lo sociocultural, ya que no se puede separar lo cultural de lo social), para poder establecer nuevas variables que permitan comprobar la relación existente entre origen sociocultural del alumnado y nivel de resolución de las consignas.

No cabe duda de que la vida humana es vida *cultural*. Para Linton (1965: 100) la cultura es: “... la configuración de la conducta aprendida y de los resultados de la conducta cuyos elementos comparten y transmiten los miembros de una sociedad”. En otras palabras, la cultura comporta pautas de conducta, conocimientos, actitudes, valores, como así también resultados materiales u objetos creados por el hombre. Además, tales pautas de cultura son compartidas por grupos humanos y transmitidas a las nuevas generaciones, que las reciben a partir de su participación en la vida social de su grupo.

De lo expuesto hasta aquí se desprende que la sociedad toda es la transmisora de pautas culturales, es la educadora de las generaciones jóvenes. Sabemos que la educación es un fenómeno sociocultural permanente que tiende a incorporar al hombre a su realidad de acuerdo con pautas establecidas por el medio al cual pertenece. También sabemos que existen formas, niveles y tipos de educación. Asimismo sabemos que los padres son los primeros educadores del niño, ya que el niño comienza a educarse, a socializarse y culturizarse desde su nacimiento.

Algunos autores se han ocupado de la importancia de la educación en el desarrollo afectivo del niño y lo han hecho desde una concepción general de la educación, es decir, no solo la brindada por los padres, sino también la dada por la familia, la escuela y la sociedad toda. Lo dicho nos permite diferenciar tipos de educación como: (a) la ‘formal’, es decir, aquella educación realizada en el sistema escolar convencional y tradicional, estratificado y oficializado; (b) la ‘no formal’, o sea, toda aquella actividad educativa intencional estructurada en un marco no escolar, como por ejemplo, los medios de comunicación; y (c) la ‘informal’, o proceso continuo de adquisición de conocimientos y de competencias que no se ubican en ningún cuadro institucional y que se caracterizan por su *inintencionalidad*.

Es importante señalar aquí que, a medida que la sociedad se fue complejizando, la función educativa de la comunidad se institucionalizó, es decir, se formalizaron grupos sociales regidos por un sistema de normas que definían formalmente sus objetivos y cuya función era educar. Surgió, entonces, la institución escolar y es la cultura,

precisamente, la que le proporciona los materiales culturales aceptados y valorados por cada sociedad. Pero hay que destacar que la institución escolar, como un sector o estructura cultural objetiva, adquiere un carácter determinante ya que es capaz de influir, como otros sectores culturales, en la vida de la comunidad. En otras palabras, la institución educativa surge porque la sociedad le delega la función de transmitir la cultura pero, a poco de ser instituida, ella se convierte por sí misma en una variable cultural al influir en la vida social de la comunidad.

En función de tales observaciones he usado una ficha para relevar las características socioculturales de cada uno de los alumnos que integraron la muestra del presente trabajo y poder establecer así el estrato sociocultural al que pertenecía cada uno de ellos. Para tal fin he seleccionado una serie de variables que tienen que ver con el nivel de educación formal recibida por los padres. Los datos obtenidos fueron volcados en las planillas respectivas de acuerdo con la siguiente tabulación:

Nivel de escolaridad	Padre	Madre
1. Ningún estudio (N.E.)	0	0
2. Primaria incompleta (P.I.)	5	5
3. Primaria completa (P.C.)	10	10
4. Secundaria incompleta (S.I.)	15	15
5. Secundaria completa (S.C.)	25	25
6. Terciario incompleto (T.I.)	35	35
7. Terciario completo (T.C.)	40	40
8. Universitario incompleto (U.I.)	45	45
9. Universitario completo (U.C.)	50	50

Tabla 1. Nivel de escolaridad de los padres

Niveles	Puntos
ALTO	100 a 80
MEDIO	75 a 35
BAJO	35 a 0

Tabla 2. Suma de puntos

1.3.3. Las estrategias discursivas del docente

Basándome en el modelo de procesamiento cognoscitivo de los textos propuesto por van Dijk (1983), he tratado de describir la situación en que se encuentra el docente cuando debe redactar las consignas para una prueba. Evidentemente, el punto de partida es el *contexto escolar* en que las situaciones de prueba o evaluaciones escritas constituyen una más de las tantas *interacciones lingüísticas* que allí se producen. En dichas situaciones de prueba se ven implicados un docente que plantea preguntas,

propone situaciones problemáticas a través de las consignas, en fin, *evalúa*, y un alumno que debe responder porque es el *evaluado*. Como sabemos, a través de sus enunciados, el docente formula las preguntas y el alumno escribe las respuestas. Pero, además, ejecutan una acción. En el contexto escolar, si un docente, dirigiéndose a un alumno, emite el enunciado “¿*Cuáles son las consecuencias del efecto invernadero?*”, no solo ha construido una oración correctamente formada e interpretable sino que, al mismo tiempo, *ha hecho* algo que comporta ciertas implicaciones sociales: *ha preguntado* algo a su alumno. Ha realizado un ‘acto de habla’. El carácter social de este acto de habla se manifiesta en el hecho de que el docente quiere evaluar el conocimiento, las estrategias cognitivas y, eventualmente, el comportamiento de su alumno, así como también por el hecho de que ese acto conlleva ciertas *obligaciones* (por ejemplo, el alumno debe responder para aprobar). Por lo tanto:

- a) El docente tiene la *intención* comunicativa de proponer a su alumno una situación problemática que deberá resolver a partir de los conocimientos adquiridos en clase.
- b) En función de dicha intención, el docente elabora un ‘plan cognitivo’ teniendo en cuenta:
 - el contenido a evaluar, por lo que parte de una macroestructura o tema;
 - la forma global o superestructura de una consigna;
 - el acto de habla en función del contexto actual.
- c) El docente expresa verbalmente ese plan global de modo que el alumno sea capaz de representarse semántica y pragmáticamente la consigna tal como lo expuse en 1.3.1.

