

Informe final de la investigación “¿Qué evalúan los exámenes de Idioma Español en el Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria?”

Lourdes Ricardo

Consejo de Formación en Educación

Nota de la autora

Investigación desarrollada para defender el título de maestría en Humanidades opción “Lenguaje, Cultura y Sociedad”. Dicho título es otorgado por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales- Universidad de la República.

El presente trabajo investigativo se está realizando gracias al otorgamiento del año sabático por parte del Consejo de Formación en Educación.

El presente trabajo investigativo se está realizando gracias al otorgamiento del año sabático por parte del Consejo de Formación en Educación.

Índice

Índice	2
CAPÍTULO I: PRESENTACIÓN	5
Los antecedentes del problema	5
Fundamentación para la elección del problema	7
La metodología utilizada	9
La organización del informe	11
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	12
Introducción	12
La enseñanza y el aprendizaje	12
La evaluación	16
El lenguaje	18
CAPÍTULO III: CONTEXTUALIZACIÓN DEL CORPUS	21
Contextualización de los programas	21
Contextualización del portafolio docente	23
Contextualización de los exámenes	24
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DEL CORPUS	26
La evaluación y el lenguaje en los documentos oficiales	26
¿Qué se pretende evaluar?	26
El lenguaje	28
Lectura y escritura en los programas	29
Las concepciones de enseñanza y aprendizaje, evaluación y lenguaje en el portafolio docente	31
La enseñanza y el aprendizaje en el portafolio docente	31
La evaluación	33
El lenguaje	35

Las concepciones de enseñanza y aprendizaje, evaluación y lenguaje en las propuestas de examen	37
La enseñanza y el aprendizaje en los exámenes	37
La evaluación	37
El lenguaje	40
Las tareas escritas de lectura, escritura y reflexión lingüística propuestas a los educandos	41
Lectura y escritura en los exámenes	41
La gramática	44
CAPÍTULO V: REFLEXIONES FINALES	48
¿Qué posturas teóricas implícitas del aprendizaje se manifiestan?	49
¿Qué se dice respecto de la evaluación en los documentos?	51
¿Qué se quiere evaluar?	52
¿Qué concepciones de lenguaje aparecen?	53
¿Qué entienden las autoridades y los docentes por leer y escribir?	54
Referencias	56

“La escuela interviene pedagógicamente en el desarrollo de las etapas media y avanzada de la adquisición del lenguaje, produciendo redireccionamientos, ofreciendo posibilidades, coartando posibilidades” (Behares, 2011, p. 25).

CAPÍTULO I: PRESENTACIÓN

Introducción

Con respecto al marco académico e institucional del estudio, realizo las siguientes puntualizaciones. .

En primer lugar, la investigación desarrollada está vinculada a mi tesis de maestría- aspecto que destaqué al inicio del proyecto presentado para solicitar la aprobación del año sabático (Ricardo, 2020)-. La tutoría de la tesis la realiza la Dra. Beatriz Gabbiani y cuenta con su aval.

En segundo lugar, este informe si bien se relaciona con tal investigación fue realizado para el sabático. De usarse alguna parte del mismo, se efectuará la cita correspondiente. Ambos textos difieren estructuralmente.

En tercer lugar, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación permite y promueve que se hagan publicaciones en el ámbito académico de los avances de la pesquisa. Como soy estudiante de la maestría con el anteproyecto, proyecto de tesis y la tutora aprobados por el Consejo de la Facultad, cuento con el aval en términos generales.

Para terminar, destaco que agradezco el otorgamiento de la licencia para investigar por parte del Consejo de Formación en Educación porque me permitió avanzar en la reflexión teórica, el análisis del material y como consecuencia progresar en la tesis.

Los antecedentes del problema

El presente informe compendia los hallazgos de la investigación “¿Qué evalúan los exámenes de Idioma Español en el Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria?”. En cuanto a los antecedentes de la problemática seleccionada, la preocupación por la relación evaluación y lenguaje no es nueva. En Brasil y Argentina, se han gestado diversas investigaciones sobre las evaluaciones en enseñanza de lenguas. Cabe mencionar a Schlatter (cf.: 2005, 2009 a, 2009 b) quien ha trabajado con la enseñanza de lenguas adicionales desde el año 1993. Sus aportes han sido muy ricos. Se

ha preocupado por la forma de evaluar tanto en inglés, en portugués como español. Formó parte de la comisión técnica que creó el examen de proficiencia en lengua portuguesa para extranjeros. En Argentina, se destaca la tesis doctoral de Riestra (2004) sobre las consignas, dirigida por Bronckart y publicada posteriormente en un libro homónimo (Riestra, 2008). Al respecto de la importancia de las mismas explican: “Investigamos lo que hacemos con las consignas para conocer qué prácticas estamos realizando en la escuela y de este modo, revisarlas para intervenir didácticamente en la enseñanza de la lectura y la escritura” (Riestra, Goicoechea y Tapia, 2014: 5). Además, Prati (2007), por su parte, analiza los exámenes de español como lengua extranjera: su planificación, elaboración y corrección. En España, destacan los aportes de Rondal (1995), Lorente (2011) y Gómez (2014). El primer autor ha investigado el desarrollo del lenguaje, los componentes del mismo y su vínculo con la evaluación. Emplea la expresión “funciones lingüísticas” para referirse a “los dos grandes aspectos de la actividad lingüística que son la producción y comprensión de enunciados” (Rondal, 1995, p. 19). La producción implica “ir de la idea a la realización canónica de lexemas” (Rondal, 1995, p. 19) mientras que la comprensión supone “encontrar la idea de partida” (Rondal, 1995, p. 20). Ambas funciones no son inversas porque cuando hay producción también se genera autocomprensión del propio enunciado. Esta idea implica que al evaluar el docente debe considerar tanto la producción como la comprensión. Rondal (1995) señala que esto generalmente no ocurre: cuando se evalúa la producción no se plantea la autocomprensión realizada en cada nivel (semántico, léxico-gramatical y articulatorio). En segundo lugar, Lorente (2011) ha abordado las implicancias de la evaluación en las clases de Lengua y Literatura de la Educación Secundaria Obligatoria. Resalta las contribuciones de la evaluación para la didáctica: “la mejora del proceso didáctico en el que está integrado: el aprendizaje de los alumnos, la propia práctica docente del profesor y el desarrollo del diseño curricular” (Lorente, 2011, p. 112). El tercer autor investiga los criterios y estándares en Lengua y Literatura (Gómez, 2014). Su objetivo consiste en investigar si los profesores consideran los criterios y estándares a la hora de evaluar. Define a los criterios de evaluación como:

guías que permiten evaluar los aprendizajes del alumnado. En este sentido los criterios de evaluación suelen considerarse como “objetivos operativos”. Estos criterios describen todos y cada uno de los aprendizajes que deben adquirir los alumnos en un determinado curso y área de conocimiento (Gómez, 2014, p. 25).

Los estándares son “indicadores de aprendizaje evaluables” (Gómez, 2014, p.25).

En Uruguay, están Pedretti (2008), Graffunder (2014) y López (2014). Pedretti (2008) se

propone explicar cómo el alejamiento de los aportes de la tradición al enseñar han influido negativamente en la competencia lingüística de los jóvenes uruguayos. Para ello, aborda diferentes problemáticas que atañen a la enseñanza del español como lengua materna. Entre ellas se destacan: las visiones de oralidad y escritura, el papel de la gramática y la noción de lengua. Esto lo lleva a cabo haciendo un recorrido diacrónico y estudiando los programas de enseñanza de español en nuestro país en el período comprendido entre 1941 y 1991. En tal sentido, lo cataloga de “historia de una lamentable decadencia” (Pedretti, 2008, p. 103). En Graffunder (2014) estudia el examen de proficiencia en Lengua Portuguesa para extranjeros de la Universidad Luterana de Brasil- ULBRA, denominado EPI en su 14° edición en Montevideo. Concluye que los exámenes analizados responden al paradigma estructuralista lo cual es contradictorio con el enfoque comunicativo que aplican los docentes en el aula. Además, focalizan en los aspectos gramaticales muchas veces sin la oportunidad de emplearlos en las producciones escritas. La memorización de reglas gramaticales no garantiza que se emplee la lengua eficientemente. Recomienda que los docentes soliciten en la prueba alguno de los siguientes géneros discursivos: la carta del lector, el anuncio publicitario o el editorial. López (2014), interpreta las evaluaciones, modalidades y propósitos de los docentes de Literatura de tercer año de Ciclo Básico. Obtiene como resultado de su estudio que los profesores evalúan porque la normativa así lo exige. Es decir, dejan relegadas las otras funciones de la evaluación.

Dado que el objeto de análisis de la tesis son las evaluaciones, cabe mencionar que, en Educación Secundaria, para evaluar a sus estudiantes solamente se cuenta con el Programme for International Student Assessment (PISA) elaborado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) en colaboración con los países participantes. Se propone analizar “qué tan bien están preparados los estudiantes de quince años para enfrentar los desafíos de la sociedad del conocimiento y participar activamente como ciudadanos plenos” (ANEP, 2014, p. 152). Se encarga de evaluar las competencias de los alumnos a partir de situaciones cotidianas (ANEP, 2014). Se emplea el término “competencia” como “saber hacer” (ANEP, 2014, p. 153). En relación con la competencia comunicativa de los estudiantes, se recaba información sobre la capacidad lectora. Se considera que la capacidad lectora implica: “la comprensión, uso, reflexión y compromiso con los textos escritos con el fin de alcanzar los propios objetivos, desarrollar su conocimiento y potencial y participar en la sociedad” (OCDE, 2010, en ANEP, 2014: 153). Las evaluaciones de PISA se denominan “a gran escala” o

“estandarizadas”. En palabras de Popham (1999, p. 2), “una prueba estandarizada es cualquier examen que se administra y califica siguiendo un procedimiento estándar predeterminado”. Es decir, “lo que trata de hacer es crear herramientas de evaluación que permitan hacer una inferencia válida sobre los conocimientos y/o las destrezas que posee un estudiante determinado en un área particular de contenidos” (Popham, 1999, p. 2). Se diseña estrictamente para que los resultados puedan ser comparados considerando la edad de los alumnos y su grado escolar. Vinculado con esto, los estándares se definen como “guarismos que hay que analizar e interpretar” (Stake, 2006, p. 103).

Las evaluaciones aplicadas por PISA, sus objetivos y resultados no forman parte de la investigación. Sin embargo resultan un antecedente importante en la materia. El objeto de estudio de la tesis son las pruebas regulares que los docentes aplican en sus prácticas al finalizar el año lectivo. No se ha encontrado en nuestro país antecedentes similares.

Fundamentación para la elección del problema

Considero que el tema es sumamente relevante por cuatro motivos. El primer motivo por el que se pretende estudiarlo es la escasa formación que tiene el docente para evaluar a sus alumnos a pesar de la complejidad que presenta esta actividad. La evaluación solamente se trabaja como tema dentro de una unidad en Didáctica I y II (CFE, Programa de Didáctica I y II, 2009). La malla curricular actual de la formación de profesores (CFE, Sistema Único Nacional de Formación Docente, 2008) no cuenta con ninguna asignatura que se denomine “Evaluación” (o alguna denominación similar) y que se encargue de enseñar a los futuros docentes aspectos teóricos de la evaluación y su relación indisoluble con el aprendizaje. Parto de la concepción que no se pueden mejorar los aprendizajes sin considerar que se establece una relación triádica entre enseñanza, aprendizaje y evaluación (Coll y Onrubia, 2002). El educador constantemente está evaluando, pero no cuenta con las herramientas teóricas de diseño, corrección y aplicación de las diferentes pruebas tanto orales como escritas. En general, tampoco se establecen claramente los criterios aplicados. Además, la multifuncionalidad de las prácticas evaluativas y la ponderación de las funciones tales como aprobar o promover dan cuenta de su complejidad (Anijovich y González, 2011).

El segundo motivo por el que se ha decidido investigar las prácticas evaluativas se relaciona con la utilidad de la evaluación para la educación. Es decir, investigar la evaluación y sus actores permite sacar conclusiones respecto de los aciertos y errores para favorecer el avance y mejora de la educación. El desarrollo potencial de cada alumno depende de su pasaje por la escolarización. En palabras de López (2014:, p. 21):

la capacidad de extraer significado de las formas de presentación visual, auditiva, cinestésica, lingüística, matemática, que los miembros de una cultura desenvuelven a través de la codificación y decodificación no es innata, sino que se desarrolla, y su expansión es típicamente afectada por el currículo de cada escuela.

El tercer motivo remite a la importancia de repensar las prácticas cotidianas de enseñanza. Obviamente, las evaluaciones no escapan a esto. Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2007, p. 235) sostienen que el considerar al docente como reflexivo implica:

una valoración de la práctica docente en tanto espacio de producción de saberes y el reconocimiento a los profesores como profesionales que tienen teorías y experiencias que pueden contribuir a la constitución de una base sistematizada de conocimientos sobre la enseñanza.

Trasciende la concepción del docente como mero ejecutor sino que se lo erige como el hacedor de estrategias que potencien los aprendizajes. De ahí la importancia de pensar y repensar las prácticas de enseñanza.

Finalmente, el último motivo supone la consonancia con los campos de investigación establecidos por el Consejo de Formación en Educación (2018). Esta investigación integra el campo de las didácticas específicas. Particularmente, está comprendida en el denominado “Investigación práctica de la enseñanza y de los aprendizajes”. Esto se debe a que se pretende realizar un estudio situado que, como ya se ha mencionado, vincule la triada enseñanza, aprendizaje y educación. También, se pretende discutir las dimensiones teóricas, metodológicas y técnicas.

La metodología utilizada

El corpus está compuesto por Pautas para actividades finales consideradas pruebas de evaluación como cierre del año plan 2006, Reglamento y pasaje de grado, Programa de Idioma Español para primero, segundo y tercero, los exámenes para ser aplicados a los estudiantes de los tres niveles y veinte portafolios docentes.

La metodología se vincula íntimamente con los objetivos y las preguntas de investigación. Por tal motivo, en primer lugar, presento los mismos y luego las interrogantes que intento responder.

El objetivo general es analizar los exámenes de Idioma Español de 1º, 2º y 3º de Ciclo Básico para conocer qué evalúan los enseñantes. En cuanto a los específicos, el primero de ellos implica analizar si hay referencias a la evaluación y el lenguaje en las pautas de inspección, los programas de la asignatura y el Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado y en qué consisten. En cuanto al segundo propósito, me propongo describir la postura adoptada en los programas al abordar la lectura y la escritura. El tercero supone estudiar los supuestos teóricos explícitos e implícitos con respecto a la evaluación y el lenguaje del portafolio docente de los profesores que han diseñado las propuestas. En cuarto lugar, indago la concepción de enseñanza-aprendizaje, evaluación y lenguaje que subyacen las propuestas de examen. En quinto lugar, quiero describir las tareas escritas de lectura, escritura y reflexión lingüística propuestas a los educandos. A su vez, concomitantemente con los propósitos señalados, planteo varias interrogantes: ¿qué se dice respecto de la evaluación en los documentos?, ¿qué concepciones de lenguaje aparecen?, ¿cómo se orienta a los docentes respecto de la evaluación?, ¿qué posturas teóricas manifiestan los educadores?, ¿qué actividades se solicitan en los exámenes?, ¿qué se quiere evaluar?, ¿cuáles son las tareas de reflexión lingüística propuestas?, ¿cuáles son las exigencias en los tres niveles 1º, 2º y 3º?, ¿cuáles son las visiones de enseñar lengua materna que se evidencian en el instrumento de evaluación?, y finalmente, ¿qué se enseña lenguaje o lengua? Algunas de estas cuestiones se retoman en las reflexiones finales.