La observación de las consignas utilizadas por los docentes en las pruebas analizadas muestra el empleo de diversas estrategias lingüísticas en su redacción. En primer lugar, existe una serie de consignas en las que el acto de habla directivo no se lleva a cabo mediante la enunciación del *verbo explícito*. En la siguiente consigna: *¿Qué significa efecto invernadero?*, el acto directivo que manifiesta el propósito del emisor está implícito y debe ser *deducido* o *inferido* por el alumno. Así, por ejemplo, el acto de habla directivo para esta consigna es *caracterizar* o *describir* el efecto invernadero.

Por otra parte, los temas o macroproposiciones a veces se presentan a través de:

- a) *conceptos específicos o parciales*, como por ejemplo en la siguiente consigna, donde el docente especificó cada uno de los elementos del circuito comunicativo: *A partir del texto identifíca: emisor, receptor, mensaje, referente, código y situación comunicativa.*
- b) *un concepto general*, como en el siguiente caso, en el que el docente prefirió usar un hiperconcepto (“elementos del circuito comunicacional”) que implica dichos elementos: *¿Cuáles son los elementos del circuito comunicacional en el siguiente texto?*

A partir de estas observaciones he elaborado la siguiente tipología de consignas:

- A) Con acto directivo explícito + concepto específico.
- B) Con acto directivo explícito + concepto general.
- C) Con acto directivo implícito + concepto específico.
- D) Con acto directivo implícito + concepto general.

Ahora bien, para funcionar de modo efectivo en el plano interpsicológico, el docente debe ser capaz de dirigir la atención del alumno al *tema* de la consigna. Como vimos, este tema puede ser enunciado utilizando dos estrategias lingüísticas: *concepto general* o *concepto específico*. Al elegir una u otra de estas estrategias lingüísticas, el docente introduce en la situación comunicativa diferente cantidad de información. Es evidente que al utilizar un *concepto general* (por ejemplo: “componentes del circuito comunicacional”) el docente *minimiza* información, mientras que si usa un *concepto específico* (por ejemplo: “emisor, receptor, código...”) *maximiza* la cantidad de información. La graduación de estos tipos de estrategias lingüísticas según el grado de información introducida tiene varias implicaciones en la comunicación. En general, podemos predecir que niveles *MUY BUENOS* de comprensión estarán asociados con estrategias lingüísticas más informativas, porque es mayor la intersubjetividad entre el docente y el hablante, dado que es mayor la cantidad de información compartida.

De la misma manera, un docente puede utilizar actos directivos explícitos para orientar la tarea del alumno. Pero a veces no es necesario que las consignas sean tan explícitas, puesto que el alumno puede llegar a comprender actos directivos implícitos. Usando un acto directivo implícito el docente invita al alumno a identificar y realizar el propósito implícito de la consigna. Si no consigue el objetivo, el docente tiene la opción de cambiar a un acto directivo explícito. Evidentemente, la comprensión alcanzará niveles *MUY BUENOS* cuando se utilizan actos directivos explícitos, porque garantizan la intersubjetividad.

La graduación en la utilización de las estrategias lingüísticas (de actos directivos explícitos a actos directivos implícitos y de concepto específico a concepto general) en la redacción de las consignas es un criterio que tuve en cuenta al evaluar el nivel de resolución de las consignas por parte del alumno, ya que del tipo de consigna a) al d): (1) se da diferente cantidad de información según la estrategia lingüística utilizada para aludir al tema de la consigna: se parte del uso de un *concepto específico* que maximiza la información hasta llegar al que minimiza la cantidad de información introducida (*concepto o expresión general*); (2) se parte de *actos directivos explícitos* hasta llegar a *actos directivos implícitos*, lo que implica un aumento de los subpasos implícitos de la tarea que el alumno debe reconocer y realizar. Por lo tanto: (1) ante la maximización de la información (concepto específico y acto directivo explícito), el nivel de resolución de consignas alcanzado por el alumno será *MUY BUENO* (consigna Tipo A: Acto directivo explícito + concepto específico); (2) ante la minimización de la información (concepto general y acto directivo implícito), el nivel de resolución alcanzado por el alumno será *NULO* (consigna Tipo D: Acto directivo implícito + concepto general), ya que hay mucha información presupuesta por parte del docente, la que el alumno debe inferir.

2. RESULTADOS

2.1. *Lo cognoscitivo como proceso*

Después de haber realizado un análisis minucioso del muestreo recogido, estoy en condiciones de afirmar que los alumnos, cuando se enfrentan a una consigna, no siempre actúan del mismo modo; es decir, no todos los alumnos resuelven las consignas de la misma forma y hasta un mismo alumno actúa de diferente modo ante las diferentes consignas que se le plantean. Estas simples observaciones se pueden inferir de los siguientes cuadros en los que he diferenciado dos ejes:

- a) El *horizontal*: en el que establecí cuatro variables (*MUY BUENO, BUENO, REGULAR, NULO*) según los niveles de resolución de consignas planteados y explicados anteriormente. Cada una de dichas variables está dividida en dos columnas: en la primera figura el número de alumnos que alcanzó cada nivel de resolución de consigna mientras que en la segunda columna se indica el porcentaje que sobre el total representa dicho número.
- b) El *vertical*: en el que figuran los números e incisos de las consignas de cada una de las evaluaciones analizadas.

Nivel de Res Consigna		Muy bueno		Bueno		Regular		Nulo		Total	
		Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
1	a	28	97	0	0	1	3	0	0	29	100
	b	4	14	13	45	2	7	10	34	29	100
2	a	10	34	6	21	9	31	4	14	29	100
	b	19	66	3	10	2	7	5	17	29	100
3	a	3	10	15	52	7	24	4	14	29	100
	b	4	14	5	17	17	59	3	10	29	100
	c	3	10	10	34	7	24	9	31	29	100
4		2	7	11	38	15	52	1	3	29	100
5		4	14	23	79	2	7	0	0	29	100
6		14	48	6	21	8	28	1	3	29	100
7		3	10	8	28	7	24	11	38	29	100
8		16	55	1	3	11	38	1	3	29	100

Tabla 3. Escuela A: Evaluación de Biología

Consigna	Nivel de Res	Muy bueno		Bueno		Regular		Nulo		Total	
		Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
1		20	69	7	24	2	7	0	0	29	100
2	a	15	52	2	7	12	41	0	0	29	100
	b	11	38	3	10	13	45	2	7	29	100
3		8	28	10	34	10	34	1	3	29	100
4		0	0	15	52	13	45	1	3	29	100
5		15	52	10	34	1	3	3	10	29	100
6		6	21	7	24	16	55	0	0	29	100
7		3	10	4	14	22	76	0	0	29	100
8		9	31	4	14	14	48	2	7	29	100

Tabla 4. Escuela A: Evaluación de Lengua y Literatura

Consigna	Nivel de Res	Muy bueno		Bueno		Regular		Nulo		Total	
		Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
1	a	1	3	5	14	10	29	19	54	35	100
	b	4	11	3	9	5	14	23	66	35	100
	c	1	3	1	3	1	3	32	91	35	100
2	a	24	69	0	0	0	0	11	31	35	100
	b	5	14	18	51	4	11	8	23	35	100
3	a	6	17	8	23	9	26	12	34	35	100
	b	5	14	24	69	3	9	3	9	35	100
	c	1	3	9	26	9	26	16	46	35	100
4		4	11	16	46	1	3	14	40	35	100
5	a	1	3	11	31	5	14	18	51	35	100
	b	11	31	0	0	3	9	21	60	35	100
	c	8	23	2	6	2	6	23	66	35	100
6	a	2	6	5	14	11	31	17	49	35	100
	b	26	74	0	0	9	26	0	0	35	100

Tabla 5. Escuela B: Evaluación de Biología

Consigna	Nivel de Res	Muy bueno		Bueno		Regular		Nulo		Total	
		Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
1		3	9	12	34	7	20	13	37	35	100
2		3	9	20	57	3	9	9	26	35	100
3		3	9	4	11	21	60	7	20	35	100
4		1	3	12	34	6	17	16	46	35	100
5		5	14	10	29	10	29	10	29	35	100

Tabla 6. Escuela B: Evaluación de Geografía

Nivel de Res Consigna		Muy bueno		Bueno		Regular		Nulo		Total	
		Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
1		20	59	1	3	4	12	9	26	34	100
2		27	79	0	0	6	18	1	3	34	100
3		0	0	9	26	23	68	2	6	34	100
4		5	15	20	59	9	26	0	0	34	100
5		2	6	13	38	19	56	0	0	34	100
6		1	3	15	44	4	12	14	41	34	100
7		27	79	0	0	5	15	2	6	34	100
8		21	62	6	18	5	15	2	6	34	100

Tabla 7. Escuela C: Evaluación de Lengua y Literatura

Nivel de Res Consigna		Muy bueno		Bueno		Regular		Nulo		Total	
		Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%	Nro	%
1	a	15	44	12	35	6	18	1	3	34	100
	b	7	21	16	47	1	3	10	29	34	100
	c	15	44	9	26	3	9	7	21	34	100
2	a	16	47	4	12	0	0	14	41	34	100
	b	11	32	6	18	2	6	15	44	34	100
3		5	15	0	0	29	85	0	0	34	100
4	a	13	38	13	38	4	12	4	12	34	100
	b	8	24	13	38	2	6	11	32	34	100
	c	10	29	1	3	5	15	18	53	34	100
5		16	47	10	29	2	6	6	18	34	100

Tabla 8. Escuela C: Evaluación de Geografía

Los datos registrados en las tablas anteriores nos permiten hacer algunas observaciones. En el caso de la Escuela A, el comportamiento de los alumnos fue bastante parejo en ambas evaluaciones, la de Biología y la de Lengua. Si tenemos en cuenta aquellos porcentajes que están por encima del 50%, podemos ver que la mayoría de los alumnos oscila entre un nivel de resolución *MUYBUENO*, *BUENO* y *REGULAR*. Esto significa que el nivel de resolución alcanzado dependió no solo de la información semántica recuperada para resolver la consigna (que en el primer nivel fue pertinente; en el segundo, pertinente pero incompleto; y en el tercero, no pertinente o erróneo) sino también de las operaciones o estrategias cognitivas que los alumnos debían realizar para ampliar o modificar sus esquemas conceptuales, es decir, el razonamiento necesario que les permite asociar, relacionar y/o transferir la información que poseen.

En cuanto a la Escuela B, tanto en la evaluación de Biología como en la de Geografía, pude comprobar que más del 50% de los alumnos alcanzó un nivel de resolución *NULO* en la mayoría de las consignas analizadas. Es evidente que en esta escuela la mayoría de los alumnos de primer año tienen serias dificultades para reconocer el tema de la consigna, además de falta de conocimientos pertinentes y estrategias u operaciones cognitivas necesarias para realizar dicha actividad. Evidentemente, estos alumnos

no saben de qué se les está hablando ni son capaces de reconocerlo en el enunciado; tampoco razonan, piensan, relacionan, asocian y/o transfieren.

En lo que respecta a la Escuela C, el nivel de resolución alcanzado por más del 50% de los alumnos, si comparamos su comportamiento en las evaluaciones de Lengua y Geografía, oscila entre *MUY BUENO* y *BUENO*. Esto significa que son capaces de identificar el tema de la consigna, recuperar la información semántica necesaria (aunque incompleta) y operar cognitivamente con ella para resolver la situación problemática planteada en el enunciado. En cuanto al nivel de resolución *BUENO* puedo afirmar que los alumnos, si bien tienen una información semántica incompleta, no son capaces de completarla a través de la inferencia, es decir, asociando, relacionando y/o transfiriendo.