Luego de detallar los objetivos e interrogantes, cabe destacar que, con el presente estudio de carácter cualitativo, pretendo recabar información empírica respecto de los exámenes de Idioma Español en Secundaria, solamente de la instancia escrita, y sus implicancias teóricas. Para ello, se estudia el caso de un liceo de la zona metropolitana. Se ha buscado una institución que contara con la anuencia y participación de los actores implicados. Por ende, se ha intentado obtener el beneplácito de directores y profesores. Es decir, no se ha recurrido a aparentes “engaños inocuos” como los llaman Cameron, Frazer, Harvey, Rampton y Richardson (1997). Los mencionados autores abordan tal postura ética de los investigadores, de forma crítica y proponen el empoderamiento de los investigados. Vinculado con lo anterior, señalan:

Typically, research produces or intensifies an unequal relationship between investigator and informants: authority and control lie with the investigator more often than with the informants, and the whole process benefits the investigator much more than the

informants. We want to pose the question, why is this so? What assumptions and practices within social science make it so? Is it inevitable, or can we adopt different assumptions and procedures to produce a different outcome? (Cameron ,et alter, 1997, p. 145).

Estudio solamente las prácticas evaluativas de enseñanza dado que el entonces Consejo de Educación Secundaria no permitió analizar los trabajos efectivamente hechos por los estudiantes. Esto obstaculiza el poder observar en palabras de Riestra (2008) el rico interjuego que se genera:

La relación entre la consigna y los textos de los alumnos ofrece la posibilidad de observar el interjuego tanto de la acción verbal desplegada por quien enseña, como la acción mental realizada por quien aprende, que se materializará en los productos textuales como tarea (Riestra, 2004, p. 213).

Abarco los tres años de Ciclo Básico en cuanto se enriquece el análisis con la comparación entre las exigencias para la aprobación en los distintos niveles (1°, 2° y 3°). Investigo los períodos de exámenes correspondientes a dos años lectivos: 2017 y 2018.

Las evidencias se recogen en relación a los objetivos específicos de la tesis. La técnica de investigación empleada para estudiar el corpus es el análisis de documentos. En dicho abordaje me interesa indagar en los géneros¹ de texto que componen la investigación de forma dialógica por la influencia de los textos oficiales sobre las evaluaciones.

Cabe destacar que la investigación se enmarca en un diseño flexible. La “flexibilidad” se define como:

la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudios, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y en los propósitos: a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos; y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación (Mendizábal, 2006, p. 67).

Esto supone la posible modificación de determinados aspectos en función de la aparición de nuevos elementos al analizar los datos.

La organización del informe

Este informe se organiza considerando los objetivos y preguntas de investigación. El texto se estructura en presentación, marco teórico, contextualización, análisis del corpus y reflexiones finales. La alusión al contexto de los documentos es ineludible para poder abordar su análisis. No

¹ El género de texto se define por su vínculo con el texto. En palabras de Bronckart (2004)

Así pues la noción de texto singular o empírico designa una unidad concreta de producción verbal, que depende necesariamente de un género, que está compuesta por varios tipos de discurso y que conserva a sí mismo las huellas de las decisiones tomadas por el productor individual en función de la situación de comunicación particular en la que se encuentra (p. 51).

puedo ignorar quién dice y desde qué lugar habla. Cobra vital importancia al ser el sustento teórico del estudio el interaccionismo discursivo. Desde este locus, analizo las decisiones presentes en la legislación lingüística y las elecciones didácticas de los profesores tanto en el aula al observar el portafolio docente como en el examen escrito. En la parte dedicada al análisis documental, hablo de las temáticas que componen los propósitos de estudio.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Introducción

Como he destacado en la presentación esta investigación se nutre de los aportes de autores provenientes en su mayoría del interaccionismo sociodiscursivo. Tal marco teórico se sitúa en el enfoque de la comunicación humana, lo cual no supone desconocer lo dialógico y lo pragmático pero sí ponderar la primera (Riestra, 2010). El interaccionismo retoma la definición del lenguaje de Saussure (1916):

Las nociones de sistema, signo y unidad lingüística descritas por Saussure sitúan las investigaciones lingüísticas en el funcionamiento de la cadena fónica, sustituyendo a la frase, es decir, el foco está puesto en la estructura del lenguaje como actividad en el tiempo (Riestra, 2010, p. 139).

La enseñanza y el aprendizaje

En este apartado voy a hablar de dos cuestiones centrales: las concepciones de enseñanza y aprendizaje y el marco conceptual de la presente investigación.

En cuanto a las cuestiones de enseñanza y aprendizaje, tomo los aportes de Pozo, Scheuer, del Puy Pérez, Mateos, Martín, de la Cruz (2006). Los autores abordan las teorías implícitas- “creencias que heredamos sin testamento” (Pozo et al., 2006, p. 30)- con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de los docentes y alumnos. Destacan que tales representaciones influyen en sus prácticas y gozan de estabilidad. En tal sentido, señalan:

todos nosotros, profesores o alumnos, tenemos creencias o teorías profundamente asumidas, y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones, al punto de constituir un verdadero currículo oculto que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa (Pozo et al., 2006, p. 30).

Por ese motivo, aunque muten las teorías educativas las aulas muestran que los cambios no se reflejan en ellas. La teoría educativa se transforma de forma más ágil que la práctica. La siguiente cita plantea esta cuestión: “si el conductismo descansa en paz entre los teóricos del aprendizaje y la adquisición del conocimiento, no sucede lo mismo en las aulas, en las propias prácticas escolares, donde, como se verá en bastantes páginas de este libro, las noticias de su

muerte, recordando a Oscar Wilde, han sido un tanto prematuras o exageradas” (Pozo et al., 2006, p. 28).

Aunque estudiar las teorías implícitas posee innumerables beneficios, hacerlo es complejo en cuanto las mismas se conforman de múltiples factores: “Para comprender las concepciones de profesores y alumnos sobre lo que es aprender debemos situarlas en el contexto no sólo de la cultura de aprendizaje actual, vigente, sino sobre todo de la historia cultural del aprendizaje como actividad social” (Pozo et al., 2006, p. 29). Conocer lo implícito permite reflexionar y promover que se haga explícito. Si no se resignifican tales representaciones no se puede hablar de innovaciones en el aula en tanto haya un cambio meramente discursivo alejado de la práctica. El aprendizaje no consciente de profesores y educandos posee diversas cualidades. En primer lugar, es más antiguo en la filogénesis porque es común a otras especies al ser una forma elemental de aprendizaje asociativo (Pozo et al., 2006). En segundo lugar, se caracteriza por ubicarse antes en la ontogénesis en cuanto antecede al aprendizaje explícito. En tercer lugar, se destaca que no depende de la edad ni del desarrollo cognitivo porque no supone tener adquiridas las funciones cognitivas que vienen a posteriori. En cuarto lugar, no se ata la instrucción ni a la cultura dado que se describe como sistema universal. En quinto lugar, los autores lo catalogan de robusto dado que permanece aún cuando las funciones del aprendizaje explícito sufren deterioro. En sexto lugar, emplean el adjetivo “duradero” porque es más difícil modificarlo que al aprendizaje consciente. Finalmente, cognitivamente, se caracteriza por ser más económico porque no se altera por la falta de atención o motivación). Los autores dicen que se trata de teorías implícitas cuando poseen las siguientes características: abstracción, coherencia, causalidad, compromiso ontológico (Gopnik y Meltzoff, 1997, citado en Pozo et al., 2006). La abstracción implica que no son objetos palpables. Son coherentes porque las creencias que constituyen una teoría se presentan de forma organizada. Se las cataloga de causales porque explican el mundo. Finalmente, las representaciones se encuentran de forma jerárquica superpuestas a un orden ontológico. Describen cuatro teorías implícitas del aprendizaje: la directa, la interpretativa, la constructiva y la posmoderna (Pozo et al., 2006). La primera teoría se preocupa por los resultados y productos del aprendizaje. Se centra en la reproducción de información. Los profesores promueven que sus estudiantes presenten los contenidos y temas del curso. Además, los autores destacan que los educadores explican los magros resultados obtenidos exclusivamente por pertenecer a un contexto socioeconómico desfavorable. Aquellos alumnos

con registros exhaustivos de las clases son los que logran mejores calificaciones. En cuanto a la visión epistemológica de la postura directa, la misma se sustenta en el siguiente postulado: “el conocimiento se corresponde directa y unívocamente con la realidad” (Pozo et al, 2006, p. 109). Por este motivo, lo catalogan de “realismo ingenuo” (Pozo et al, 2006). Con respecto a lo ontológico, el aprendizaje parece no verse condicionado por las diferencias entre los sujetos que aprenden. Por el contrario, los partidarios de esta teoría consideran que los productos son homogéneos si se dan determinadas condicionantes.

La segunda teoría pone de relevancia las condiciones en que se aprende y cómo se posiciona el estudiante frente al aprendizaje. Cobra relevancia el aprender como práctica, en términos de hacer de forma reiterada y repetitiva. Los docentes que se encuentran dentro de esta visión profieren frases como la siguiente: “los alumnos no aprenden porque no prestan atención” (Pozo et al, 2006, p. 110). Es decir, el proceso se ha visto frustrado por interrupciones que no han permitido una entrada de información. Por esto, se encuentran emparentadas con las teorías del procesamiento de información. Esta concepción implícita es la que predomina en occidente (Pozo et al, 2006). Tal visión presenta limitantes:

la teoría interpretativa parte de un principio realista al asumir, en última instancia, que el «buen» conocimiento debe reflejar la realidad y, por tanto, que el aprendizaje tiene por meta captar esa realidad. Sin embargo, esta meta es muy difícil de alcanzar, si no imposible, ya que la producción cognitiva requiere inevitablemente de complejos procesos mentales mediadores, que a la vez que hacen posible asimilar el conocimiento, tienen por efecto distorsionar u obstaculizar el logro de copias completas y exactas (Pozo et al, 2006, p. 111).

La tercera visión promulga por considerar el aprendizaje en su complejidad. En tal sentido: “el aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como de autorregulación de la propia actividad de aprender” (Pozo et al, 2006, p. 111). Se considera al educando con sus conocimientos previos. Además, se tienen en cuenta las modificaciones que va sufriendo en el proceso de mutación de las representaciones que permitirán alcanzar sus metas de aprendizaje y ser consciente de sus resultados (Pozo et al, 2006). Los autores destacan que, aunque han pululado las investigaciones científicas que abogan por el constructivismo en educación, se ha dado un fenómeno de primacía de la teoría interpretativa en la práctica educativa. Esto se da porque han tomado aspectos del constructivismo y los han sumado a sus representaciones implícitas. En otras palabras: “Muchos profesores asimilarían el discurso constructivista a su

propia teoría interpretativa, de forma que los conocimientos previos, la motivación, el desarrollo cognitivo explicarían por qué el alumno no aprende y serían requisitos para el propio aprendizaje” (Pozo et al., 2006, p. 112). Epistemológicamente, dista bastante de las teorías que la anteceden en cuanto promulga que la información posee diversas significaciones según quienes se acerquen a ella. Necesariamente, el aprendiz transforma lo que ha aprendido.

Finalmente, con respecto a la cuarta visión implícita, su existencia como teoría es discutible. En cuanto a sus postulados, cree que el conocimiento no es fiel reflejo de la realidad sino que supone una construcción (Pozo et al., 2006). La postura posmoderna más radical cuestiona el papel de la escuela y la posibilidad de evaluar. Esta teoría no goza de popularidad entre los enseñantes. No obstante, en tal sentido: “se pueden encontrar ciertas versiones de esta teoría que asumen como objetivo fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje el propio desarrollo de los procesos psicológicos, más que el cambio o el desarrollo conceptual” (Pozo, et al., 2006, p. 113).

En relación al marco conceptual, la segunda temática a tratar en este apartado, cabe destacar que me posiciono en el campo de la didáctica como he señalado en el capítulo anterior. En tal sentido, Camps (2012) destaca:

La didáctica de la lengua constituye un campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla (p. 24).

Esta definición es interesante porque pone de relevancia varias cuestiones. En primer lugar, reivindica que la didáctica de la lengua es un saber específico. En el siglo pasado, la influencia del estructuralismo y el generativismo trascendió la lingüística para infiltrarse en la enseñanza. Esto provocó que creciera la idea de una lingüística aplicada que toma el carácter científico de la lingüística y la aplica a la enseñanza (Camps, 2012). Vinculado con esto, la autora señala:

deberíamos distinguir entre el objeto material de la investigación (puede ser la interacción entre los sujetos, la lengua que usan, la organización del espacio en que se desarrolla su actividad, etc.) y el objeto formal, que determina el punto de vista desde el cual se considera el objeto y caracteriza un campo del saber determinado (Sacristán, 1964). A partir de esta distinción podemos decir que el objeto propio de la didáctica de la lengua es el sistema didáctico en el que se interrelacionan el docente, el discente y el objeto de aprendizaje, en nuestro caso la lengua, con la particularidad de que esta es a la vez objeto e instrumento (Camps, 2012, p. 27).

En segundo lugar, en la citada definición, la autora insiste en lo teórico del espacio didáctico del lenguaje. Es decir, se compone de elementos prácticos pero también de saberes teóricos y teórico-prácticos. De ahí el vínculo que encuentro con tal campo epistémico y la presente

investigación.

La evaluación

La tarea de evaluar es sumamente compleja. Es decir, “la evaluación educativa nos confronta con el abordaje de un espacio de conflicto, que permite analizar articulaciones o fracturas entre supuestos teóricos y prácticas pedagógicas” (Bertoni et alter, 2009, p. 7). Trasciende los límites del aula, se gesta a partir de múltiples factores que se vinculan con la institución educativa. El centro educativo a su vez pertenece al “campo educativo” que dialoga con otros “campos sociales”. Bertoni et alter (2009, p. 7) emplean el término “campo” como lo define Bourdieu “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias”. En ese complejo entramado de campos y actores, la acción de evaluar supone además del alumno y el docente otros participantes quizás no tan visibles: padres, futuros empleadores, amigos entre otros.

Resulta particularmente interesante los aportes de Bertoni et alter (2009) porque destacan la dimensión lingüística de la evaluación en tanto comunicación y lectura. Implica comunicación porque genera conocimiento y se transmite entre los actores. En tal sentido, “la evaluación padece las mismas vicisitudes que toda comunicación entre los sujetos sociales implicados en ella” (Bertoni et alter, 2009, p. 7). Supone una lectura orientada dado que el evaluador no puede leer directamente la experiencia (Bertoni et alter, 2009). Al respecto “en función de las propiedades de la realidad a evaluar, el evaluador construye el referente, es decir, aquello con relación a lo cual se va a efectuar la evaluación, aquello que le permitirá “pronunciarse sobre la realidad” que evalúa” (Bertoni et alter, 2009, p. 11).

Otro aspecto relevante de la evaluación es su función social “en la medida en que la evaluación sanciona la adquisición o no de los aprendizajes” (Bertoni et alter, 2009, p. 7). Es decir, “sus resultados tienen repercusión sobre la trayectoria educativa de los alumnos, sobre sus posibilidades futuras más allá del campo educativo, sobre las expectativas de los padres y sobre la responsabilidad del maestro” (Bertoni et alter, 2009, p.8). Las calificaciones que hay en la escuela, luego valen en otros campos.

Las diversas posturas de la evaluación se vinculan con la intención de la evaluación. Bertoni et alter (2009) destacan tres intenciones que se corresponden con diversas concepciones: la de

medir, apreciar y comprender. La primera intención es la de medir. En tal sentido, la mencionada intención se da cuando se evalúa desde la perspectiva del desempeño o actuación (performance) del sujeto. Pero resulta imposible “medir” con “objetividad” las realizaciones de los alumnos en una prueba, cuando se pretende dar cuenta de sus conocimientos y competencias, porque los comportamientos educativos no pueden ser aprehendidos de manera indiscutible con un instrumento de medición” (Bertoni et al., 2009, p. 9). En segundo lugar, está la intención de apreciar que supone “determinar el valor de un objeto o realidad dada, con referencia a ciertos criterios preexistentes (...) presupone un referente previo, anterior a toda recolección de información” (Bertoni et al., 2009, p. 9).