2.2. Lo contextual

En el siguiente cuadro he volcado los datos socioculturales relevados, los que me permitieron establecer por escuela los siguientes porcentajes según el nivel de escolaridad o estatus educacional de los padres:

	Niveles	Porcentajes
1. ESCUELA A	ALTO	48 %
	MEDIO	45 %
	BAJO	7 %
2. ESCUELA B	ALTO	0 %
	MEDIO	23 %
	BAJO	77 %
3. ESCUELA C	ALTO	53 %
	MEDIO	32 %
	BAJO	15 %

Tabla 9. Porcentajes por escuela del nivel de escolaridad de los padres

Ahora bien, dado que uno de los objetivos que me había planteado al comenzar este trabajo de investigación era analizar la incidencia del contexto sociocultural del alumno en el nivel de resolución de las consignas, elaboré la planilla que aparece en el Apéndice 1 (Pp. 51 y 52), en la que se puede observar en su articulación horizontal los datos socioculturales de cada alumno y el nivel de resolución que alcanzó en cada una de las consignas de las evaluaciones analizadas.

2.3. Las estrategias discursivas del docente

De acuerdo con lo que he desarrollado en 1.3.3. , he elaborado los siguientes cuadros en los que he volcado los datos obtenidos en el análisis de las evaluaciones. En dichos cuadros establecí dos ejes:

- a) El *horizontal*, en el que establecí cuatro variables, las que corresponden a los cuatro tipos de consignas reconocidas anteriormente, dentro de cada una de las cuales se ubicarán los números de consignas de las evaluaciones analizadas.
- b) El *vertical*, en el que establecí cuatro variables que se refieren a los niveles de resolución de consignas determinados en el capítulo correspondiente.

Para poder observar si la relación establecida anteriormente entre el tipo de estrategia discursiva utilizada por el docente y el nivel de resolución de consignas alcanzado por el alumno, he sombreado los cuadros en donde se produce la interrelación planteada entre ‘estrategia discursiva’ o ‘tipo de consigna’ y ‘nivel de resolución’.

Escuela: “A” Asignatura: Biología		Tipo de Consignas											
		Directiva Explícita + Tema Específico				Directiva Explícita + Tema General		Directiva Implícita + Tema Específico				Directiva Implícita + Tema General	
		1 b)	5	6	7	1 a)	8	2 a)	2 b)	3 a)	3 b)	3 c)	4
Nivel de Resolución	Muy Bueno	14%	14%	48%	10%	97%	55%	34%	66%	10%	14%	10%	7%
		4	4	14	3	28	16	10	19	3	4	3	2
	Bueno	45%	79%	21%	28%	0%	3%	21%	10%	52%	17%	34%	38%
		13	23	6	8	0	1	6	3	15	5	10	11
	Regular	7%	7%	28%	24%	3%	38%	31%	7%	24%	59%	24%	52%
		2	2	8	7	1	11	9	2	7	17	7	15
	Nulo	34%	0%	3%	38%	0%	3%	14%	17%	14%	10%	31%	3%
		10	0	1	11	0	1	4	5	4	3	9	1

Tabla 10. Escuela A: Evaluación de Biología

Escuela: “A” Asignatura: Lengua y Literatura		Tipo de Consignas													
		Directiva Explícita + Tema Específico				Directiva Explícita + Tema General				Directiva Implícita + Tema Específico				Directiva Implícita + Tema General	
		1	4	5		2 b)	3	6	8					2 a)	7
Nivel de Resolución	Muy Bueno	69%	0%	52%		38%	28%	21%	31%					52%	9%
		20	0	15		11	8	6	9					15	3
	Bueno	24%	52%	34%		10%	34%	24%	14%					7%	11%
		7	15	10		3	10	7	4					2	4
	Regular	7%	45%	3%		45%	34%	55%	48%					41%	74%
		2	13	1		13	10	16	14					12	26
	Nulo	0%	3%	10%		7%	3%	0%	7%					0%	6%
		0	1	3		2	1	0	2					0	2

Tabla 11. Escuela A: Evaluación de Lengua y Literatura

Escuela: "B" Asignatura: Geografía		Tipo de Consignas											
		Directiva Explícita + Tema Específico				Directiva Explícita + Tema General		Directiva Implícita + Tema Específico			Directiva Implícita + Tema General		
		1	2	3	4	5							
Nivel de Resolución	Muy Bueno	9%	9%	5%	3%	14%							
		3	3	3	1	5							
	Bueno	34%	57%	52%	34%	29%							
		12	20	34	12	10							
	Regular	20%	9%	32%	17%	29%							
		7	3	21	6	10							
	Nulo	37%	26%	11%	46%	29%							
		13	9	7	16	10							

Tabla 12. Escuela B: Evaluación de Geografía

Escuela: "B" Asignatura: Biología		Tipo de Consignas															
		Directiva Explícita + Tema Específico						Directiva Explícita + Tema General		Directiva Implícita + Tema Específico				Directiva Implícita + Tema General			
		1 c)	2 a)	2 b)	4	5 a)	5 c)	6 b)			3 a)	3 c)	5 b)	6 a)	1 a)	1 b)	3 b)
Nivel de Resolución	Muy Bueno	3%	69%	14%	11%	3%	23%	89%			17%	3%	31%	6%	3%	11%	14%
		1	24	5	4	1	8	76			6	1	11	2	1	4	5
	Bueno	3%	0%	51%	46%	31%	6%	0%			23%	26%	0%	14%	14%	9%	69%
		1	0	18	16	11	2	0			8	9	0	5	5	3	24
	Regular	3%	0%	11%	3%	14%	6%	11%			26%	26%	9%	31%	29%	14%	9%
		1	0	4	1	5	2	9			9	9	3	11	10	5	3
	Nulo	91%	31%	23%	40%	51%	66%	0%			34%	46%	60%	49%	54%	66%	9%
		32	11	8	14	18	23	0			12	16	21	17	19	23	3

Tabla 13. Escuela B: Evaluación de Biología

Escuela: "C" Asignatura: Geografía		Tipo de Consignas										
		Directiva Explícita + Tema Específico			Directiva Explícita + Tema General		Directiva Implícita + Tema Específico			Directiva Implícita + Tema General		
		2 b)	3	4 b)	2 a)		1 c)	4 a)	4 c)	1 a)	1 b)	5
Nivel de Resolución	Muy Bueno	32%	15%	24%	47%		44%	38%	29%	44%	21%	47%
		11	5	8	16		15	13	10	15	7	16
	Bueno	18%	0%	38%	12%		26%	38%	3%	35%	47%	29%
		6	0	13	4		9	13	1	12	16	10
	Regular	6%	85%	6%	0%		9%	12%	15%	18%	3%	6%
		2	29	2	0		3	4	5	6	1	2
	Nulo	44%	0%	32%	41%		21%	12%	53%	3%	29%	18%
		15	0	11	14		7	4	18	1	10	6

Tabla 14. Escuela C: Evaluación de Geografía

Escuela: "C" Asignatura: Lengua y Literatura		Tipo de Consignas							
		Directiva + Tema Especifico		Directiva + Tema General		Directiva + Tema Especifico		Directiva + Tema General	
		2	5	4	7	1	3	6	8
Nivel de Resolución	Muy Bueno	79%	6%	15%	79%	59%	0%	3%	62%
		27	2	5	27	20	0	1	21
	Bueno	0%	38%	59%	0%	3%	26%	44%	18%
		0	13	20	0	1	9	15	6
	Regular	18%	56%	26%	15%	12%	68%	12%	15%
		6	19	9	5	4	23	4	5
	Nulo	3%	0%	0%	6%	26%	6%	41%	6%
		1	0	0	2	9	2	14	2

Tabla 15: Escuela C. Evaluación de Lengua y Literatura

3. DISCUSIÓN

3.1. *Lo cognoscitivo como proceso*

Todo lo expuesto hasta aquí me permite afirmar que, desde la perspectiva cognitiva, los alumnos que cursan primer año (u octavo de E.G.B.) tienen dificultades para resolver las consignas que se les presentan durante las evaluaciones escritas porque tienen dificultades para representarse semántica y pragmáticamente el enunciado.

En primer lugar, los alumnos no pueden representarse semánticamente la consigna, es decir, presentan dificultades ya sea para reconocer el tema de la consigna como para recuperar la información almacenada sobre el mismo, porque: (a) la información semántica que tienen almacenada es insuficiente o errónea; es decir, en algunos casos está incompleta y en otros no existe o es la equivocada; (b) no saben recuperar la información almacenada: no adjuntan, no particularizan, no especifican; tampoco usan los 'marcos' de conocimientos que poseen para deducir o inferir la información que les falta o corregir la errónea. Esto significa que tampoco son capaces de razonar o pensar sobre la escasa información que poseen para ampliar o modificar sus esquemas conceptuales.

Es importante recordar nuevamente que la información almacenada que el alumno necesita para resolver la consigna es de naturaleza *conceptual* y que, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del tema requerido, el alumno fue construyendo una 'estructura conceptual' con la ayuda de los otros conocimientos almacenados en su memoria y de una serie de operaciones cognitivas que le permitían ir reduciendo la información, tales como la omisión, selección, generalización y construcción.

Lo observado en las respuestas de los alumnos a las consignas propuestas en las evaluaciones recogidas me conduce a afirmar que la mayoría de los alumnos ha elaborado *esquemas conceptuales* erróneos o incompletos sobre el tema de la consigna o bien no ha elaborado ninguno. No debemos olvidar que dichos esquemas se elaboran de acuerdo con la estructura que cada alumno le asigna a la información en el momento de almacenarla en la memoria semántica a largo plazo, según sus conocimientos, deseos, intereses, objetivos, etc. Estos factores, es decir, los conocimientos previos del

alumno, tanto como sus deseos, intereses, objetivos, así como las operaciones cognitivas antes mencionadas, que permiten reducir la información a fin de poder almacenarla en la MLP, favorecen o dificultan el aprendizaje de un tema. Es importante, entonces, que los docentes conozcan a sus alumnos para que puedan orientar la construcción, ampliación o corrección de esquemas conceptuales indispensables a la hora de resolver las consignas. Es evidente que, además de la escasez de información, los alumnos no razonan ni piensan sobre ella para ampliarla, modificarla o corregirla.

En segundo lugar, he comprobado que los alumnos tienen dificultades para representarse pragmáticamente la consigna. Creo que esto se debe, fundamentalmente, a que, si bien los alumnos están en contacto con las consignas desde que empiezan la escolaridad, desconocen la estructura de la misma, a pesar de su sencillez, porque nunca han reflexionado sobre ella ni sobre las estrategias cognitivas necesarias para comprenderla y responderla satisfactoriamente. Los alumnos no distinguen el tema de la consigna ('interpretación semántica') del propósito del docente ('interpretación pragmática'). Es evidente que al no distinguir el tema y el propósito de las consignas no saben cómo comportarse ante ellas, es decir, qué estrategias aplicar para resolverlas: reconocer el tema, recuperar información almacenada, reconocer el propósito del docente, operar con la información recuperada y responder.