Relacionado con la segunda y la tercera, la “evaluación apreciativa” se corresponde con “dos filosofías diferentes”: con un modelo predeterminado y sin un modelo predeterminado. La evaluación apreciativa con modelo predeterminado implica evaluar considerando un referente establecido anteriormente. “El referente orienta la lectura de la realidad, y la evaluación consiste en la búsqueda de los indicadores que permitan dar cuenta del estado del objeto con relación al referente” (Bertoni et al., 2009, p. 9). Sin embargo, la evaluación apreciativa sin un modelo predeterminado busca interpretar el objeto a evaluar. Su intención es “comprender el objeto, no (...) juzgarlo. Se evalúa, entonces, para volver inteligible la realidad, para aprehender su significación” (Bertoni et al., 2009, p. 10).

Para comprender las implicancias de la evaluación de aprendizajes es preciso diferenciarla del concepto tradicional de “medición”. La evaluación puede suponer “la medición del logro de algún objetivo, mediante la definición de indicadores observables en las tareas, exhibiciones o producciones escritas, artísticas o de otra índole de los estudiantes, que se comparan con los objetivos o intenciones” (Esquivel, 2009, p. 129). No obstante, supone más que esto implica, como se desarrolla posteriormente, emitir juicios de valor, comunicar y tomar decisiones.

Respecto de la dimensión valorativa de la evaluación, Lukas y Santiago (2009, p. 43) señalan que consiste en “juicios de valor basados en criterios y referencias preestablecidas para determinar el valor y el mérito del objeto educativo en cuestión, a fin de tomar decisiones que ayuden a optimizar el mencionado objeto”.

El diseño de la evaluación se define como “el plan o estrategia concebida para responder las preguntas de evaluación” (García y Giacobbe 2009, p. 46). Este concepto es importante para considerar si se propone algún plan particular en los documentos analizados.

Lukas y Santiago (2009) analizan los componentes, dimensiones o aspectos de la evaluación: la finalidad, el objeto, la información, el agente, el momento, la valoración y el informe.

Se habla tanto de evaluación formativa como de evaluación sumativa (Scriven 1967, citado por Lukas y Santiago, 2009). La primera se refiere al empleo de la evaluación como mejora. La segunda tiene como fin valorar positiva o negativamente al objeto de evaluación, establecer cuánto se han seguido o no los objetivos preestablecidos. Se da mientras se efectúa el proceso. Lukas y Santiago (2009) aclaran que, aunque debe primar la primera, la segunda no es totalmente indigna, por el contrario, muchas veces la evaluación sumativa puede tener un valor formativo. La tajante división entre evaluación formativa y sumativa no se da en la práctica. Es decir, no hay tipos ideales absolutamente formativos o solamente sumativos (Lukas y Santiago, 2009). En el corpus documental se menciona la evaluación formativa. Se volverá más adelante sobre este punto.

Respecto del objeto de evaluación el mismo se define como aquello que se pretende evaluar (Lukas y Santiago, 2009). El agente es definido como “la persona o personas que van a llevar a cabo la evaluación” (Lukas y Santiago, 2009, p. 96).

Un componente de vital importancia de la evaluación es la valoración. Valorar implica realizar juicios de valor en base a referentes (criterios de evaluación).

Uno de los problemas a los que se enfrenta el evaluador es establecer qué criterios guiarán su evaluación. Los juicios de valor de la evaluación se basan en tres criterios o marcos de referencia: los de los agentes, los de los implicados y los marcos de referencia técnicos (De Miguel, 2000a, citado en Lukas y Santiago, 2009). La definición de la expresión “criterio de evaluación” se relaciona con la calidad. Se lo define como las características que “debe tener” el evaluado. Para determinar cuáles son esos atributos es necesario elegir criterios, establecer indicadores, y determinar estándares (Lukas y Santiago, 2009).

El lenguaje

En este apartado, discuro con respecto a las distintas teorías que han explicado el fenómeno del lenguaje. Esto resulta útil para catalogar los documentos en alguna de las visiones presentadas.

Para describir el panorama de las investigaciones sobre el lenguaje, tomo a Gutiérrez Ordóñez (1997), Riestra (2007) y Bronckart (1985). Por su parte, Gutiérrez Ordóñez (1997), analiza los paradigmas de la lingüística desde los griegos hasta el siglo XX. Divide a las corrientes en tres grandes grupos aunque aclara que hay disparidades: el paradigma tradicional, el estructural-generativista y el de la lingüística de la comunicación (Gutiérrez Ordóñez, 1997). En el primer grupo, la característica que los identifica es el carácter precientífico de los estudios que lo componen. Carecen de método autónomo y posee una finalidad esencialmente normativa abordando lo que el hablante debe decir más que sus efectivas emisiones (Gutiérrez Ordóñez, 1997). Como la lingüística aún no posee un objeto delimitado y un método propio se recurre a estudiar el lenguaje desde otras disciplinas científicas como, por ejemplo, la psicología o la lógica. Se pondera el lenguaje escrito- la fonética recién nace a mediados del siglo XIX- y la unidad de análisis por excelencia es la palabra (Gutiérrez Ordóñez, 1997). En el segundo grupo de corrientes, se encuentran el estructuralismo y el generativismo. A comienzos del siglo XX, el magistral Saussure (1945) insta el carácter científico de la ciencia del lenguaje y con este un método y objeto delimitado. La finalidad pasa a ser describir: “La Lingüística Estructural es descriptiva en su dimensión sincrónica y explicativa en su vertiente diacrónica (determinación las causas de un cambio). Para el generativismo, el término explicativo remite a explicitud descriptiva” (Gutiérrez Ordóñez, 1997, p. 17). Hay una “actitud inmanente” (Gutiérrez Ordóñez, 1997, p 17) dado que se aborda la lengua “en y por sí misma”. La unidad de análisis se traslada de la palabra a la oración (enunciado) (Gutiérrez Ordóñez, 1997). Se relevan aspectos vinculados al significado que no habían sido considerados hasta el momento. A partir de los años sesenta comienza a aflorar el paradigma de la lingüística de la comunicación nutrido de los aportes estructuralistas y generativistas. Dentro de esta denominación convergen múltiples disciplinas: la pragmática, la sociolingüística, la psicolingüística, el análisis de la conversación, la semiótica, la lingüística del texto, la lingüística aplicada y el análisis de la conversación. Como destaca Gutiérrez Ordóñez (1997) cada una de las investigaciones han dejado aportes innegables para las subsiguientes y han permitido un avance ulterior.

Riestra (2007) y Bronckart (1985) analizan las teorías del lenguaje en relación a su enseñanza. Las teorías representacionistas de la lengua reciben influencias de la filosofía. Esto provoca que se vea al lenguaje como “*mecanismo secundario* como la traducción del pensamiento –*noesis* antes que *semiosis*– hasta llegar a la abstracción casi total del papel del lenguaje”

(Riestra, 2007, p. 189). Bronckart (1985) cataloga de “normativa y elitista en su esencia misma” (p. 13) a la concepción tradicional de la enseñanza de lengua materna, reinante desde primera mitad del siglo XVII. Emplea el adjetivo “elitista” porque persigue como finalidad central que una minoría social adquiriera la norma culta de los escritores que gozan de prestigio social (Bronckart, 1985). Luego, se encuentran el estructuralismo y el generativismo. En términos de Riestra (2007) “[ambos] concibieron el lenguaje con una organización estructural universal, de carácter único e ideal (existencia mental) que se desarrollaría progresivamente y remitiría a una organización común de las lenguas naturales” (p. 189).

CAPÍTULO III: CONTEXTUALIZACIÓN DEL CORPUS

Este apartado se organiza en tres secciones: la contextualización de los programas, la de los exámenes y de los portafolios docentes. Es interesante poder observar el contexto de producción de la legislación lingüística², de las libretas y de las evaluaciones en tanto productos semiotizados de la actividad del lenguaje (Riestra, 2007). El contexto de producción se compone de “factores simultáneos que son de carácter físico, social y subjetivo” (Riestra, 2006, p. 24). El primero de ellos comprende “la situación espacio-temporal, lo que significa considerar: lugar de producción del texto, momento de la producción, época, fecha, etc.; **quién produce** físicamente el texto (autor, emisor); quién puede percibir concretamente el texto (destinatario, receptor), **a quién está dirigido**” (Riestra, 2006, p. 24). El segundo se corresponde con “los mundos sociales (valores, normas, reglas) del ámbito en el que se produce” (Riestra, 2006). En cuanto al último, Riestra (2006) sostiene:

el contexto subjetivo consiste en la determinación de la posición social del emisor (el rol social en la interacción comunicativa: padre, hijo, docente, alumno, jefe, subordinado, colega, cliente, compañero, etc.) y, asimismo, determina la finalidad de la interacción: cuál es el efecto que el texto puede producir en los destinatarios (desde el punto de vista del enunciadore) (p. 25).

Contextualización de los programas

Cabe aclarar que los textos programáticos surgen vinculados transtextualmente³, en cuanto, todos aluden al denominado Plan 2006 y a su vez se vinculan de diversa manera con otros textos como Ley General de Educación N° 18.437 (2009). La transformación más significativa de dicho plan llevada a cabo por la propuesta de la Asamblea Técnico Docente (y aprobada por el Consejo de Educación Secundaria) fue la abolición de la enseñanza por áreas (instrumental, ciencias sociales, de la naturaleza, experimentales, expresión y curricular abierto) y su sustitución por

² Al respecto Bein (2002) define “legislación lingüística” como:

toda la legislación que se refiera directa o indirectamente a lenguas en lo relativo a su uso, su enseñanza, su defensa o su prohibición y a los derechos individuales y sociales con relación a las lenguas. La legislación lingüística es una herramienta central de la política lingüística. Es la manera en que el Estado expresa sus opciones en lo que atañe al uso público de las lenguas (p. 2).

³ Se emplea el término “transtextualidad” o “trascendencia textual del texto”: “todo lo que pone el texto en relación, manifiesta o secreta con otros textos” (Genette, 1989, p. 9-10).

asignaturas (Matemática, Idioma Español, Historia, etc.), retomando la tradición del sistema educativo. Esta reforma sigue vigente hasta nuestros días en primer año, segundo año y tercer año, aunque se debaten otras posibles innovaciones curriculares y se aplican algunas experiencias aisladas en pocos liceos hasta el momento (Plan 2013).

De lo espacio-temporal cabe destacar que los programas- de primer y segundo año- se emitieron en 2006 por integrantes del entonces Consejo de Educación Secundaria, destinado a todos los docentes que dictan Idioma Español en el país.

Vinculado al contexto social, estos documentos nacen con la innovación curricular (Plan 2006), que, como he señalado, surge desde la Asamblea Técnico Docente como alternativa a la reforma educativa promovida por Germán Rama, profesor de historia y encargado del Consejo Directivo Central (CODICEN) entre el año 1995 y el año 2000.

Respecto de la dimensión subjetiva, los enunciadores aparecen explícitos solamente en el programa de primer año. Se agrupan en cuatro. En el primer grupo, se encuentran las inspectoras de asignatura del momento: Prof.ª Nery Álvarez y Prof.ª Marta Ureta. En segundo lugar, están dos representantes de la Asamblea Técnico Docente: Prof.ª Cecilia Manzione y Prof. Óscar Yánez. En tercer lugar participa la Prof.ª Carmen Acquarone como representante de Didáctica del Instituto de Profesores Artigas y finalmente, como referente académico, está la Prof.ª Carmen Lepre.

Los mencionados profesionales aportan legitimidad al texto. Esto ocurre porque no solo cuenta con la anuencia e impulso de las autoridades del Consejo de Educación Secundaria sino que el discurso es construido por “expertos”. En palabras de Van Dijk (1999):

los miembros de grupos o instituciones socialmente más poderosos disponen de un acceso más o menos exclusivo a uno o más tipos de discurso público, y del control sobre ellos. Así, los profesores controlan el discurso académico, los maestros el discurso educativo institucional, los periodistas el discurso de los media, los abogados el discurso legal, y los políticos el discurso de la planificación y otros discursos de sesgo político (p. 27).

El mismo autor va más allá: “las élites tienen acceso activo controlado a muchos elementos del evento de la comunicación: establecen las limitaciones de los tópicos determinando quién debe hablar, sobre qué y en qué momento” (Van Dijk, 1999, p. 11).

Tal legitimidad del discurso se relaciona con su institucionalidad: “Cuando se alude al discurso institucional [...] se hace referencia a la forma en la cual los individuos desempeñan actividades comunicativas asociadas a contextos institucionales” (Orlando, 2006, p. 34).

Contextualización del portafolio docente

Todos los textos abordados emanan del portafolio docente del año 2018. No puedo tomar el año 2017 porque aún no estaba operativa la herramienta. El portafolio es definido por ANEP (s. f.) como: “conjunto de herramientas digitales destinadas a optimizar los tiempos de gestión institucional y favorecer la comunicación entre los involucrados” (p. 1).

En total, suman veinte libretas que se dividen en ocho correspondientes a primer año, seis de segundo año y seis de tercer año.

En cuanto a los enunciadores, los documentos se emitieron por parte de ocho diferentes docentes de la institución. Tres profesores se encargaban de un grupo mientras que el resto era el titular de por lo menos dos grupos o más. Con respecto a la cantidad de horas, dos tenían la unidad docente equivalente a veinte horas de clase y cuatro de coordinación. Tres educadores poseían seis horas semanales, incluida la de coordinación. Solamente el 12,5 % de los docentes pertenecen al género masculino.

En cuanto al contexto social, este género de texto adquiere múltiples funciones. Entre ellas, destaco las siguientes: contralor, servicio a los estudiantes, apoyo para el propio docente, insumo para otros actores de la institución educativa. El Estatuto del Funcionario Docente que data del año 1993 y que fue modificado en 2015 (ANEP, 1993). El artículo 42 de dicha normativa establece que, para el ascenso escalafonario, se puntúan aptitud docente y actividad computada. Esto se suma a la antigüedad. La calificación de aptitud docente se calcula con los juicios tanto de inspectores como de directores- en ambos casos se consideran los textos escritos por el profesor que sustentan su práctica en el aula-, cursos de capacitación y perfeccionamiento docente e investigaciones, observaciones o sanciones y, finalmente, los registros y documentación surgida del ejercicio de su tarea. La actividad computada refleja los días que el educador ha trabajado efectivamente. Para considerar la antigüedad, se añade un punto por cada año completo en el desempeño de la profesión docente. La aptitud docente cuenta con mayor ponderación pudiendo ascender hasta 100 puntos mientras que, para los dos aspectos restantes, se prevé como máximo 40 puntos. Cada año se realiza el cálculo por parte de la Junta Calificadora conformada por inspectores. Por ende, el portafolio se transforma en un elemento

fuerte de control sobre el docente y su accionar.

También el registro se emplea como servicio para los estudiantes. Allí constan sus datos- nombre completo, cédula de identidad-, toda su actividad estudiantil, particularidades- aspectos registrados por los maestros, equipo multidisciplinario, adecuaciones curriculares⁴-. Además, si el educando no logra promover el curso y debe rendir examen, el portafolio contiene la síntesis de contenido para la mencionada instancia de evaluación.

La libreta digital permite que otros actores institucionales- equipo directivo, adscriptos, equipo multidisciplinario- conozcan aspectos de la actuación estudiantil y su comportamiento institucional.

Finalmente, se puede transformar en un insumo sustancial para resignificar las prácticas docentes, en solitario y con colegas. El propio profesor está habilitado a descargar la documentación que ha elaborado a lo largo del año lectivo. Esta potencialidad ha sido relegada por parte de las autoridades de la educación al no habilitarse espacios de reflexión colectiva sin afán sancionatorio. Tales intersticios para pensar y repensar las elecciones docentes no se han promovido aunque su utilidad es innegable. Al respecto, Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2007, p. 235) sostienen:

una valoración de la práctica docente en tanto espacio de producción de saberes y el reconocimiento a los profesores como profesionales que tienen teorías y experiencias que pueden contribuir a la constitución de una base sistematizada de conocimientos sobre la enseñanza.

Contextualización de los exámenes

En cuanto a la dimensión física, los exámenes se aplicaron en un liceo perteneciente a la zona metropolitana entre 2017 y 2019. Cuenta con tres turnos - matutino, vespertino y nocturno- y

⁴ Las adecuaciones se piensan para educandos que tienen diferentes dificultades para aprender (ANEP-DIE-CES, 2017). Tal visión surge en clave de los derechos humanos de los estudiantes:

Para lograr que los estudiantes aprendan lo que sus educadores se proponen enseñarles es necesario, entonces, visualizar las dificultades que se presentan para sostenerlos en el proceso.

Por esta razón es que una AC es una herramienta fundamental a la hora de pensar y gestionar la enseñanza ya que implica la toma de decisiones para adecuar la respuesta educativa a las potencialidades del estudiante y así garantizarle el acceso al currículo y a la enseñanza (ANEP-CES-DIE, 2017).

varios planes de estudio. Posee una matrícula en Ciclo Básico que supera el promedio de los liceos a nivel nacional entre 2012 y 2019 (CES, s.f.).

Respecto a la subjetiva, si bien los exámenes se caracterizan por la polifonía, los enunciadores, en su mayoría, son docentes egresados de Idioma Español con más de un año de trabajo en la institución educativa. Los evaluados cursan primer, segundo o tercer año de Educación Media Básica y residen en la zona metropolitana. En el año 2017, todos los profesores de la asignatura son efectivos y el 50 % de grado 4 o superior. En el año 2018, 25 % de los docentes no poseen título mientras que el 75 % restante posee la efectividad y ostenta el grado tres o superior del escalafón docente. En cuanto al 2019, el 72 % han obtenido el título y se encuentran en el grado tres o superior. El otro porcentaje no se ha titulado.

Con respecto a la dimensión social, es interesante observar cómo se ha construido la educación secundaria en nuestro país y específicamente, algunas pinceladas históricas de los exámenes. No pretendo hacer un minucioso estudio. Pero, si a lo largo de toda la investigación intento probar la importancia de concebir al lenguaje como actividad humana situada, no puedo prescindir de recurrir a aspectos históricos que influyen en los exámenes dado su vínculo directo con el macro contexto educativo. En tal sentido, Rama (2004) habla de secundaria: “Se trata de un antiguo sistema educativo con un desarrollo muy temprano de la educación secundaria que mantuvo- a pesar de la alta expansión en volumen- un notorio sesgo preuniversitario” (p. 1). Tal influencia se relaciona con su génesis. La universidad se encargó de toda la educación secundaria hasta el año 1936. Los exámenes han acompañado su historia. Incluso hasta 1942, se pedía un examen de ingreso. Solamente el plan 1963 y su reincorporación en el 1986 plantean la abolición de la instancia de evaluación al final del curso y promueven cursos compensatorios para los estudiantes que no alcancen los logros establecidos. En conclusión, es un género de texto con una tradición nacional de más de 100 años.

En cuanto a las formas de decir, los educadores emplean el tuteo⁵ como formas gramaticales de tratamiento- en términos de Bertolotti (2015)-. Esto implica uso de formas pronominales de “tú” al igual que en los verbos conjugados. La mencionada autora distingue entre formas de tratamiento nominales (nombres propios, familiares, ocupacionales y honoríficos) y gramaticales (formas pronominales o verbales) (Bertolotti, 2015). El empleo del tuteo se percibe más culto que el voseo:

⁵ La evaluación décimo segunda presenta, además del tuteo el ustedeo.

la forma tú tienes es la enseñada en el sistema educativo...explica que se la use, además de en situaciones de aula, cuando se quiere ser educado, cuando se quiere cuidar especialmente la imagen del otro o cuando se entiende que el alocutario no forma parte de la comunidad lingüística. Esta evaluación positiva lleva a que la combinación tú tienes sea la defendida por “los guardianes” de la lengua” (p. 77).

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DEL CORPUS

La evaluación y el lenguaje en los documentos oficiales

En la presente sección, abordo las alusiones a la evaluación y el lenguaje que aparecen en las Pautas para actividades finales consideradas pruebas de evaluación como cierre del año plan 2006, Reglamento y pasaje de grado, Programa de Idioma Español para primero, segundo y tercero.

¿Qué se pretende evaluar?

En este apartado, presento qué han seleccionado para evaluar quienes escribieron los programas. Es decir, muestro qué debe considerar el docente al diseñar los exámenes según los documentos programáticos. Las autoridades optaron por el término “competencia” como horizonte de la enseñanza de Idioma Español en todos los liceos del país. Los conceptos de competencia lingüística y de competencia comunicativa son de utilidad para analizar los sustentos teóricos presentes en los documentos oficiales realizados por secundaria.

En los textos programáticos se menciona el concepto de “usuario competente”: “[la gramática] contribuye en importante medida a convertir al hablante en un usuario competente de su lengua” (CES 1º, 2006, p. 4). Es decir, se pretende conocer si el estudiante ha logrado ser un hablante capaz de producir e interpretar enunciados en determinada situación comunicativa para el nivel que ha cursado. Además de estas menciones, el sustantivo “competencia” aparece dos veces en los objetivos generales y específicos de la asignatura vinculado al papel de la gramática: “toda observación de las estructuras de la lengua debe tender a una mayor competencia en el uso de la misma” (CES 1º, 2006, p. 4).

Creo pertinente dedicar unas palabras para desentrañar las significaciones y sentidos de la citada palabra. Es decir, presento su historia en tanto término de uso común y teórico como los principios que cobija.

Etimológicamente el sustantivo “competencia” data del siglo XV y se usaba en lengua francesa para designar “la legitimidad y la autoridad conferidas a las instituciones en el tratamiento de

determinados problemas (Bronckart y Dolz, 2007, p. 151)”. En el siglo XVIII, se amplió su acepción a “toda capacidad adquirida por el saber o la experiencia” (Bronckart y Dolz, 2007, p. 151).

En el ámbito de la lingüística, el concepto de competencia lingüística fue acuñado por Chomsky (1965): “el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua”. Tal conocimiento se opone a la actuación que la define como: “el uso real de la lengua en situaciones concretas” (p. 6). Ambos términos se vinculan con la teoría de la adquisición del citado autor. Postula que los niños son capaces de hablar más allá de los pocos estímulos recibidos del contexto gracias a la facultad del lenguaje:

Supongamos que un niño dotado de la facultad de lenguaje humano como parte de su herencia innata es colocado en un ambiente social donde se habla español. La facultad de lenguaje selecciona datos relevantes de los acontecimientos que tienen lugar en el medio ambiente, y haciendo uso de éstos de una manera determinada por la estructura interna de tal facultad construye una lengua, el español, o, más adecuadamente, la variedad del español a la cual está expuesto (Chomsky, 1988, p. 37).

En la década de los sesenta del siglo XX, surgió la etnografía de la comunicación como una corriente de la sociolingüística. La ciencia del lenguaje había descuidado el habla (el propio Saussure (1916) la deslinda de la lengua por ser heterogénea):

La lingüística, la disciplina central para el estudio del habla, ha estado casi por completo ocupada en el desarrollo del análisis de la estructura de la lengua como código referencial, dejando de lado la significación social, la diversidad y el uso (Hymes, 2002, p. 58).

La tarea del lingüista para la etnografía de la comunicación se basa en las siguientes afirmaciones: “(a) el objeto de estudio es el habla; (b) los usos del habla forman sistema y (c) los usos del habla son distintos entre las culturas” (Golluscio, 2002, p. 15).

Fue en este contexto que Hymes (1986) tomó y redefinió el concepto de “competencia lingüística”. Prefirió la terminología “competencia comunicativa” que definió como: “conjunto de conocimientos y habilidades de una persona que se adquieren en el proceso de socialización y

que abarca no sólo el conocimiento de la gramática, sino el de los usos de la lengua” (Golluscio, 2002, p. 34).

Hymes (1986) entendía que al hablar de “competencia lingüística” se dejaba de lado el estudio de la actuación y el contexto de uso. A diferencia de lo que postulaba Chomsky (1965) implica más que el saber gramatical y el dominio del código. Hymes (1986) mutó el concepto de competencia a tal punto que para él, “no es de origen biológico, es adaptativa y contextualizada cuyo desarrollo necesita del aprendizaje formal” (Bronckart y Dolz, 2007, p. 153).

El lenguaje

En este apartado pretendo abordar cómo se define el lenguaje en los textos programáticos. Al respecto señalan:

El lenguaje es la facultad humana por excelencia y es la primera manifestación específica del hombre como tal. El hombre dispone del lenguaje para fijar y objetivar, además de las impresiones o reacciones, el conocimiento del mundo y de sí, o sea el contenido de la conciencia. (CES 1º, 2006, p. 1).

En la presente conceptualización del término “lenguaje”, se pondera lo biológico. En términos de Coseriu (1989), se prioriza uno de los planos del lenguaje. Si bien no se silencia el plano cultural se lo relega. Distingue entre facultad de hablar (eminentemente biológico) y saber hablar (evidentemente cultural). El lingüista rumano asevera: "el lenguaje es una actividad humana universal que se realiza individualmente, pero siempre según técnicas históricamente determinadas ('lenguas')" (Coseriu, 1981, p. 269).

Con respecto al vínculo entre pensamiento y lenguaje, en los textos programáticos se menciona: “El lenguaje es la forma de manifestación del pensamiento lógico, poético y práctico” (CES 1º, 2006, p. 1). Aparece lo que Riestra (2007) destaca como visión representacionista del lenguaje dado que funciona como subsidiario del pensamiento. Esta visión no es la única. Vigotsky (1982) plantea que el lenguaje y el pensamiento están vinculados íntimamente y que dicha relación no se mantiene inalterable a lo largo del tiempo. En la siguiente cita resume

claramente cómo entiende desde una postura sociohistórica de la psicología, el pensamiento y el lenguaje:

la relación entre pensamiento y palabra no es un hecho, sino un proceso, un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento, y en él la relación entre pensamiento y palabra sufre cambios que pueden ser considerados como desarrollo en el sentido funcional. El pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas (Vigotsky, 1982, p. 165).

La teoría vigotskiana permite ir más allá y reconocer la compleja relación entre pensamiento y palabra. Tal vínculo “cambia durante el proceso de desarrollo tanto en cantidad como en calidad” (Vigotsky, 1982, p. 91). No solamente como “manifestación del lenguaje” (CES 1º, 2006, p. 1). El mismo trasciende los límites de la mera puesta en palabras del pensamiento, permite hacerlo tangible e inciden mutuamente uno en el otro de formas diversas. Para el ruso, el pensamiento verbal es una función psíquica superior. En tal sentido, dichas funciones se definen como “sistemas psíquicos altamente integrados formados por varios componentes que se desarrollan a expensas de funciones naturales o culturales ya existentes” (Schneuwly, 2008, p. 136). Esta visión dista de la concepción simplista planteada en los textos programáticos.

Lectura y escritura en los programas

A continuación, abordo las diferentes posturas con respecto a la enseñanza de la escritura y la lectura. Cabe aclarar que he preferido tratar de forma concomitante la lectura y escritura. Dicha decisión teórica se sustenta en dos motivos. El primero se vincula con mi marco teórico de referencia. El interaccionismo sociodiscursivo plantea que ambas actividades del lenguaje están fuertemente vinculadas y carece de sentido y practicidad querer separar sus dominios. Además, en segundo lugar, Ferreiro (2006) cataloga la división entre lectura y escritura como “distinción arbitraria” en cuanto es hecha por la institución escolar y el niño como sujeto cognoscente la desconoce. En tal sentido, es importante destacar que “leer no es lo inverso a escribir” (Nemirovsky, 1995, p. 253). En la enseñanza, supone que la actividad de lectura se debe vincular a la actividad de escritura: sea para partir de la escritura e ir a un texto y luego, volver a la escritura; o bien, sea partiendo del texto y resignificando la escritura cuando se avanza en los niveles de análisis de la lengua aplicados al texto. La consigna debe explicitar el tema, la finalidad, un destinatario y el punto de vista enunciativo. Lo importante más que el producto es

el proceso de escritura. El docente interviene guiando la planificación de la misma y las diversas versiones de las escrituras apostando a la reflexión del propio alumno al pensar en los efectos.

Al relevar las teorías existentes con respecto a la lectura y escritura, me encontré con dos grandes grupos: quienes las estudian desde la psicología y aquellos que las abordan desde los conceptos de alfabetización y letramento. En el primer grupo se encuentran dos enfoques: constructivista e interaccionista. Los aportes de Piaget (1955, 1971, entre otras obras) han nutrido el primer enfoque y han servido de insumos para posteriores investigaciones referidas a la lectoescritura (por ejemplo, Ferreiro y Teberosky, 1979; Goodman, 1991).

Al hablar de la escritura Ferreiro (2007) señala:

La indagación psicológica cuidadosa nos lleva a concluir que los niños comienzan desde mucho antes de lo que la escuela imagina a ocuparse de la escritura; [...] hay problemas específicos que este objeto particular plantea, particularmente en su relación con el lenguaje, que precisamente por tratarse de un objeto simbólico, la interacción con los intérpretes no es un mero agregado, sino que es constitutiva de la posibilidad de comprensión del objeto [...] La comprensión del sistema de escritura como tal, es ya un gran logro. Pero eso solo no basta. La escuela debe permitir un acceso inteligente a las condiciones de enunciación propias de la escritura: hay que aprender a solicitar, argumentar, contar, dar instrucciones, preguntar, responder, informar, comentar y dialogar por escrito (p. 407).

Con un fuerte componente histórico-cultural la teoría de Vigotsky (1985) ha impactado en la obra de diversos autores como Olson (1998). Lo central de la teoría vigotskiana con respecto a la escritura se encuentra en que “ convierte el habla y el lenguaje en objetos de reflexión” (Olson, 1997, p. 77). La conciencia posibilita que el lenguaje pase a ser un objeto consciente.

Lomas (2003) en una conferencia brindada en Madrid se propone dar cuenta de las últimas concepciones de la lectura y la escritura. El primer mojón en el devenir histórico de estos conceptos data del Siglo XIX y se relaciona con el término alfabetización (Lomas, 2003). El otro se vincula con el de literacidad - *letramento* en portugués (Kleiman, 2016) y *literacy* en inglés. Estos términos cobran relevancia porque en los programas se menciona:

Una sociedad letrada tiende progresivamente a niveles cada vez más avanzados de abstracción, caracterizados por la independencia entre el plano lógico-conceptual y la experiencia, y por la exigencia de una elaboración consciente, estable y con mayores complejidades (CES 1°, 2006, p. 2).

Desde el interaccionismo sociodiscursivo, la escritura, como he mencionado, es una actividad que implica una finalidad. Se inserta en un ámbito social, posee un destinatario ausente- sobre el

que se debe enviar una representación- y pertenece a un género que se vincula a una esfera social. De esta forma, se promueve la mentada metacognición. La lectura al definirse como práctica social, tal como destacan Cavallo y Chartier (2001, p. 63), supone una diacronía en tanto variante antropológica. Nace de un determinado contexto que varía con el devenir del tiempo.

Las concepciones de enseñanza y aprendizaje, evaluación y lenguaje en el portafolio docente

La enseñanza y el aprendizaje en el portafolio docente

Quiero aclarar que solamente por razones de exposición, segmento enseñanza y aprendizaje de evaluación. Como he dicho anteriormente, los tres sustantivos conforman una tríada inseparable en la práctica en el aula y se retroalimentan mutuamente.

En el presente apartado, discurso sobre las concepciones que el portafolio docente refleja con respecto a la enseñanza y el aprendizaje.

Un insumo relevante para observar las concepciones es analizar el plan de enseñanza. Para llegar al estudio de los exámenes, hay que establecer el vínculo entre tal práctica evaluativa y otros componentes del curso. Incluso al elegir los aportes teóricos y diseñar un plan confluyen múltiples factores internos y externos a la realidad del aula. En relación a la planificación, Gabbiani s(2002) señala:

la elección del enfoque para un curso de lengua depende del análisis del contexto educativo general, y que además una vez decidido el enfoque en el que se va a trabajar, habrá una serie de elementos que dependerán de ese enfoque, y por lo tanto no pueden tomarse de otros cursos y aplicarse sin una previa adaptación (incluso a veces la adaptación se hace imposible) (p. 9).