3.2. *Lo contextual*

En cuanto a la relación entre el contexto sociocultural del alumno, dado por el estatus educativo de sus padres, y el nivel alcanzado en la resolución de las consignas, según se muestra en el cuadro del Apéndice 1, puedo afirmar que:

- 1) Aquellos alumnos que provienen de contextos socioculturales bajos alcanzan un nivel *NULO* de resolución de consignas. Esto supone que las competencias culturales de sus padres, los adultos, son pobres; por lo tanto, sus hijos no están en contacto con nuevos conocimientos ni estimulados para poder acceder a ellos a través de diversas estrategias cognitivas. Sin embargo, debo destacar la presencia de excepciones como las observadas en la Escuela B en la que tres alumnos (Valeria, Marcelo y Enzo), cuyos padres no completaron la educación secundaria, alcanzaron un *MUY BUEN* nivel de resolución en la mayoría de las consignas.
- 2) Aquellos alumnos que provienen de contextos socioculturales altos, cuyos padres han accedido y completado estudios terciarios y/o universitarios, alcanzan un nivel *MUY BUENO* en la resolución de consignas, lo que pone de manifiesto que en dichos hogares los hijos tienen acceso a diferentes fuentes de conocimiento y están estimulados por sus padres a acceder a ellas a través de diversas estrategias cognitivas, en forma autónoma e independiente. Pero aquí también hay excepciones como las observadas en las Escuelas A y C, en las que aparecen alumnos en los que, si bien pertenecen a hogares cuyos padres han completado estudios terciarios y/o universitarios, el nivel de resolución alcanzado en la mayoría de las consignas oscila entre *REGULAR Y NULO*.

- 3) Aquellos alumnos que provienen de contextos socioculturales medios oscilan entre un nivel *BUENO* y *REGULAR* de resolución de consignas. Evidentemente, estos alumnos, al igual que los de clase alta, tienen acceso a diferentes fuentes de información pero, quizás como los alumnos de clase baja, no están tan estimulados para acceder a ella, ya que sus padres están la mayor parte del día fuera de su casa trabajando. Aquí también podemos observar excepciones como las señaladas en las dos situaciones anteriores.

Estas observaciones ponen en evidencia la estrecha relación que existe entre el estatus educativo de los padres y las competencias lingüísticas y culturales de sus hijos, los alumnos, competencias que se ponen en juego en el momento de resolver una consigna. Pero, además, nos conducen a centrar nuestra atención en la escuela, ya que en el marco institucional escolar existe una tendencia a indagar casi exclusivamente en los factores individuales del alumno cuando se trata de explicar y comprender el fracaso escolar. Generalmente, cuando un alumno fracasa en su aprendizaje es común apelar a *sus* dificultades intelectuales, *sus* trastornos emocionales, las características de *su* familia o entorno social, para explicar dicho fracaso.

Muchos docentes se desalientan y se sienten impotentes cuando se dan cuenta de que no pueden modificar aquellos factores familiares, intelectuales o emocionales, que creen determinantes del fracaso del alumno. Pero, entonces, cabe preguntarse qué ha hecho y qué hace la institución escolar para compensar esas dificultades individuales del niño o adolescente, ya que gran cantidad de alumnos fracasados o inadaptados escolares que concurren a rendir o recuperar son el producto de desajustes entre ellos (como representantes de las familias a las que pertenecen) y los valores y formas de organización de la escuela.

3.3. *Las estrategias discursivas del docente*

Para finalizar, me ocuparé de las estrategias discursivas utilizadas por el docente en la redacción de las consignas y su incidencia en el nivel de resolución de las mismas por parte de los alumnos. De la observación de las Tablas 10 a 15, se desprende que la relación establecida previamente entre estrategias lingüísticas o tipos de consignas y niveles de resolución no se registra en la totalidad de las consignas analizadas. Lo que sí se puede observar son las tres situaciones siguientes: (a) el nivel de resolución que alcanzó el mayor número de alumnos en algunas consignas estuvo por *debajo* del esperado; (b) el nivel de resolución que alcanzó el mayor número de alumnos en algunas consignas estuvo por *encima* del esperado; y (c) el nivel de resolución que alcanzó el mayor número de alumnos en algunas consignas fue el esperado.

Esta disparidad de situaciones me permite afirmar que el nivel de resolución de las consignas *no* depende directamente de las estrategias lingüísticas empleadas por el docente en su redacción, aunque debemos admitir que en algunos casos contribuyen. Esta afirmación se basa en lo observado en aquellas consignas en que, si bien se utilizaban diferentes estrategias discursivas, el nivel de comprensión alcanzado fue el mismo. Sirvan de ejemplo las consignas 2, 3 y 4 de la evaluación de Lengua y

Literatura de la Escuela A, en las que la información semántica necesaria para resolver las mismas tenía que ver con las “clases de oraciones según la actitud del hablante”. En el análisis de las respuestas dadas por los alumnos, pude observar que, en el caso de la consigna 2, los alumnos transfirieron incorrectamente, es decir, no clasificaron (o identificaron) correctamente las oraciones; confundieron las imperativas con las desiderativas y dubitativas, las enunciativas con las informativas. En la consigna 3, si bien los alumnos escribieron correctamente el diálogo solicitado, al igual que en la consigna anterior, tampoco clasificaron correctamente las oraciones, ni tuvieron en cuenta que algunas oraciones combinaban dos actitudes. En cuanto a la consigna 4, también observé la confusión anterior ya que en lugar de elaborar oraciones dubitativas como se les pedía, escribieron oraciones enunciativas (“Tengo dudas de que...”) o interrogativas (“¿Será cierto que...?”) que constituyen, en realidad, actos de habla indirectos y que igualmente sirven para manifestar incertidumbre. Evidentemente, los alumnos confunden porque se manejan con sus conocimientos previos: en realidad, ejemplificaron como habitualmente hablan, utilizando actos de habla indirectos.

En los tres casos, la equivocación se debió a que los alumnos no especificaron correctamente las características propias de cada tipo de oración. Esto me conduce a afirmar que si los alumnos no especificaron, es decir, no supieron deducir ni inferir, es porque previamente *no construyeron* ni completa ni correctamente la información semántica pertinente. Por lo tanto, vuelvo a reiterar que el nivel de resolución de las consignas no depende directamente de las estrategias lingüísticas utilizadas por el docente en su redacción, sino de la información almacenada y de las operaciones cognitivas puestas en juego durante su recuperación. Trataré de demostrar lo dicho, analizando dos de las tres situaciones registradas.