En cuanto a la utilidad del plan de enseñanza, Benavides y Arredondo (1990, citado en Zoppi, 2004, p. 10) sostienen: “nos obliga a encarar situaciones complejas de tomas de posición sobre valores y significados, lo cual es, en esencia, la materia prima de la educación. La planificación educativa, por tanto, debe ser cuestionada y revisada desde esta óptica”. No obstante, la planificación educativa no es ingenua. Al respecto:

constituye hoy uno de los pilares básicos de la política gubernamental orientada hacia la descentralización de la gestión pública. El particular énfasis puesto por las autoridades en

este tema, ha conducido a re-instalarlo en el universo simbólico y en las prácticas formales e informales de los educadores. A esto se debe el lugar central asignado al tema en sus funciones y tareas habituales. Esto involucra a la "mismidad" del maestro porque implica la definición de modelos en base a los cuales se va construyendo su rol profesional (Zoppi, 2004, p. 15).

Cabe destacar que una profesora coloca como su planificación anual el programa elaborado por el Consejo y no su apropiación y ajuste de dicho documento. Me pregunto qué representa respecto a la visión de enseñanza y aprendizaje. Podría indicar una concepción homogénea del proceso en tanto no necesita adaptación al contexto liceal en que se ejerce ni a los actores implicados o no querer mostrar la posición frente al plan.

Con respecto a las teorías implícitas y explícitas de los docentes, quiero señalar que es muy interesante estudiarlas pero las mismas se encuentran fuertemente imbricadas. Además, es un proceso muy complejo poder hacerlas conscientes. Por eso, no pretendo desentrañarlas aquí en cuanto me llevaría toda una investigación y necesitaría recurrir a otras técnicas. De todas formas, pensar las creencias permite avanzar en la consideración de nuevas maneras de impartir las clases (Pozo et al., 2006). Simplemente, quiero presentar algunas cuestiones relevantes de la planificación y su vínculo con el desarrollo del curso e intentar observar las posiciones dominantes entre los educadores.

En el 42% de las planificaciones, se alude a lo que se considera como aprendizaje y enseñanza. Es decir, se aclaran algunos de los supuestos teóricos. Una de las docentes menciona explícitamente la teoría Gestalt: "El docente será un facilitador en esta instancia, la tarea educativa será vivida desde lo grupal (Teoría de la Gestalt)" (Profesora 4, 2018, Libreta 1 p. 9). Al respecto Pozo (1997) analiza esta visión del aprendizaje a la que cataloga como de reestructuración por "*insight*". Es decir, se aprende no por asociación- como alegan los conductistas- sino mediante la comprensión repentina. Se proponen estudiar la totalidad, las estructuras y no sus partes. En tal sentido, el conocimiento no se acumula ni se puede fragmentar. Ahora bien, los teóricos gestálticos no explican el concepto de "*insight*" y cómo se logran los procesos de "*comprensión súbita*" (Pozo, 1997).

Me parece interesante analizar uno de los objetivos a alcanzar que propone una docente: "Guiar el proceso de enseñanza- aprendizaje de modo que el estudiante obtenga el máximo rendimiento de su esfuerzo" (Profesora 4, 2018, Planificación Documento adjunto, p. 1). La preocupación es alcanzar los rendimientos adecuados. Importa el producto del aprendizaje. Además, en otro orden los contenidos son centrales en tanto se propone: "Afianzar los conocimientos

curriculares” (Profesora 4, 2018, Planificación Documento adjunto, p. 1). Si bien este aspecto no es explicitado por todos los educadores que componen la muestra, sí todos ellos organizan el desarrollo del curso con base en los temas a impartir. Por lo expuesto, considero que se acerca a la visión implícita directa del aprendizaje, en términos de Pozo et al (2006). Para esta teoría, epistemológicamente, se establece un correlato entre la realidad y el conocimiento. Se promueve la memorización y en el caso de Idioma Español, la ejercitación por sobre la reflexión con respecto a las diferentes formas de decir y sus implicancias en el texto.

La evaluación

En esta parte, analizo en primer lugar, si en las libretas explícitamente se mencionan referentes teóricos a la hora de evaluar y, en segundo lugar, cuáles son las concepciones especificadas y aquellas silenciadas que el portafolio trasluce.

He establecido al inicio la importancia de la evaluación como parte integrante del proceso de enseñanza y aprendizaje. Un aspecto que da cuenta de la concepción de evaluación de los docentes es la no alusión a la misma en la planificación anual. De un total de veinte planificaciones, solamente en nueve de ellas se menciona la tarea evaluativa. Esto es significativo en tanto supone que el educador no cree que la evaluación sea un instrumento para mejorar los aprendizajes ni que conforme el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se la considera un mero procedimiento administrativo más que un insumo para obtener información valiosa de sus estudiantes y para reflexionar críticamente sobre su práctica.

Los profesores que aluden a la evaluación destacan diversos aspectos: la importancia de la prevalencia de la evaluación formativa por sobre la sumativa, la consideración de determinados instrumentos para medir el avance de los estudiantes en el proceso educativo y la relevancia del efecto retroactivo. Al respecto, uno de ellos destaca:

La evaluación que implica comparar un referido (ser) con un referente (concepto de educación) se realizará de todos los aspectos señalados, sobre procesos, contenidos, aspectos procedimentales, actitudinales y formación en valores. Se aprovechará la instancia de evaluación diagnóstica, la formativa y continua, y la sumativa. La interacción entre docente -estudiante, estudiante - estudiante y estudiante -medio exterior será tomada como punto de partida para cada actividad (Profesora 1, Libreta 1, p. 1).

En la cita se demuestra la relevancia del acontecimiento evaluativo como coadyuvante del proceso de adquisición de saberes. Además, se presenta claramente la posibilidad de servirse de

los procedimientos más adecuados que amerite la situación de los estudiantes en el aula. Es decir, los propósitos marcan la necesidad de recurrir a diversos instrumentos y a la evaluación formativa o sumativa según corresponda.

La profesora 2 señala que observa el proceso de sus educandos: “la evaluación será tomada como un “proceso”. Se evaluará al alumno en el desarrollo de la acción y no en un momento determinado de su aprendizaje” (Profesora 2, 2018, Planificación Documento adjunto, p. 1).

Si bien, como he dicho, los docentes ponderan la evaluación formativa no se puede prescindir de la sumativa. Al respecto, la docente 3 señala que aplica la evaluación formativa por parte de alumnos (auto y coevaluación) y de la docente (Profesora 3, 2018, Planificación Documento adjunto). Pretender hacer uso únicamente de la evaluación formativa es ingenuo dado que, el microcontexto educativo se ve influenciado por el macrocontexto que promueve la evaluación sumativa de largo data- esto lo he desarrollado anteriormente-.

En cuanto a la retroalimentación, en tres libretas se da cuenta de su importancia. En una de ellas, se menciona explícitamente el efecto retroactivo y se recurre a dos citas de Costa (2005). En tal sentido, dicho autor destaca: “O termo efeito retroativo (backwash ou washback effect) está relacionado ao modo como um teste, em um determinado contexto educacional, pode causar modificações nas esferas de ensino e aprendizagem circundantes” (Costa, 2005, p. 15). El proceso de devolución es:

para o aluno... um momento de reconstrução, quando inadequações serão discutidas e se tentará resolvê-las... A própria descrição da nota deve ser bastante pensada, já que um número não representa muito para os participantes do processo de ensino, a não ser que a idéia seja classificar alunos em listas de melhores e piores. Do contrário, o resultado deveria chegar aos alunos, baseado nos objetivos do teste, comentando, por exemplo, quais objetivos foram alcançados, quais foram alcançados parcialmente e quais não foram alcançados (Costa, 2005, p. 19)

Cabe destacar que el concepto de efecto retroactivo es muy discutido por los autores y aún no se conocen bien los mecanismos intervinientes (Schlatter, Almedia, Fortes y Schoffen, 2005).

En relación con esto, en otras dos libretas, la docente destaca la función del error para promover la reflexión y el aprendizaje: “La propuesta educativa frente a la evaluación, es aquella orientada a promover un clima que permita aprender de los errores, remarcando que estos nos ayudan en la construcción del conocimiento” (Profesora 2, 2018, Planificación Documento adjunto, p. 1).

Con respecto a los instrumentos, los profesores destacan que consideran: los orales, la autoevaluación, pruebas escritas y actividades grupales e individuales. Ninguno de los docentes

destaca el uso de rúbricas para evaluar diferentes aspectos en clase de Idioma Español. Entiendo que la misma supone muchas ventajas: obtener información, promover una retroalimentación eficaz y la metacognición de los estudiantes (Sotomayor, Ávila y Jéldrez, 2015). En tal sentido: “En la evaluación para el aprendizaje, entendida como un modo de obtener información útil sobre el desempeño del alumno, las rúbricas son un aporte por ser instrumentos que definen dimensiones, criterios y niveles” (Sotomayor et al., 2015, p. 11). Además, la diferencia de la lista de cotejo, pautas de evaluación o escalas de valoración (Sotomayor et al., 2015). Para que sea una rúbrica debe contener: “objetivo de aprendizaje definido”, “dimensiones”, “niveles de desempeño”, “nombres de los niveles” y “descriptores”. Las dimensiones contienen qué aspectos se valoran del logro de aprendizaje pretendido por el docente mientras que los niveles muestran diferentes grados de cumplimiento de la tarea- recomiendan incluir de tres a cinco para que pueda ser abarcativa- (Sotomayor et al., 2015). Por su parte, los descriptores permiten dar cuenta de lo que representa cada nivel. Para que la rúbrica sea efectiva los descriptores deben excluirse y ser progresivos (Sotomayor et al., 2015).

El lenguaje

En este apartado, tomo los aportes teóricos de Marcuschi (2008). Este autor describe diversas posturas teóricas de lo que es la (las) lengua(s). La primera considera que la lengua es una estructura, un sistema que se caracteriza por su autonomía (Marcuschi, 2008). Muchas veces se la denomina como “código”. El análisis lingüístico se centra en las partes aisladas sin considerar el contexto. La segunda cree que la lengua es un instrumento que posibilita la comunicación. Esta postura presenta la falacia de considerar ingenuamente que la lengua se caracteriza por su transparencia. Es decir, se objetiviza el proceso comunicativo. La tercera concibe que es una actividad cognitiva en tanto permite expresar el pensamiento. Se corresponde con las llamadas teorías representacionistas del lenguaje. Ha sido cuestionada por diversas razones: la lengua es más que lo cognitivo, se prescinde del aspecto social y además, como destacaba y demostraba Vygotski (1982) la relación entre pensamiento y lenguaje involucra un proceso no uniforme ni idéntico a lo largo del desarrollo. En cuarto lugar, se encuentran las teorías que consideran a la lengua como actividad social, interactiva y situada. Toman los aportes de las demás teorías: es un sistema. No obstante, ponderan la consideración de la lengua como diversa, contextualizada y

carente de autonomía. Tal visión impacta en la conceptualización del texto. El mismo es abordado desde su funcionamiento, como producto empírico de la actividad del lenguaje. La actualización del lenguaje por parte del hablante está atravesada por múltiples factores. En tal sentido: “Falar não é apenas comunicar algo e sim produzir sentidos, produzir identidades, imagens, experiências, e assim por diante” (Marcuschi, 2008, p. 62). La relevancia del uso no implica desdeñar el aspecto formal del lenguaje. Por el contrario, cobra importancia cuando se estudia desde el contexto de producción, no desnudo, ni desprovisto de la riqueza del análisis de la interacción.

En cuanto a las concepciones presentes en los portafolios docentes, es interesante que pocos docentes aluden al término “lenguaje”. Solamente, el 30 % de las planificaciones han explicitado desde qué teoría se aborda el lenguaje en el aula. No hay que olvidar que este no es un elemento menor sino que debería ser el objeto de enseñanza. Por tal motivo, definirlo y caracterizarlo incide en la práctica cotidiana.

Uno de los docentes que sí aborda la temática plantea: “El lenguaje es el elemento propio de la comunicación social. Una sociedad sin lenguaje no existe; como tampoco existe sin otros sistemas de comunicación en el intercambio de comunicación. Todo lo que se produce con el lenguaje sucede para ser comunicado en el interior social, lo mismo ocurre con otros códigos (Avendaño y Cetkovich, 2000, citado en Profesora 2, 2018, Planificación Documento adjunto, p. 1). Tales consideraciones permiten ubicar al lenguaje como instrumento de comunicación. Se corresponde con la segunda postura teórica descrita por Marcuschi, (2008). Otra educadora que se dedica al lenguaje señala: “El lenguaje se usa para representar el mundo; permite reflexionar sobre el mundo y tomar conciencia de él” (Profesora 1, 2018, Planificación, p. 11). En este caso, se evidencia la postura representacionista del lenguaje como subsidiario del pensamiento dado que se pondera lo cognitivo.

Las concepciones de enseñanza y aprendizaje, evaluación y lenguaje en las propuestas de examen

La enseñanza y el aprendizaje en los exámenes

Si tomo los aportes de Pozo et al (2006), la teoría implícita que predomina en las propuestas es la directa. Tal afirmación la sustento en que lo que prevalece es el producto y el resultado de la instancia de examen. Además, se pretende, por ejemplo en el análisis sintáctico recordar los nombres de funciones y no aprender a usarlas vinculadas a la escritura. Los exámenes más que en habilidades se centran en los temas del curso. Esto tiene su correlato en los portafolios docentes dado que los profesores organizan sus clases tomando como centro el contenido y no el texto. También esta instancia se presenta como homogénea dado que es una única propuesta que parece no verse afectada por las particularidades de los educandos. Incluso casi no hay intersticios para que el estudiante presente su creatividad.

La evaluación

En este apartado, presento qué aspectos evalúan las propuestas. Los profesores seleccionaron varias temáticas de los establecidos por los programas. Interesa conocer cuáles aspectos del saber epistémico se han ponderado. Para ello, es importante señalar cómo se entiende cada uno de los saberes: lo praxeológico (saber hacer) y lo epistémico (saber conceptual) (Bronckart, 2004).

La siguiente tabla muestra lo epistémico por nivel.

Tabla 1*Lo epistémico de las propuestas por nivel*

Nivel	Saber epistémico
Primer año	Textual: marco de la narración, tipo de narrador, tipología textual, cohesión. Morfología verbal Formas no personales del verbo Acentuación Usos de la tilde Elementos de la comunicación Enunciado oracional y no oracional ⁶ Léxico ⁷
Segundo año	Verbo conjugado, morfología verbal y perífrasis verbal Oración: relaciones de oraciones (transpuestas, yuxtapuestas, coordinadas ⁸) Adyacentes verbales (sujeto, objeto directo, objeto preposicional, adyacentes circunstancial, adyacente atributivo) Discurso directo e indirecto Textual: marco, tipo de narrador, tipología, cohesión Clases de palabras Intención Sintagma nominal ⁹
Tercer año	Verbo conjugado, morfología verbal y perífrasis verbal Oración: relaciones de oraciones (ver llamada 7) Adyacentes verbales (sujeto, objeto directo, objeto preposicional, adyacentes circunstancial, adyacente atributivo) Textual: tipología, cohesión

Nota: Esta tabla muestra qué saberes epistémicos se ponderaron por nivel.

⁶ Empleo la nomenclatura de Alarcos (1994) porque considero que los docentes dejan traslucir que adoptan el funcionalismo en las propuestas.

⁷ Lo considero dentro de lo epistémico porque supone el conocimiento de una parte del signo en cuanto se solicita el significado aislado y no el sentido. Es importante distinguir “sentido” de “contenido” y de “significado”. Para la primera distinción, tomo los aportes de Marcuschi (2008) mientras que para la segunda, recorro a lo aportado por Luria (1984). La lingüística del texto se encarga del sentido no del contenido que ya es objeto de estudio de otras disciplinas. Luria (1984) muestra la complejidad semántica que encierra la palabra. Toma los aportes de Vigotsky y define al significado: “Por significado entendemos nosotros al sistema de relaciones que se ha formado objetivamente en el proceso histórico y que está encerrado en la palabra (Luria, 1984, p. 49). En cambio el sentido lo conceptualiza de la siguiente manera: “el significado individual de la palabra separado de este sistema objetivo de enlaces; está compuesto por aquellos enlaces que tienen relación con el momento dado y la situación dada” (Luria, 1984, p. 49). El significado supone un sistema estable mientras que el sentido es subjetivo (Luria, 1984). El sentido remite al efecto que se produce cuando el sujeto habla. De esta forma, muestra la lengua funcionando. El significado pertenece al sistema.

⁸ Si bien las oraciones coordinadas y las yuxtapuestas pertenecen a una misma relación oracional, la parataxis, Alarcos (1994) reconoce dos tipos por la relevancia que tiene lo formal- presencia o ausencia de nexo- en su teoría.

⁹ Uso la terminología empleada por el docente en la propuesta. En términos de Alarcos (1994), sería un grupo unitario nominal.

Con respecto a primer año, las actividades vinculadas al saber epistémico se dividieron cuantitativamente de la siguiente manera entre las propuestas analizadas: cinco corresponden a ortografía, trece atañen al verbo- reconocimiento, morfología verbal, conjugación y/o formas personales-, dos solicitan el esquema de la comunicación, tres piden que el estudiante sepa si está frente a un enunciado oracional o no oracional. En cuanto al saber textual, doce propuestas pretenden que se establezca el tipo de texto; las partes del mismo; cohesión pronominal y verbal y/o la clase de narrador. Hay una predilección por las tareas que se vinculan con el saber epistémico, con los contenidos de la asignatura- en total treinta y tres actividades. El saber hacer queda relegado cuantitativamente a treinta y una tareas.

En segundo año, veintiséis tareas se corresponden con aspectos gramaticales, específicamente análisis sintáctico. Se solicita: reconocimiento de enunciados y su clasificación, oraciones, relaciones entre ellas (parataxis e hipotaxis), señalamiento del verbo conjugado y los adyacentes. Lo textual se encuentra presente solamente en ocho tareas .

Las propuestas de tercer año, por su parte, no escapan a la prevalencia del contenido gramatical. En este caso, ocho abordan lo sintáctico mientras que dos apelan al saber textual- cohesión y tipo de texto-.

La ponderación en favor de lo epistémico y específicamente de lo gramatical se acrecienta cuando avanza el nivel. Además, hay un divorcio entre el saber epistémico y el saber praxeológico.

En tal sentido, en palabras de Bronckart (2008):

En el campo de la formación de los alumnos, conviene primeramente reafirmar la primacía de los objetivos praxeológicos respecto a los objetivos epistémicos, primacía que es reivindicada desde Comenius por todas las corrientes modernistas, pero que, y a causa del peso de la Tradición, cuesta que se manifiesten en las prácticas reales del trabajo escolar (p. 8).

De la cita de Bronckart (2008) se puede extraer que aunque la relevancia del saber hacer, de lo praxeológico en la formación es innegable, no se refleja en el aula. En relación a los exámenes, discursivamente, los docentes pretenden medir la competencia pero terminan efectuando tareas cuyos ítems obtienen información con respecto a si el estudiante ha sido capaz de recordar o memorizar las reglas ortográficas o gramaticales- tal como se puede extraer de la tabla-

El lenguaje

En esta parte, retomo los aportes teóricos de Marcuschi (2008). En las propuestas, las concepciones del lenguaje implícitas son básicamente dos: la lengua como sistema y como instrumento de comunicación. Prevalece la primera en tanto si bien se aborda el texto, se lo emplea como pretexto para aplicar tareas de análisis gramatical oracional. Es decir, la lengua se considera aislada e idealizada y los aspectos formales que lo componen merecen ser aprehendidos por los alumnos, más que los semánticos y pragmáticos. Algunas tareas - específicamente de las propuestas 10 y 15- se proponen abordar el acontecimiento comunicativo. Sin embargo, se produce un efecto indeseable en tanto se objetiviza el proceso de la comunicación. Por ejemplo, el tratamiento de los elementos de la comunicación se hace desde la nomenclatura con categorías teóricas prediseñadas insertadas en el aula y que no tratan la complejidad del fenómeno comunicativo.

Las tareas escritas de lectura, escritura y reflexión lingüística propuestas a los educandos

Lectura y escritura en los exámenes

Ocuparse de la resignificación de la lectura y la escritura posee especial relevancia por su estrecho vínculo con el pensamiento. Ambos son sustantivos polisémicos con multiplicidad de aristas psicológicas, sociales y culturales. Al buscar la palabra “lectura” aparecen once diferentes acepciones (Real Academia Española, s.f.). Algo similar ocurre con el término “escritura” que posee siete diversas definiciones (Real Academia Española, s.f.).

Con respecto a cómo se trabaja la lectura en los exámenes, estimo oportuno citar los aportes teóricos de Marcuschi (2001). Este autor aborda la manera en que se incluye la comprensión en los manuales de lengua portuguesa. Su investigación resulta útil para indagar si las dificultades presentes en los textos que se usan en la enseñanza de lengua portuguesa ocurren con las pruebas. En este sentido, identifica cuatro problemas. El primero de ellos es considerar la comprensión como mero sinónimo de decodificación (Marcuschi, 2001). El segundo se da cuando las actividades de comprensión se presentan con otras cuestiones que no se vinculan con ella. En tercer lugar, menciona el caso de los ejercicios que no tienen que ver con el texto. Finalmente, destaca que la mayoría de las actividades de comprensión no pretende el desarrollo del pensamiento crítico con aspectos de reflexión crítica o búsqueda de sentidos alternativos. La visión descripta implica el empobrecimiento del texto dado que aparece como producto pasible de una interpretación y un sentido (Marcuschi, 2001).

Las siguientes actividades de las propuestas solicitan sacar y transcribir contenido del producto lingüístico central. Esto demuestra que se incurre en concebir a la lectura solamente como

decodificación.

Tabla 2

Preguntas que aluden a extraer contenido por nivel

Nivel	Preguntas que aluden a extraer contenido
Primer año	“Fundamenta transcribiendo expresiones del texto” (Propuesta 1). “¿Cómo estaba formada la familia de la niña?” (Propuesta 1) “¿Qué apariencia tenía Maderna?” (Propuesta 8)
Segundo año	“¿Dónde y cuándo se desarrolla esta historia?” (Propuesta 11) “¿En qué tiempo y lugar se desarrollan los hechos?” (Propuesta 12)
Tercer año	“¿Qué sucede cuando el muchacho llega a la casa de esas personas extrañas?” (Propuesta 18)

Nota: Esta tabla muestra las preguntas que solicitan simplemente copiar por nivel.

Todas estas tareas promueven la búsqueda literal de las respuestas en el texto. No implican un desafío para el estudiante. Simplemente, suponen que es capaz de localizar información. Saber leer requiere de mucho más que esta pericia. Desde un punto de vista no estructural, debe de pasar por la construcción de sentido del lector entendiendo que el texto cobra vida más allá de su autor. Con este tipo de actividades se pierde la riqueza que dicho proceso posee. Además, evidencia una concepción de la lectura pobre, segmentada, que se queda parcializada y que se circunscribe a la decodificación. Tales actividades resultan inválidas en cuanto pretenden medir la comprensión textual con preguntas que abogan por la mera decodificación.

Las pruebas evidencian el problema de la pauperización de la interpretación. Es decir, solamente tres preguntas promueven enriquecer la búsqueda del sentido del texto considerando al lector en su rol activo en tal construcción. Si se observa por nivel, una pertenece a primer año, dos pertenecen a segundo año. En tercer nivel, no hay ninguna propuesta que apueste por inferir a partir del texto pero en vínculo con los mundos e interpretaciones del lector.

En cuanto a la escritura, la siguiente tarea: “Explica por qué el narrador emplea la palabra “condenada” cuando dice y “la otra fue condenada a vivir” (mínimo de tres renglones)”

(Propuesta 7), es catalogada como de producción textual en el propio examen. Considero que pertenece a las actividades de lectura y no a las de escritura en cuanto, como ya he mencionado, la escritura supone poiesis. En tal sentido:

Las capacidades de imitar, inventar y calcular descritas como dinámicas del lenguaje por Coseriu, pueden explotarse para abordar la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela. En la práctica se trata de repetir para crear combinando, pasar de la acción consciente a la acción automatizada que permitirá avanzar en la actividad (Riestra, 2007, p. 195).

La actividad de escritura supone “inventar”, “crear”, jugar con el lenguaje para producir determinados efectos. En general, lo que el docente valora solamente o pondera primariamente es el seguir los aspectos formales en la elaboración de la producción escrita.

Con respecto a la concepción de escritura presente en los exámenes, hay varias propuestas sin producción textual: 10 y 19 -correspondientes al primer nivel-; 2, 9, 11, 12 y 13- pertenecientes al segundo nivel-; y, finalmente, 18 - correspondientes al tercer nivel. Porcentualmente, un 38 % prescinde de la escritura. Esto da cuenta de la poca ponderación que posee dicha práctica discursiva en tanto no se considera oportuno incluirla en la instancia de evaluación final. Otro aspecto que demuestra la noción del docente de lo que implica producir es la poca información que contienen las tareas de escritura. Considerar la escritura práctica social del lenguaje supone que posee una finalidad, un punto de vista enunciativo, un destinatario ausente pero sobre el que se construye la acción de escribir. En la tarea, el docente tiene que especificar las acciones de lenguaje que debe desplegar el alumno y el contexto de producción de su texto. La mayoría de los docentes diseña propuestas de producción textual amplias que no ofrecen una guía para enfrentar el proceso de escritura. Incluso la indeterminación aflora en el lenguaje usado por los educadores: “algún hecho semejante” (Propuesta 6), “algún acontecimiento donde hayas hecho volar tu inocente imaginación” (Propuesta 20). En el examen, la claridad de la actividad cobra suma relevancia dado que el alumno posee una hora de tiempo para efectuar las actividades del

examen incluyendo las que hay que escribir. En las propuestas, si bien hay grados de especificidad con respecto a lo que el estudiante debe hacer, solamente en una se dice cuál es la finalidad de la actividad (Propuesta 16). Implícitamente, la escritura se define como técnica que es aplicada y enseñada aislada del contexto. Tal afirmación la sustento en el análisis de las actividades solicitadas en los tres niveles. Al observar detenidamente las tareas de escritura, se desprende que el 83 % de las mismas especifican solamente el formato del texto. En un 42% de los enunciados se alude a la extensión, cuestión obviamente no menor, pero menos importante que las otras características deseables para una actividad de escritura específica en el marco del lenguaje en uso. No parece considerarse la concepción vigotskiana de la escritura como función psíquica superior que necesita de una etapa externa para luego internalizarse.

La gramática

En este apartado me propongo estudiar cómo se aborda la gramática en las propuestas. Vinculado con esto, Gabbiani (2002) distingue entre abordajes formales y comunicativos:

La reflexión sobre la lengua en un enfoque formal enfatiza la sistematicidad y ofrece pocas variables para cada opción, en tanto que la reflexión sobre la lengua en un abordaje comunicativo da cabida a una amplia gama de posibilidades y presta una atención menor a la sistematicidad (o en todo caso se preocupa por otro tipo de sistematicidad) (p. 13).

El abordaje que prima en las propuestas es el enfoque formal. En las tablas del N° 3 a la 8 que se encuentran a continuación, se muestra lo epistémico por nivel y su primacía en las propuestas con respecto a lo praxeológico. Se observa qué nivel de lengua han decidido abordar los docentes en cada curso escolar y aquellos que han relegado. La dimensión sintáctica es la más trabajada y una de las que se estudia en primero, segundo y tercero.

Tabla 3

Lo textual por nivel

NIVELES	LO TEXTUAL
---------	------------

1°	Noción de texto: texto oral y escrito.
2°	Comunicación oral y escrita.
3°	Los enlaces extraoracionales.

Nota: Dimensión lingüística por nivel

Tabla 4
Morfología por nivel

NIVEL	MORFOLOGÍA
1°	Los morfemas constitutivos y de sus diferencias léxico-sintácticas.
2°	
3°	

Nota: Dimensión lingüística por nivel

Tabla 5
Fonología por nivel

NIVEL	FONOLOGÍA
1°	El sistema fonemático español. El sistema grafemático.
2°	
3°	

Nota: Dimensión lingüística por nivel

Tabla 6
Semántica por nivel

NIVEL	SEMÁNTICA
1°	Texto y enunciado: el contexto y la situación en la determinación del sentido. Sentido global del texto: el tema o asunto. El significado del modo indicativo. Formas simples y compuestas.
2°	
3°	

Nota: Dimensión lingüística por nivel

Tabla 7
Ortografía por nivel

NIVEL	ORTOGRAFÍA

1°	Acentuación. Grupo acentual. Acento en la palabra. Sílabas. Diptongo. Hiato. Usos del tilde. La puntuación (el punto, los puntos suspensivos, los signos de interrogación, los signos de exclamación).
2°	
3°	

Nota: Dimensión lingüística por nivel

Tabla 8

Pragmática por nivel

NIVEL	PRAGMÁTICA
1°	La actividad de enunciar y la intención del hablante. Actos de comunicación oral. Actos de comunicación escrita. La situación de comunicación escrita: los protagonistas (emisor, receptor). La alternancia de ambas funciones protagónicas. El referente. Las palabras como referentes (uso metalingüístico de las palabras).
2°	
3°	El discurso referido.

Nota: Dimensión lingüística por nivel

A su vez, de los diferentes niveles de análisis prevalece el sintáctico. La tabla N° 9 compendia las consignas sintácticas solicitadas a los alumnos por nivel.

Tabla 9

Sintaxis por nivel

NIVEL	SINTAXIS
1°	El verbo, la palabra conjugable. Qué es con-jugar. La morfología del verbo. Radical y desinencia. Contenidos gramaticales que expresa el verbo: persona, número, tiempo, modo. Las tres conjugaciones. Los paradigmas de la conjugación. Las denominaciones presente, pretérito, futuro. La oración: el núcleo verbal y sus adyacentes. Enunciado oracional: el que se organiza en torno a un verbo conjugado. Enunciado no-oracional: el que no se organiza en torno a un verbo conjugado.
2°	El enunciado oracional. El enunciado no oracional. El sujeto como adyacente exigido. Concordancia (persona y número del verbo, con pronombres personales en función sujeto). El sustantivo en la explicitación léxica de la tercera persona. La necesaria concordancia en número con el verbo. El sustantivo y el complemento que le es propio: el adjetivo. Pronombres que funcionan como adjetivos (posesivos, demostrativos, indefinidos, numerales). La concordancia específica de la relación sustantivo/adjetivo (género y número). El grupo que forman el sustantivo y los elementos que se ajustan a él (artículo y adjetivo) y que conforman, con él,

	<p>una unidad funcional (artículo, adjetivo, construcción preposicional). El grupo nominal como unidad referencial y conceptual.</p> <p>Las preposiciones como palabras de relación.</p> <p>El verbo. Las relaciones de tiempo: anterioridad, coexistencia, posterioridad. Formas verbales no personales o no conjugadas: infinitivo, participio y gerundio. Las relaciones que guardan en la narración las formas verbales simples y las compuestas. Las formas verbales simples y compuestas. Verbo auxiliar + participio. Perífrasis verbales.</p> <p>Las conjunciones como elemento de relación.</p> <p>Origen de las formas verbales voseantes del presente del indicativo.</p> <p>Las diferencias de modo entre verbos conjugados.</p> <p>Los valores propios de los diferentes modos verbales.</p> <p>La conjugación del modo indicativo. El modo subjuntivo.</p> <p>Las formas específicamente imperativas. El “tú”, el “vos” y el “usted” en las formas imperativas.</p> <p>Otros adyacentes del verbo. Los aportes de los adyacentes del verbo en la oración. Objeto directo y objeto indirecto. Relaciones semánticas y sintácticas con el verbo. Los pronombres personales que representan esas relaciones. El uso enclítico de estos pronombres, en relación con el infinitivo, el gerundio y las formas verbales imperativas. Las variaciones acentuales que este uso determina (revisión de usos del tilde) Los circunstanciales. Qué se entiende por “circunstancias” de un hecho.</p> <p>La expresión léxica de contenidos de lugar, modo y tiempo. Algunas estructuras de adyacentes verbales: grupo nominal, construcciones preposicionales. El adverbio; su forma invariable.</p>
3°	<p>Breve revisión de las funciones sintácticas dentro de la oración. Introducción aproximativa de las funciones semánticas e informativas. Oraciones relacionadas por yuxtaposición, coordinación y subordinación. Nexos coordinantes y subordinantes.</p> <p>Relaciones copulativas, disyuntivas y adversativas. Las distintas funciones sintácticas de las oraciones subordinadas. Ser, estar y parecer como verbos copulativos. La función predicativa de los sustantivos y adjetivos.</p> <p>Las formas de expresar la impersonalidad. Oraciones activas y pasivas.</p>

Nota: Esta tabla muestra qué temas vinculados con la sintaxis se ponderaron por nivel.