En cuanto a la primera de ellas, es decir, aquella en que el nivel de resolución que alcanzó el mayor número de alumnos en algunas consignas estuvo por debajo del esperado, pude observar que fue porque transfirieron incorrectamente o en forma incompleta o porque, simplemente, no respondieron. De acuerdo con lo que he expuesto anteriormente puedo afirmar que:

- a) los alumnos han transferido incorrectamente porque al recuperar la información especificaron erróneamente. Cuando los alumnos deben *especificar* información tienen que deducir a partir de los ‘marcos’ o ‘esquemas’ de conocimiento sobre cuya base tuvo lugar la ‘construcción’ del mismo. Por lo tanto, si los alumnos especificaron erróneamente, es decir, no supieron deducir, es porque previamente *no construyeron correctamente su conocimiento*;
- b) los alumnos han transferido en forma incompleta, lo que supone que al recuperar la información necesaria han especificado del mismo modo. Esto implica que, en el momento de almacenar la información, los alumnos no la redujeron, ni la categorizaron, ni la organizaron adecuadamente porque carecían de conocimientos previos y de estrategias cognitivas para hacerlo. Probablemente, tampoco los docentes tuvieron en cuenta estos aspectos que garantizan un aprendizaje significativo;

- c) los alumnos no respondieron porque no pudieron reconocer el tema de la consigna, es decir, no fueron capaces de omitir ni de seleccionar, generalizar y/o construir la macroproposición correspondiente.

Con respecto a la segunda de las situaciones observadas, cuando el nivel de resolución alcanzado por el mayor número de los alumnos estuvo por encima del esperado, comprobamos que la mayoría de las consignas que corresponden a esta situación simplemente exigían al alumno que *particularizara* ciertos conceptos almacenados en su memoria, operación cognitiva sencilla en relación con la *especificación*. Sin embargo, hay que destacar el nivel de resolución alcanzado en consignas como las 1.a), 1.b) y 1.c)⁸ de la evaluación de Geografía de la Escuela C, en las que se exigía a los alumnos que *especificaran*, lo que hicieron correctamente, poniendo de manifiesto que previamente *construyeron* correctamente la información pertinente.

CONCLUSIONES

Al comenzar el presente trabajo de investigación me propuse estudiar la incidencia de lo cognitivo como proceso, las estrategias discursivas del docente y lo socio-histórico-cultural en la resolución de las consignas por parte de los alumnos de primer año de las escuelas de enseñanza media (u octavo de E.G.B.). Uniendo las tres líneas de investigación que he seguido (lo cognitivo como proceso, lo socio-histórico-cultural y las estrategias discursivas del docente) en relación con la resolución de consignas alcanzado por los alumnos en situaciones de evaluación, puedo afirmar que:

- 1) Los conocimientos que posee la mayoría de los alumnos y que necesitan al momento de enfrentarse a una consigna, es decir, la información semántica que tienen almacenada, es insuficiente o errónea; tampoco está relacionada, es decir, aparece conformando compartimentos estancos; aunque pude observar en la Escuela C un alto porcentaje de alumnos que poseían esquemas conceptuales completos y pertinentes.
- 2) La mayoría de los alumnos no saben recuperar la información almacenada: no adjuntan, no particularizan, no especifican; tampoco usan los ‘marcos’ de

⁸ Escuela C. Evaluación de Geografía. Consigna 1. Observa las siguientes pirámides de población y responde:



- a) ¿Qué diferencias puedes establecer entre ambas?
- b) ¿A qué tipo de países representan?
- c) ¿Qué diferencias puedes identificar entre dichas pirámides y la de Argentina o Santa Fe?

conocimiento que poseen para deducir o inferir la información que les falta o corregir la errónea; esto significa que no piensan ni razonan sobre el escaso conocimiento que poseen para ampliar, corregir, modificar los esquemas conceptuales a través de la asociación, relación, transferencia. Aquí también conviene destacar lo registrado en la Escuela C, cuyos alumnos demostraron, a través de sus respuestas, que son capaces de realizar dichas operaciones cognitivas.

- 3) La mayoría de los alumnos, al no poseer los conocimientos pertinentes ni deducir los faltantes, no pueden operar cognitivamente con la información recuperada para resolver la situación problemática planteada por el docente; en otras palabras, no poseen conocimientos pertinentes, no los modifican ni amplían a través del razonamiento, ni tampoco piensan con ellos para resolver la situación problemática que se les presenta en la consigna. Nuevamente, los alumnos de la Escuela C ponen en evidencia que son capaces de operar cognitivamente con la información recuperada.

Cabe agregar aquí que las dificultades enunciadas se agravan cuando los alumnos proceden de contextos familiares cuyos padres no completaron la educación primaria, y tienden a superarse en aquellos casos en los que los alumnos proceden de familias cuyos padres han completado estudios terciarios y/o universitarios. Sin embargo, como ya lo señalé, en ambos extremos de la escala social (alta y baja) encontramos excepciones, las que ponen de manifiesto que: (a) no es cierto que el alumno que provenga de una clase sociocultural baja inevitablemente fracase en la escuela; (b) muchos alumnos que provienen de una clase sociocultural media y/o alta, también pueden tener dificultades de aprendizaje en la escuela debido a causas emotivas, problemas familiares, psicológicos, cognitivos, etc.; (c) la escuela es un escenario sociocultural que puede facilitar o no los aprendizajes, al transmitir, ampliar y agudizar los problemas y desigualdades sociales existentes, es decir, al no poder compensar ciertas situaciones de fragilidad de muchos alumnos que han tenido una vida complicada.

Después de estas conclusiones son muchas las preguntas que surgen. ¿Qué es lo que ocurre en las aulas hoy en día que los alumnos no son capaces de pensar y razonar sobre lo que saben para poder ampliar sus conocimientos? ¿Cuál es nuestra actitud como docentes ante estas situaciones? ¿Estimulamos en nuestros alumnos la asociación de ideas, promovemos la relación de las mismas y su aplicación en situaciones problemáticas nuevas? ¿Qué dificultades en la evolución cognitiva presentan los alumnos? ¿Qué acuerdo institucional existe entre los docentes con respecto al desarrollo en los alumnos de estrategias cognitivas para resolver consignas? Evidentemente, nuevas variables a investigar surgen de estas conclusiones, como por ejemplo, la incidencia de lo metodológico, lo actitudinal, lo institucional, las políticas educativas, entre otras, en la resolución de las consignas. Pero esto escapa a los objetivos planteados para este artículo, aunque me motivan a realizar nuevas investigaciones.

REFERENCIAS

- COSERIU, E. 1980. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1986. *La enunciación*. Buenos Aires: Hachette.
- LINTON, R. 1965. *Cultura y personalidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LOMBARDA, G. 1988. *El aprendizaje y la tarea de enseñar. Aportes desde la psicogénesis, el psicoanálisis y lo socioinstitucional*. Buenos Aires: Kapelusz.
- PIAGET, J. 1970. *Psicología, lógica y comunicación*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- PIAGET, J. 1972. *El lenguaje y el pensamiento en el niño: estudio sobre la lógica del niño. I*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- PIAGET, J. y J. B. INHELDER. 1979. *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- STUBBS, M. 1984. *Lenguaje y escuela*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- VAN DIJK, T. 1983. *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Apéndice 1. Relación entre contexto familiar y nivel de resolución de consignas

Escuela "B"		Contexto Familiar													PUNTOS			NIVEL		
		Nivel de Escolaridad de los padres																		
Alumnos		N.E.	P.I.	P.C.	S.I.	S.C.	T.I.	T.C.	U.I.	U.C.	A	M	S							
1	César				PM								30	X						
2	María del Carmen					M							25	X						
3	Emanuel			M	P								25	X						
4	Lorena A.		P	M									15	X						
5	Pamela			PM									20	X						
6	Marcelo			M	P								25	X						
7	Rita			PM									20	X						
8	Lorena B.			PM									20	X						
9	Martín B.			PM									20	X						
10	Lorena C.			M									10	X						
11	Romina				M	P							40		X					
12	Natalia			M	P								25				X			
13	Gastón C.							M					40			X				
14	María Fernanda			PM									20	X						
15	Celeste				M								15	X						
16	Rocío			P	M								25	X						
17	Juan Carlos			PM	P	M							40		X					
18	Héctor			PM									20	X						
19	Juan F.			PM									20	X						
20	Rosana												10	X						
21	Maitas		PM	P	M								25	X						
22	Nicolás			P	M								25	X						
23	Alejandra				M	P							40		X					
24	Erzo			P	M								35		X					
25	Valeria			PM									20	X						
26	Eduardo			M	P								25	X						
27	Marcos			PM									30	X						
28	Laura			M									10	X						
29	Juan M.			M	P								25	X						
30	Verónica			PM									30	X						
31	Oscar			P	M								35		X					
32	Milton				PM								50		X					
33	Gastón S.				PM								30	X						
34	María Belén			M		P							35		X					
35	Marisa		M		P								20		X					

Evaluaciones														
Biología														
1 a)	1 b)	1 c)	2 a)	2 b)	3 a)	3 b)	3 c)	4	5 a)	5 b)	5 c)	6 a)	6 b)	
R	MB	N	R	B	R	B	R	N	N	N	N	N	R	1
N	N	R	N	B	N	N	N	N	N	N	N	R	R	2
N	R	N	MB	B	N	B	N	R	R	R	MB	N	MB	3
N	N	N	R	B	N	R	N	N	N	N	N	R	MB	4
N	N	N	N	N	MB	B	R	N	B	N	N	N	MB	5
B	B	N	MB	B	R	B	R	B	B	MB	MB	B	B	6
R	N	N	R	B	R	N	R	B	N	N	N	N	MB	7
N	N	N	R	N	R	B	N	N	R	R	R	R	R	8
R	MB	N	MB	B	R	MB	B	B	R	N	N	N	MB	9
N	N	N	R	N	B	B	B	N	N	N	N	B	R	10
N	N	N	MB	N	N	R	N	N	N	N	N	N	MB	11
R	R	N	MB	R	N	B	N	B	N	N	N	R	R	12
N	N	N	N	N	N	B	N	N	N	N	N	R	N	13
N	N	N	N	N	N	MB	N	MB	B	MB	N	R	MB	14
R	N	N	N	N	N	B	N	B	N	N	B	N	MB	15
B	N	N	MB	B	R	B	N	N	N	N	N	N	R	16
R	N	N	N	N	R	B	R	N	N	N	N	N	R	17
N	N	N	R	N	R	N	N	N	R	R	R	R	R	18
R	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	MB	19
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	20
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	21
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	22
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	23
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	24
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	25
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	26
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	27
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	28
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	29
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	30
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	31
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	32
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	33
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	34
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	35
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	36
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	37
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	38
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	39
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	40
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	41
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	42
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	43
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	44
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	45
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	46
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	47
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	48
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	49
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	50
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	51
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	52
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	53
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	54
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	55
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	56
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	57
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	58
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	59
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	60
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	61
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	62
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	63
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	64
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	65
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	66
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	67
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	68
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	69
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	70
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	71
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	72
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	73
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	74
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	75
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	76
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	77
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	78
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	79
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	80
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	81
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	82
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	83
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	84
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	85
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	86
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	87
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	88
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	89
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	90
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	91
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	92
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	93
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	94
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	95
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	96
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	97
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	98
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	99
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	100

Geografía