Al analizar las propuestas, extraigo las siguientes cuestiones que estimo sumamente relevantes: ponderación de la gramática oracional, abordaje de la gramática textual, divorcio entre lo epistémico y praxeológico, primacía de la gramática funcional, excesiva complejidad de algunos enunciados y, finalmente, solicitud de acciones poco claras.

Con respecto a la relevancia de las tareas de análisis sintáctico oracional, treinta y nueve ítems se proponen conocer si el estudiante logra realizar un acercamiento formal. En primer año, se pide delimitar enunciados, reconocer verbos conjugados y, en algunos casos, el sujeto. Además del nivel sintáctico, se aborda el morfológico. Específicamente, se pretende que realicen la segmentación de las formas verbales en dos morfemas. En segundo año, a tales saberes se suma el reconocimiento de los demás adyacentes verbales y en algún caso, relaciones oracionales (parataxis). En tercer año, se trabaja, además, la hipotaxis.

De la tabla, se desprende que hay dos tareas que abordan la “gramática textual” (propuestas 2 y 18). Una de ellas lo incluye como corolario a una tarea referida a los adyacentes

oracionales. Para Marcuschi (2008), estudiar el texto desde su gramática implica el supuesto teórico que existe un conjunto de reglas que dotan de una formación textual adecuada al producto de la interacción verbal. Los estudios sucesivos que componen el núcleo de la lingüística textual han perpetuado “la perspectiva clásica del ‘sistema’ de la lengua” (Riestra, 2004, p. 40) en tanto se han preocupado prioritariamente por el léxico y la sintaxis.

En cuanto a la separación, varias propuestas presentan explícitamente lo que Riestra (2006) describe como lógicas disjuntas. Por un lado, se presentan las tareas de comprensión y producción textual y por otro, las gramaticales. Estructuralmente, cada parte de la prueba escrita aparece diferenciada y con un subtítulo propio (propuestas 4 y 17).

De las teorías gramaticales disponibles, los docentes toman la postura funcionalista de Alarcos (1994). Tal afirmación la sustento en la distinción entre enunciado oracional y no oracional o frase (propuestas 6 y 15), la relevancia otorgada al verbo conjugado como núcleo de la oración (propuestas 1, 5, 10, 15 y 17), el estudio de la morfología verbal en base y terminación¹⁰ (propuestas 1 y 16) , el abordaje de las relaciones oracionales¹¹ (Propuesta 18).

¹⁰ En los dos signos, el verbo contiene la relación predicativa (Alarcos, 1994).

¹¹ Como he dicho anteriormente, el autor funcionalista distingue entre coordinación, yuxtaposición y subordinación (Alarcos, 1994). Los grupos oracionales los define como “[el] resultado de la combinación de dos oraciones. Ambos componentes podrían proferirse con independencia uno del otro en sendos actos de habla” (Alarcos, 1994, p. 315). La postura de Alarcos con respecto a la yuxtaposición no es la única. Gutierrez (1997b) concibe que la yuxtaposición es una forma asindética de la coordinación- también con una mirada funcionalista-. Otros autores consideran que la yuxtaposición es una variante de la parataxis o de la hipotaxis- como Di Tullio (1997) y actualmente, RAE (2010)-: “Dejaremos de lado, pues, las estructuras yuxtapuestas, es decir, sin marcas formales que expliciten la relación existente entre las cláusulas, ya que pueden corresponder, por el sentido, tanto a coordinaciones como a subordinaciones” (Di Tullio, 1997, p. 267).

CAPÍTULO V: REFLEXIONES FINALES

La presente indagatoria intenta estudiar la educación como experiencia. Esto implica: “poner en primer plano las múltiples facetas, dimensiones y cualidades de las vivencias en las que se participa en las situaciones educativas” (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Vinculado con lo anterior:

[la] preocupación [de la investigación] por tanto no es descriptiva-explicativa, ni siquiera comprensiva-interpretativa por sí misma. Su búsqueda no queda nunca resuelta con dar cuenta de la realidad, sino que siempre está mirando más allá: qué es lo educativo y cómo se nos manifiesta; qué son estas experiencias que estudiamos y qué nos revelan, que nos ayudan a entender, a cuestionarnos, a formularnos sobre lo educativo, sobre su sentido y su realización. (Contreras y Lara, 2010, p. 39)

Tampoco se pretende generalizar ni juzgar las prácticas educativas. Simplemente se busca promover la reflexión y el debate para tender a la mejora. Dentro de ese marco, se realizan las conclusiones que siguen. Además de destacar algún aspecto del análisis del corpus, dejo preguntas o aportes teóricos que permitan continuar pensando entre todos.

¿Qué posturas teóricas implícitas del aprendizaje se manifiestan?

Quiero aclarar que las representaciones implícitas requerirían una única investigación aparte. Por tanto, aquí solamente pretendo plantear algunas pinceladas para reflexionar a este respecto y ser conscientes de su existencia e impacto en la práctica docente cotidiana. Por eso, presento de forma somera los aspectos que me parecen más sobresalientes para iniciar una discusión que sin duda precisa de más aportes.

Tal como he señalado anteriormente, la teoría implícita que prima al observar las propuestas de examen y los portafolios docentes es la directa. Uno de los aspectos que la caracteriza es la creencia ingenua en la homogeneidad dentro de ciertos condicionantes. Tal cuestión se vincula con la concepción de la evaluación e impacta en la instancia de examen. En relación con esto, las investigaciones han mostrado una relación entre los problemas de los estudiantes con el lenguaje y su baja autoestima (Puyuelo, Rondal y Wiig, 2002). Además, Puyuelo, Rondal y Wiig (2002) agregan con respecto a la propia percepción de los educandos: “su principal preocupación es la repercusión de los trastornos del lenguaje sobre la lectura, la escritura y las matemáticas” (p.

173). También, cabe recordar que es el estudiante el que padece sus puntos débiles al comunicarse. Para ayudarlo, Puyuelo, Rondal y Wiig (2002) destacan que una estrategia importante es saber cuáles son las dimensiones más complicadas en su uso del lenguaje y aquellas que se defiende con solvencia. Los mencionados autores describen los déficits que pueden aparecer al emplear el lenguaje: déficit de contenido, déficit de forma, déficit en el uso y déficit en el desarrollo de las habilidades metalingüísticas y metacognitivas. El déficit de contenido se da cuando hay dificultades en lo semántico del lenguaje. En tal sentido, “el conocimiento de las palabras debe traducirse en conocimiento del mundo” (Puyuelo, Rondal y Wiig, 2002, p. 175). Muchas veces no hay problemas para adquirir los conceptos espontáneos de uso común mientras que sí se evidencian inconvenientes con los conceptos científicos. Esto impacta el día a día en el aula y podría afectar el aprendizaje y por ende su vida adulta: “puede limitar la capacidad del estudiante para acceder a la enseñanza que se da en clase y al material educativo” (Puyuelo, Rondal y Wiig, 2002, p. 175). El déficit de forma supone falencias en los niveles morfológicos y sintácticos al actualizar lenguaje. Estas cuestiones deben atenderse más en educación media o superior dado que, en ese momento, se adquieren las estructuras sintácticas más complejas, como, por ejemplo, oraciones degradadas o transpuestas. En cuanto al déficit en el empleo de la pragmática, se puede decir que afecta la audición, el habla, la lectura y la escritura del alumno. Les cuesta: “introducir temas de forma adecuada y mantenerlos durante las interacciones”, “ponerse en la situación conceptual y emocional del interlocutor”, comprender y usar las diversas normas del lenguaje oral y escrito, persuadir (Puyuelo, Rondal y Wiig, 2002, p. 177). Finalmente, el déficit en la capacidad metalingüística y metacognitiva provoca dificultades a la hora de poder inferir, ordenar el discurso propio, entender el doble sentido, corregir un texto, entre otras problemáticas.

El análisis de las posibles dificultades con el lenguaje a las que se enfrenta el estudiante deja desafíos a lo largo del curso y en la instancia final de examen. En tal sentido, algunos de ellos son: ¿cómo se podrían abordar las diferencias entre los distintos sujetos en el proceso del examen?, ¿cuáles son las estrategias para manejar los distintos déficit en el devenir del año lectivo y en la instancia de evaluación?, ¿se han realizado diagnósticos que brinden insumos a los educadores con recomendaciones y sugerencias por parte de otros especialistas?

A su vez, importa reflexionar en cómo trascender las teorías implícitas y propender al cambio educativo. Al respecto en la obra de Pozo et al (2006) se propone explicar los motivos por los

cuales los cambios educativos con respecto a las creencias de los educadores en cuanto la enseñanza y el aprendizaje no han tenido sus frutos. Además, plantean una “redescripción representacional”, en términos de Karmiloff y Smith (1992, citados en Pozo et alter, 2006), más que la pretensión de sustitución. Es decir, para estos autores el avance teórico no implica el abandono de las creencias implícitas fuertemente arraigadas sino enriquecerlas con nuevas perspectivas y resignificarlas. Además, supone ser capaces de establecer jerarquías entre ellas. Tal mutación necesita de tres componentes: reestructuración teórica, explicitación progresiva de las representaciones implícitas e integración jerárquica.

La primera supone ver al aprendizaje como sistema mediante reestructuraciones de las representaciones fuertemente arraigadas. Se incentiva el pasaje de la consideración del aprendizaje como estado (teoría directa), a proceso (teoría interpretativa) para luego trascender a lo sistémico (teoría constructivista) En segundo lugar hay que manifestar lo tácito e incorporado para comprender las divergencias con respecto a los modelos científicos. Finalmente, se impone reflexionar sobre cómo adoptar las teorías según las circunstancias particulares de forma ordenada. Todo esto es posible si se permiten crear o fomentar espacios de formación docente (Pozo et alter, 2006).

¿Qué se dice respecto de la evaluación en los documentos?

De la observación minuciosa del corpus, extraigo dos puntos interesantes con respecto a la evaluación que abordo aquí: las directivas dadas a los docentes a la hora de evaluar, la concepción preponderante de los educadores. En cuanto al primero, se desprende del análisis de la legislación lingüística que faltan marcos de referencia claros para los docentes Se estipulan algunas generalidades: la evaluación debe ser procesual, formativa, cualitativa. Este último aspecto es algo contradictorio con el afán por las calificaciones y su incidencia en el campo educativo y en otros- como se ha explicado-. En segundo lugar, la concepción que prima en los docentes que han elaborado los exámenes es la psicométrica. Esto no es extraño considerando las “creencias sin testamento”, en términos de Pozo et alter (2006) que tienen los educadores dado que se han formado también en una visión psicométrica que se propone simplemente medir. Vinculado con este aspecto, Esquivel (2009) sostiene:

La conceptualización de la evaluación como sinónimo de medición, que generalmente hacen los maestros, es una consecuencia de la importancia que tiene el modelo

psicométrico en la formación inicial del educador. Esta conceptualización se refuerza con la presencia, en los cursos de evaluación de los aprendizajes, de una unidad de estadística descriptiva, que deriva en los análisis de calidad de los ítems y en el análisis de confiabilidad y validez dependientes de la comprensión de la estadística y de las premisas básicas del modelo psicométrico: la curva normal y la necesidad de una alta variabilidad de los puntajes. Son muy pocos los maestros que se cuestionan el hecho de que estas dos premisas son esencialmente contrarias a la finalidad última de su papel como docente: facilitar con sus actividades de enseñanza el mayor aprendizaje posible en el mayor número posible de sus estudiantes (p.130).

En tercer lugar, el estudio del portafolio evidencia que no se destacan las implicancias de la tarea evaluadora. Esto resulta preocupante tal como señala Stake (2006): “la evaluación se acerca más a las personas y, por lo tanto, aumenta el riesgo de que se implique con grupos o posturas” (p. 143). El docente debe tener claro los postulados, concepciones y supuestos que lo guían respecto de la evaluación, de la educación y de la sociedad.

¿Qué se quiere evaluar?

Como he destacado, explícitamente los programas y el 50 % de los docentes aluden al concepto de "competencia". En los documentos programáticos no se la define ni se la adjetiva. Por los temas a desarrollar por el docente, particularmente del programa de tercer año, se puede concluir que hay un predominio absoluto de la gramática. En tal sentido, más que la competencia comunicativa se promueve la competencia lingüística. De los profesores solamente el 25% plantea explícitamente cuál es su postura con respecto a la competencia y qué paradigma sustenta su visión. Hay que recordar que emplear uno u otro adjetivo “comunicativa” o “lingüística” no responde al azar sino a concepciones distintas de lo que es lenguaje y lo que supone su estudio como se ha abordado en anteriormente.

A su vez, en cuanto a qué se evalúa, quedan dudas con respecto al papel del aprendizaje y su relación con la competencia: ¿cómo se genera dicha habilidad lingüística?, ¿prescinde del contexto?, ¿cuál es el marco conceptual que la sustenta? ¿sigue las reglas del mercado o propende a la formación integral del sujeto? En el caso de los exámenes, los mismos carecen de validez¹² de constructo relacionada con el contenido porque no permiten obtener resultados

¹² El examen es válido si cumple con la siguiente condición: “the test actually measures what it is intended to measure” (Brown, 2001, p. 387). Aunque el concepto de validez de constructo parece no presentar mayores complicaciones, para determinarla hay que considerar la validez de contenido, la validez concurrente, la validez predictiva y la validez del puntaje (Prati, 2007).

suficientes con respecto a lo que intentan saber. Es decir, no hay una congruencia entre lo que se pretende evaluar y lo que efectivamente se evalúa. Se quiere conocer si el educando es competente como usuario de español- tal como establecen los documentos programáticos- pero las propuestas analizadas no miden la habilidad sino contenido.

En cuanto a la evaluación y a la progresión en el pasaje de un nivel a otro, en las propuestas solamente se consideran los temas a desarrollar al igual que ocurre en los programas. En palabras de Bronckart (2007): “Los programas escolares son productos históricos, que a lo sumo escalonan los contenidos de enseñanza según una jerarquía de complejidad imaginada por los adultos” (p. 111). Es decir, el avance de un nivel a otro no tiene en cuenta las capacidades de los alumnos. Esto supone una dificultad a la hora de evaluar:

¿de qué medios disponen esos mismos adultos para evaluar los niveles de capacidades de los alumnos y los procesos de aprendizaje que realizan? ¿Cómo asegurarse de que la progresión sugerida por los programas es compatible con esas capacidades y esos procesos?” (Bronckart, 2007, p. 111)

¿Qué concepciones de lenguaje aparecen?

Creo oportuno citar a Riestra (2007) y culminar con unas reflexiones de lo que sucede al analizar los programas de secundaria objeto de estudio de mi tesis. La autora dice: “la confusión respecto de los objetos a ser enseñados se origina en la imposibilidad de integrar epistemológicamente algunos contenidos prescritos en los diseños curriculares de nivel primario y secundario del sistema educativo” (Riestra, 2007, p. 187). Esto ocurre también en nuestro medio. Muchas veces se transforman en productos eclécticos que intentan funcionar teorías que desde el punto de vista epistemológico son dispares. Esto provoca que los profesores no sean capaces de responder qué enseñan. Como he destacado anteriormente, la conceptualización del lenguaje se realiza ponderando la teoría biologicista. No obstante, se recurre a autores representantes de formas de ver al lenguaje antagónicas. En el apartado con la bibliografía recomendada para abordar el primer tema de primer año: lengua, se mencionan lingüistas con diferentes visiones: como por ejemplo, “Saussure (1965)”, “Fishman (1988)” y “Jakobson (1984)” (CES, 2006, p. 16). Solamente la mención al ginebrino merece una aclaración con respecto a cuál de las lecturas y relecturas se están haciendo de su obra¹³. Es decir, mucho se

¹³ El libro *Curso de lingüística general* escrito por el suizo es fruto de las clases que dictó entre 1906 y 1911. La recopilación fue hecha por sus alumnos. Como establece Verón (1993) este es el primer reconocimiento de su obra.

ha escrito sobre la filiación paradigmática del suizo. Uno de los autores que ha indagado en la obra saussureana y su vínculo con otros paradigmas es Verón (1993). Establece que los textos son parte de una red interdiscursiva que se interpretan de forma distinta cuando la obra es producida y cuando es recepcionada. Implica que se aborda el texto mismo más allá del sujeto enunciador. Existen dos maneras de leer un libro: como producción y como recepción. La primera implica tratar de reconstruir las condiciones políticas sociales, culturales en que nació la obra. La segunda supone mirar cómo se lee la obra en los diferentes momentos históricos en que fue interpretado. En el caso de la aludida obra de Saussure, en producción, es positivista pero en recepción, es estructuralista. Tal lucha se manifiesta en la propia obra, como anteriormente he dicho. Por su parte Robins (2000, p. 273) destaca: “Sean cuales fueren las diferentes interpretaciones que se den al significado exacto del término «estructuralismo», pocos lingüistas negarían actualmente un pensamiento estructural en su obra”. En cambio, los lingüistas pertenecientes al interaccionismo sociodiscursivo han propuesto una revisita a los textos de Saussure. En tal sentido, Bulea (2010) dice que las lecturas a la ligera del Curso y el hallazgo tardío de sus manuscritos publicados con el nombre de *Escritos de lingüística general* ([1996] 2004) han favorecido las interpretaciones erróneas de los postulados del ginebrino:

una interpretación de Saussure grosso modo, reducida a ciertos clisés: “la lengua es social y el habla individual”; “la lengua es un sistema formal de signos”, “la tarea de la lingüística es estudiar la lengua (y no el habla) en sí misma y por sí misma”, etc., etc.; clisés que a veces son reductores y otras, simplemente, falsos (Bulea, 2010, p. 26).

Por lo expuesto se evidencia que los programas carecen de referentes teóricos claros y no contrapuestos que guíen a los docentes en el aula.

¿Qué entienden las autoridades y los docentes por leer y escribir?

En cuanto a la concepción de lectura y escritura presente en los exámenes, las dos actividades aparecen de forma separada. Como he destacado, las prácticas de lectura y escritura no se pueden concebir aisladamente en tanto la dicotomía que realiza la institución escolar no corresponde con el diálogo que se genera entre ambas actividades cuando se aprende a leer y a escribir. Tal es la separación entre ellas que, como he señalado en el análisis, algunas propuestas las presentan en

partes diferentes. Una estrategia para diseñar e implementar una propuesta de lectura y escritura al unísono y evitar la división entre ambas es pedirle al alumno que asuma determinado papel al momento de escribir (Gomes, 2009). Desenvolverse en esa actividad supone que logre comprender desde qué lugar habla, qué dice y por qué habla como lo hace. En tal sentido, al abordar la escritura en el aula y al realizar sus consignas los docentes deben considerar:

En el aprendizaje de la escritura como práctica discursiva es imprescindible la reflexión sobre los factores de los contextos de uso del lenguaje: qué se quiere conseguir, en relación con quién, qué papel social se va a adoptar, qué representación del destinatario se ha de tener para poder adecuar lo que se escribe, qué respuestas del destinatario se prevén, etcétera (Zayas, 2012, p. 72).

Al respecto de la concepción de lectura de los programas, quiero destacar que emplear el sintagma “sociedad letrada” en los programas resulta riesgoso. Al respecto, Olson (1995) advierte sobre la peligrosidad de estigmatizar distinguiendo entre letrados e iletrados: “Como expresa Pattanayak (capítulo 6 de este libro), hasta el hecho de llamar "iletrados" a quienes no saben leer equivale a calificar como gente de segunda clase a más de la mitad de la población del mundo” (Olson, 1995, p. 333).

Las propuestas evidencian la escasa claridad teórica que poseen los docentes como consecuencia de su formación, de la aplicabilidad de los hallazgos de la lingüística al campo educativo sin considerar su especificidad¹⁴ y también, de las carencias de los documentos programáticos.

¹⁴ Tal como destaca Camps (2012), se ha dado el fenómeno de aplicar los saberes provenientes de la lingüística dando lugar al nacimiento de lingüística aplicada por la influencia del estructuralismo y generativismo. Por esto, cuesta reconocer la especificidad del campo de la didáctica del lenguaje y producir conocimientos que lo nutran. En tal sentido: “ La didáctica de la lengua se constituye, pues, en un campo de investigación y conocimiento específico más allá de los conceptos aplicacionistas imperantes hasta hace bien poco” (Camps, 2012, p. 27).

Referencias

- Alarcos, E (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. (2007). Formar docentes reflexivos Una experiencia de Facultad de Derecho de la UBA. *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho* (9) pág. 235.
- Behares, L (2011). “Notas para pensar la dimensión transversal del lenguaje en la enseñanza”. En ANEP. Tercer Foro de Lenguas. Montevideo: Programa de Políticas Lingüísticas.
- Bein, R. (2002). Política y legislación lingüística [en línea]. Buenos Aires, Argentina. Disponible en <http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/revista/bein.htm>
- Bertolotti, V. (2015). *A mí de vos no me trata ni usted ni nadie. Sistemas e historia de las formas de tratamiento en la lengua española en América*. México: UNAM, UdelaR.
- Bronckart, J. (2008). “Las competencias en la lingüística y en la didáctica de las lenguas (dossier). Problemas de la didáctica de las lenguas. Diálogo con Jean-Paul Bronckart”. *Revista Novedades Educativas* 211, Julio, Buenos Aires, pp. 4- 9.
- _____ (2007). “La enseñanza de lenguas para una construcción de las capacidades textuales”. “Los géneros de texto y su contribución al desarrollo psicológico”. En Bronckart, J. y Dolz J. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J. y Dolz, J. (2007). “La noción de competencia: su pertinencia para el estudio del aprendizaje de las acciones verbales”. En Bronckart, J. y Dolz J. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J. (2004). *Actividad verbal textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje. Colección cultura y conciencia.
- Brown, H. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. San Francisco: Longman.
- Cameron, D; Frazer, E.; Harvey, P.; Rampton, B. y Richardson, K. (1997). Ética, defensa y empoderamiento en la investigación lingüística”. En: N. Coupland y A. Jaworski (eds.) *Sociolinguistics. A reader and a coursebook* (pp. 145-62). Nueva York:

Palgrave.[Traducción de Pilar Asencio].

Camps, A. (2012). “La investigación en Didáctica de la Lengua en la encrucijada de muchos caminos”. En Zayas, F. (2012) *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Revista Iberoamericana de Educación (monográfico). N.º 59. Mayo-Agosto. Buenos Aires: OEI.

Cavallo, G. y Chartier, R. (2001): “Introducción”. En Cavallo, G y Chartier, R (coords.). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of theory of syntax*. Massachusetts: The MIT Press.

_____ (1988) (1992). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor distribuciones.

Consejo de Formación en Educación (CFE) (2009). Programa de Didáctica I. Recuperado de http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/profesorado/plan_2008/espanol/segundo/didactica1modif.pdf

_____ (2009). Programa de Didáctica II. Recuperado de http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/profesorado/plan_2008/espanol/tercero/didactica2modif.pdf

Consejo de Educación Secundaria (CES) (s.f.). Monitor liceal. Recuperado de <https://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/datos>

Consejo de Educación Secundaria (CES) (2006). Programa de Idioma Español, Tercer año, Ciclo básico, Reformulación 2006. Recuperado de <http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion06tercerocb/idesp3cb.pdf>

Consejo de Educación Secundaria (CES) (2006). Programa de Idioma Español, Segundo año, Ciclo básico, Reformulación 2006. Recuperado de <https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion06segundocb/idesp2.pdf>

Consejo de Educación Secundaria (CES) (2006). Programa de Idioma Español, Primer año, Ciclo básico, Reformulación 2006. Recuperado de <https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion06primerocb/idespprog1cb.pdf>

Coll, C: y Onrubia, J. (2002). *Evaluar en una escuela para todos*. Cuadernos de pedagogía, 318, 50 - 54.

Coseriu, E. (1981). "Creatividad y técnica lingüística. Los tres niveles del lenguaje". *Lecciones de Lingüística General* Madrid: Gredos. 269-286.

Coseriu, E (1989). “Sobre la enseñanza del idioma nacional. Problemas, propuestas y

- perspectivas” en J. Borrego Nieto (coord.): *Separata de Philologica II*, pp. 33-38. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca. Disponible en: <http://www.romling.uni-tuebingen.de/coseriu/publi/coseriu244.pdf>
- Costa, E. (2005). *A reconstrução de um teste estrutural em um teste de desempenho: uma proposta de reflexão. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras)*. Porto Alegre: UFRGS.
- Esquivel, J. (2009). “Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada”. En Martín, E. y Matínez, F. (Coords.) *Avances y desafíos de la evaluación educativa*. Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- Ferreiro, E. (2007). *La adquisición de los objetos culturales: el caso particular de la lengua escrita*. En E. Ferreiro (con el cuidado y apoyo de A. Soto), *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*, pp. 399 – 409. Pátzcuaro (Edo. Michoacán), México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe CREFAL.
- Ferreiro, E. (2006, julio-diciembre). “La escritura antes de la letra”. En CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 3, pp. 1-52. Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz, México.
- Gabbiani, B. (2002). *Aspectos metodológicos de la enseñanza de ELE*, en L. Masello (comp) *Español como lengua extranjera. Aspectos descriptivos y metodológicos*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- García de Ceretto, J. y Giacobbe, M. (2009). *Nuevos desafíos en investigación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Golluscio, L. (2002). “Introducción: la etnografía del habla y la comunicación. Un recorrido histórico”. En: L. Golluscio (comp.) *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Gomes, M. (2009) *A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame Celpe-Bras*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Gómez, J. (2014). “La evaluación mediante criterios y estándares. Aplicaciones al área de lengua y literatura”. *Revista de Didácticas Específicas* (11), 21-39.

- Goodman, Y. (comp.) (1991). Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano. Buenos Aires: Aique.
- Graffunder, S. (2014). ¿Qué significa saber una lengua extranjera? Análisis de los conceptos teóricos que respaldan el EPI-examen de proficiencia internacional (Tesis de maestría). FHCE, UDELAR, Montevideo. Directora de tesis: Beatriz Gabbiani.
- House, E. y Howe, K. (2001). Valores en evaluación e investigación social. Madrid: Morata.
- Hymes, D (1986). “Acerca de la competencia comunicativa”. En Llobera, M. *et al.* (1995) (Coord.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Kleiman, A. (2016) Significados e ressignificações do letramento. Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de letras.
- Kerlinger, F y Howard B (2002). Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales. México: McGraw-Hill.
- Ley N° 18.437, Diario oficial de la República Oriental del Uruguay, Montevideo, 16 de enero de 2009.
- López, M. (2014). Literatura, evaluación y aprendizaje. La evaluación en las aulas de Literatura en tercer año de Ciclo Básico. Montevideo: Edición del Consejo de Formación en Educación.
- Lorente, P. (2011). Retos de la evaluación en Lengua Castellana y Literatura para el siglo XXI. *Tejuelo* (11) (2011), 104-127.
- Luria, A. R. (1984). Conciencia y lenguaje. (Trad. Marta Shuare). Madrid: Visor libros.
- Marcuschi, L. (2008). Produção textual: análise de gêneros e compreensão. São Paulo : Parábola
- _____ (2001). Compreensão de texto: algumas reflexões. En: Dionisio, Angela P. & Bezerra, Maria A. (orgs.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 46-59.
- Mendizábal, N. (2006). “Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa”. En: Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Nemirovsky, M. (1995) “Leer no es lo inverso de escribir”. En Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización: el conocimiento fonológico, la ortografía, la composición de textos, la notación matemática y el aprendizaje*. Buenos Aires: Santillana.

- Olson, D. (1997). El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del pensamiento. Barcelona: Gedisa.
- Olson, D. (1995). La cultura escrita como actividad metalingüística. En Olson, D. (coord.) y Torrance, N. (coord.) . Cultura escrita y oralidad. Barcelona: Gedisa.
- Orlando, V. (2006) Presupuestos teóricos. En: Mecanismos conversacionales en el español del Uruguay. Análisis de interacciones telefónicas de servicios (11-37). Montevideo: FHCE.
- Pedretti, A. 2008. Tradición y novedad en la enseñanza del español lengua materna. Montevideo: Editorial Byblos.
- Piaget, J. (1971). Préface. En Ferreiro, E., *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Ginebra: Droz.
- Piaget, J. & Inhelder B. (1955). De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent. París: Presses Universitaires de France.
- Pozo, J.; Scheuer, N; del Puy Pérez, M.; Mateos, M.; Martín, E.; de la Cruz, M. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Grao.
- Pozo, J. (1997). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata.
- Prati, S. (2007). La evaluación en español lengua extranjera. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.
- Puyuelo, M., Rondal, J., y Wiig, E. (2002). Evaluación del lenguaje. Barcelona: Masson.
- Real Academia Española (s.f.). Lectura y escritura. En el Diccionario de la Lengua Española. Recuperado el 5 de mayo, 2021, en <https://dle.rae.es/>
- Rama, G. (2004). “La evolución de la educación secundaria en Uruguay”. En Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad eficiencia y cambio en educación. Vol 2, N° 1, p. 1- 28.
- Riestra, D., Goicochea, M. y Tapia, S. (2014). Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura. Buenos Aires: Noveduc.
- Riestra, D. (2010). “La concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en la Didáctica de las lenguas”, pp.129-159, en Saussure, Vigotski y Volóshinov revisitados. Estudios históricos y epistemológicos. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Riestra, D. (2007). “Los textos como acciones de lenguaje, un giro epistemológico en la didáctica de la lengua”. En *Co-herencia*, vol. 4, núm. 7, julio-diciembre, 2007, pp. 1-15. Medellín: Universidad EAFIT.

- Riestra, D. (2006). *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad*. Buenos Aires- México: Ediciones Novedades Educativas.
- Rondal, J. (1995). “Componentes del lenguaje y aspectos del desarrollo desde la perspectiva de la evaluación”. En Puyuelo, M. (2000). *Evaluación del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Saussure, F. de (2004). *Escritos de lingüística general*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (1916) 1945. *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Schlatter, M. y Garcez, P. (2009 a) *Linguas adicionais (Espanhol e Inglês)*. En Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, Referenciais curriculares do Estado Do Rio Grande Do Sul: Linguagem, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP.
- Schlatter, M. et al. (2009 b). *Impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e espanhol*. En Zoppi-Fontana, M (Ed.). (2009). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG Editora.
- Schlatter, M.; Almedia, A.; Fortes, M.; Schoffen, J. (2005.) “Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo.” En: Silva, D; Naujorks, S.; Da Costa, J.; Flores, V. Do N. *A redação no contexto do vestibular: a avaliação em perspectiva*. Porto Alegre: COPERSE, UFRGS.
- Schneuwly, B. (2008). “La construcción social del lenguaje escrito en el niño”. En Schneuwly, B. y Bronckart, J. (Coord.) *Vigotsky hoy*. Madrid: Popular.
- Sotomayor, C; Ávila, N. y Jeldrész, E. (2015) *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santiago de Chile: Santilana.
- Van Dijk, T. (1999). *El análisis crítico del discurso*. Anthropos, 186, 23-36.
- Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la recursividad*. Barcelona: Gedisa.
- Vigotsky, L. (1982). *Pensamiento y lenguaje. Obras escogidas II*. Moscú: Editorial pedagógica.
- Zayas, F. (2012). “Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita”. *Revista Iberoamericana de Educação*. N.º 59 (2012), pp. 63-85.

Zoppi, A. (2004). El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del curriculum (Tesis doctoral). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación