



**Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo A. Podestá"**  
Repositorio Institucional

# **Prácticas evaluativas formales y su relación con los enfoques didácticos de la lengua**

---

---

Año  
2019

Autoras  
Aciar, Marta Jorgelina y Daudier, Melisa  
Elizabeth

Directora de tesis  
Tenutto, Marta Alicia

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

#### CITA SUGERIDA

Aciar, M. J. y Daudier, M. E. (2019). *Prácticas evaluativas formales y su relación con los enfoques didácticos de la lengua*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional



**PRÁCTICAS EVALUATIVAS FORMALES Y SU RELACIÓN CON  
LOS ENFOQUES DIDÁCTICOS DE LA LENGUA**



**PRÁCTICAS EVALUATIVAS FORMALES Y SU RELACIÓN CON  
LOS ENFOQUES DIDÁCTICOS DE LA LENGUA**

AUTORAS: Aciar, Marta Jorgelina - Daudier, Melisa Elizabeth

DIRECTORA DE TRABAJO FINAL DE GRADO: Dra. Tenutto Marta Alicia

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
INSTITUTO A. P. DE CIENCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDAD NACIONAL VILLA MARÍA.  
CENTRO REGIONAL ESTUDIOS SUPERIORES –CRES-  
VILLA DOLORES. CÓRDOBA.  
NOVIEMBRE 2019

## DEDICATORIA

**A Dios.**

*Por habernos permitido llegar hasta este punto y habernos dado salud para lograr nuestros objetivos.*

**A mi marido y a mis hijos**

*por el apoyo incondicional y por la motivación constante que me ha permitido seguir adelante.*

*Melisa Daudier*

**A mi madre y a mi padre**

*por ser ejemplos de perseverancia, constancia y por el acompañamiento incondicional en cada uno de mis objetivos.*

*Jorgelina Aciar*

**A mis hijos Zaid e Isaías**

*por ser mi motivación de todos los días.*

*Jorgelina Aciar*

## **AGRADECIMIENTOS**

A la Universidad Nacional Villa María por brindarnos, durante cinco años, la posibilidad de adentrarnos en el grato mundo de la academia, ese en el que seguiremos profundizando.

A nuestra directora de tesis, Marta Alicia Tenutto, que nos acompañó en nuestra formación profesional brindándonos su incondicional apoyo.

A nuestras familias por ser el soporte bajo el cual se cimentó este gran proceso.

Gracias a todas las personas que ayudaron directa e indirectamente en la realización de este proyecto.

## INDICE DE CONTENIDO

RESUMEN.....	1
CAPITULO I: ASPECTOS INTRODUCTORIOS.....	2
1.1 JUSTIFICACIÓN .....	2
1.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	3
1.3 OBJETIVOS .....	5
1.3.1 Objetivo general .....	5
1.3.2 Objetivos específicos .....	5
1.4 FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS O ANTICIPACIONES DE SENTIDO .....	5
CAPITULO II: CONSTRUCCIÓN DEL MARCO TEÓRICO.....	6
2.1 ANTECEDENTES .....	6
2.2 LA DIDÁCTICA ESPECÍFICA DE LA LENGUA.....	9
2.2.1 La investigación en el campo de la didáctica de la Lengua y la Literatura .....	12
2.3 ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA .....	14
2.3.1 Enfoque didáctico tradicional – conductista .....	15
2.3.2 Enfoque cognitivo – constructivista .....	16
2.3.3 Enfoque Comunicacional - contextual.....	17
2.4 LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS .....	20
2.5 LA EVALUACIÓN .....	22
2.5.1 ¿Qué evaluar?.....	24
2.5.2 ¿Cuándo evaluar? ¿Para qué evaluar? .....	25
2.5.3 ¿Quiénes evalúan? .....	27
2.5.4 ¿Cómo evaluar? ¿Con qué instrumentos evaluar? .....	28
2.6 LAS CONSIGNAS DE ACTIVIDADES .....	31
2.7 PLANIFICACIÓN ANUAL. UNIDAD DIDACTICA- SECUENCIA DIDACTICA. PLANES DIARIOS.....	32
CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	34
3.1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA.....	34
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS.....	38
4.1 MODELO DE PLANIFICACIÓN .....	38
4.2 MODELOS DE PRÁCTICAS EVALUATIVAS .....	40
CAPITULO V: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN .....	42
5.1 ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS A DOCENTES .....	43
5.1.1 Datos generales de los docentes .....	43
5.1.2 Concepciones de los docentes de Lengua y Literatura .....	45
5.2 ANÁLISIS DOCUMENTAL .....	49

5.2.1 Análisis de las planificaciones anuales .....	49
5.2.2. Análisis de las consignas de las actividades en secuencia didáctica y planes diarios..	50
5.2.3 Análisis de las prácticas evaluativas escritas .....	51
.....	53
5.3 INTERPRETACIÓN DEL ANÁLISIS .....	54
5.3.1 Nivel 1: Enfoque didáctico que usa habitualmente vs objetivos, aprendizajes y contenidos de la planificación anual.....	54
5.3.2 Nivel 2: Concepción de enseñanza vs consignas de las unidades/secuencias diarias y planes diarios .....	54
5.3.3 Nivel 3: Percepción de los docentes sobre sus prácticas evaluativas vs consignas de prácticas evaluativas escritas recolectadas .....	55
CAPITULO VI: CONCLUSIONES FINALES Y APORTES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES	59
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	61
ANEXOS.....	64
ENFOQUES DIDÁCTICOS DE LA PLANIFICACIÓN.....	65
MODELO DE EVALUACIÓN DIAGNOSTICO CON ENFOQUE TRADICIONAL.....	76
MODELO DE EVALUACIÓN SUMATIVA CON ENFOQUE TRADICIONAL.....	77
MODELO DE EVALUACIÓN DIAGNOSTICO CON ENFOQUE COGNITIVO – CONSTRUCTIVISTA .....	79
MODELO DE EVALUACIÓN PROCESUAL CON ENFOQUE COGNITIVO-CONSTRUCTIVISTA .....	82
MODELO DE EVALUACIÓN SUMATIVA CON ENFOQUE COGNITIVO-CONSTRUCTIVISTA	83
MODELO DE EVALUACIÓN DIAGNOSTICO CON ENFOQUE CONTEXTUAL – COMUNICACIONAL .....	88
MODELO DE EVALUACIÓN PROCESUAL CON ENFOQUE CONTEXTTUAL - COMUNICACIONAL .....	89
MODELO DE EVALUACIÓN INTEGRAL CON ENFOQUE CONTEXTUAL-COMUNICACIONAL .....	90
MATRIZ DE ANALISIS DOCUMENTAL .....	92-1099
CUESTIONARIO A DOCENTES DE LENGUA Y LITERATURA.....	114

**ÍNDICE DE TABLAS**

Tabla 1: Condicionamiento de la evaluación .....	30
Tabla 2: Categoría de análisis, unidades de análisis, variables e indicadores.....	36
Tabla 3: Categoría de análisis, unidades de análisis, variables e indicadores.....	36
Tabla 4: Enfoques de la planificación .....	39
Tabla 5: Consignas de evaluaciones .....	57

## RESUMEN

En el presente trabajo de investigación se indaga la relación entre las prácticas evaluativas formales y el/los enfoques didáctico/s de la Lengua, en el Espacio Curricular de Lengua y Literatura del Nivel Primario. Este estudio se propone exponer qué enfoque/s didáctico/s de la Lengua subyacen en las prácticas evaluativas formales en el espacio curricular de Lengua y Literatura en sexto grado del Nivel Primario. Se optó por una investigación no experimental, cualitativa-cuantitativa con un diseño descriptivo y transversal en nueve establecimientos educativos de la Ciudad de Villa Dolores, en los ciclos lectivos 2017-2018. El contexto en el cual se relevó la información fue de 12 aulas de 6to grado a través de las planificaciones anuales, secuencias didácticas, planes diarios y evaluaciones escritas. Se realizaron encuestas compuestas por preguntas cerradas a los docentes y se analizaron las prácticas evaluativas en los distintos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del espacio curricular de Lengua y Literatura.

Se recolectó la información y se la analizó en relación con los enfoque/s didáctico/s de la Lengua con que fueron diseñadas y aplicadas las prácticas evaluativas formales. Para ello, fue necesario establecer categorías de análisis, indicadores y diseñar modelos de planificaciones y de evaluaciones para facilitar la triangulación entre estos enfoque/s didáctico/s.

Además, se ha procurado visibilizar la relevancia del problema a investigar para el campo de la Didáctica y en particular en el estudio de la Lengua. Esta indagación permitió reconocer en qué medida las prácticas evaluativas formales del espacio curricular de Lengua y Literatura de 6to grado, se concretan desde el enfoque didáctico de la Lengua establecido por el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba 2011-2020.

## **CAPITULO I: ASPECTOS INTRODUCTORIOS**

### 1.1 JUSTIFICACIÓN

La presente investigación, deriva de un trabajo que se desarrolló en el marco de las prácticas profesionales correspondientes a la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de la Villa María, con sede en Villa Dolores, Córdoba. En el transcurso de los meses de marzo a agosto del 2016, se ingresó al establecimiento educativo primario llamado “Manuel Belgrano”, con el propósito de observar el Primer Ciclo del Nivel Primario (1er, 2 do y 3er grado).

En ese contexto, se identificó una escasa articulación entre las propuestas de aula (planificaciones y secuencias didácticas) de los docentes y el currículo prescripto (Diseño Curricular 2011-20120, la Unidad Pedagógica Cuadernillo N°6 “apropiación del lenguaje escrito: intervenciones docentes y evaluación de los aprendizajes” (2011), y las Prioridades Pedagógicas 2016). Esto fue relevado a partir del análisis de carpetas didácticas, cuadernos de los alumnos, observaciones de clases escolares y encuestas a docentes y al equipo directivo.

Estos hallazgos condujeron no sólo a reflexionar sobre la problemática señalada, sino también sobre el sentido de las prácticas evaluativas en el nivel primario. Se observó escasa coherencia entre sí de lo planificado, lo enseñando y lo evaluado, y entre estos componentes y las orientaciones dadas por el Ministerio de Educación de Córdoba.

Estas incongruencias orientaron la reflexión sobre los enfoques didácticos de las prácticas evaluativas, y en ese marco se procuró identificar el sentido que los docentes les atribuyen y desde qué enfoques se posicionan como actores pedagógicos para encaminar su tarea.

A partir de algunas situaciones observadas - como por ejemplo que una alumna de segundo grado recitó un poema de memoria con posterior calificación numéricamente- se generaron algunos interrogantes como ¿desde qué fundamento didáctico de la Lengua se justifica el recitado de un poema y su calificación? La docente de ese curso, en los objetivos de su planificación expresaba que tendían al desarrollo de habilidades socio- comunicativas. También surgieron otras preguntas como: ¿qué sucedía si la alumna sabía la poesía, pero la tensión corporal impedía verbalizarla? Posiblemente hubiera obtenido una calificación baja. Entonces, ¿qué se pretende evaluar: aprendizajes que se construyen, reproducción o formas de personalidad?

Este recorte de la realidad educativa, incitó a pensar qué sucedía en otras aulas de otros establecimientos educativos. En base a esta inquietud se seleccionaron además, ocho establecimientos educativos del conurbano dolorense y se delimitó al Espacio Curricular de Lengua y Literatura en 6to grado, para iniciar un nuevo trabajo de investigación.

La decisión de indagar en este espacio, se basa en una de las Prioridades Pedagógicas del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba del año 2016, que plantea el mejoramiento de los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Para obtener más y mejores aprendizajes como se formula en la definición de evaluación de la provincia, los aprendizajes no pueden ser

concebidos aisladamente, sino que es necesario rever las prácticas evaluativas y los enfoques didácticos desde los cuáles los docentes se posicionan en sus prácticas. Siendo estas, entonces, las razones que enmarcan y dan sentido a nuestra investigación.

Se consideró necesario, además, la exploración de los cuadernos de clase de los alumnos, en tanto la evaluación escrita, sigue siendo un instrumento de clasificación y calificación de lo que se adquirió o no de los contenidos enseñados. La evaluación es parte del proceso de la enseñanza y se espera que se establezcan relaciones y articulaciones con los procesos pedagógicos que se desarrollan en las prácticas escolares diarias. En cambio, se observó que sigue siendo una instancia de corte, de aislamiento, de traducción, un proceso de enseñanza y de aprendizaje meramente cuantitativo que se traduce en una calificación y en un aprendizaje cuantificable.

Al analizar las prácticas evaluativas formales, esta investigación se inserta dentro de la Didáctica debido a que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Este campo disciplinar posee como propósito el de enunciarlas, describirlas, explicarlas, fundamentarlas, y evaluarlas. También, estudiar problemas relacionados a la acción pedagógica dentro de las aulas escolares, con vistas a mejorar los resultados y sus impactos en la práctica pedagógica. Pero, el trabajo de investigación se focaliza, concretamente, en el campo de la Didáctica específica de la Lengua, ya que se delimita al estudio de los enfoques didácticos de la Lengua que subyacen en las prácticas evaluativas formales, en el espacio curricular de Lengua y Literatura. Se espera, así, brindar un aporte al conocimiento de los enfoques de la didáctica de la Lengua que subyacen en las prácticas evaluativas formales en el espacio curricular de Lengua y Literatura de 6to grado y favorecer, de este modo, a la construcción del conocimiento de lo que acontece en el acto educativo, en las aulas de sexto grado de las escuelas de Villa Dolores.

La aproximación a la realidad escolar, contribuyó a decidir pedagógicamente qué es aquello que debe modificarse, transformarse y potenciarse en pos de mejorar las prácticas evaluativas, los modos de enseñar y por ende, los aprendizajes de los alumnos.

## 1.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En el acontecer del acto educativo surgen algunos interrogantes tales como: ¿Qué enseñar? ¿Para qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Cómo aprende el sujeto alumno? ¿Cuáles son las lecturas sobre los enfoques didácticos en las prácticas de enseñanza? ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Cuál es el fin de evaluar? ¿Cuál es el papel de las prácticas evaluativas en el espacio curricular de Lengua y Literatura en el Nivel Primario? ¿Se evalúa bajo la misma concepción que guió la enseñanza y los modos en que se concibe el aprendizaje?

Son interrogantes que interpelan el quehacer de los sujetos pedagógicos que se encuentran en el escenario educativo. Se percibe que en la última década, estas preguntas han emergido en

conjunto con nuevos interrogantes, con el fin de dar respuestas, de comprender, de reflexionar y de re – pensar la educación en el siglo XXI. En tanto, los contextos del aula y los actores pedagógicos presentan características y configuraciones propias del periodo histórico actual.

Trabajar sobre las preguntas anteriormente mencionadas, permite interpelar la posición didáctica asumida frente los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estas posiciones, a veces son naturalizadas usualmente debido a que se habilitan escasos espacios formales e informales para que docentes reflexionen sobre las acciones y las intenciones que acontecen en el oficio de enseñar y de ser docente. Es por esto, que dichos interrogantes invitan a repensar y reflexionar sobre los qué, cómo y para qué de la educación y en particular acerca de los enfoques didácticos que están presentes en las aulas y, además, de cómo estos enfoques sostienen y dan sentido a las prácticas evaluativas y al hacer educativo.

Este trabajo de investigación, tiene por objetivo central indagar las prácticas evaluativas en el espacio curricular de Lengua y Literatura. La población que se seleccionó para tal fin, fue el grupo de docentes de sexto grado de nueve establecimientos del Nivel Primario de la ciudad de Villa Dolores de la Provincia de Córdoba.

Por ello, se elabora la pregunta de ¿Qué enfoques didácticos de la Lengua subyacen en las prácticas evaluativas formales correspondientes a este espacio curricular de sexto grado del nivel primario en las escuelas de Villa Dolores? Lo que conduce a reflexionar sobre tres escenarios educativos independientes pero interrelacionados.

El primero de estos escenarios corresponde a las prácticas evaluativas formales, el segundo a los enfoques didácticos de lengua, y el tercero a la interrelación coherente entre las concepciones de enseñanza y aprendizaje de la lengua con las prácticas evaluativas formales a investigar. Sin embargo, se presenta un cuarto escenario educativo en torno a la norma, es decir al papel que juega el Diseño Curricular del Nivel Primario (2011-2020) en la configuración de las prácticas evaluativas formales. Éste, junto a otros documentos públicos, tiende a generalizar y homogeneizar una concepción de la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua, que debiera estar presente en las prácticas evaluativas formales.

Estos cuatro escenarios educativos, han sido motivo de investigaciones y de diversas producciones en el campo de la Didáctica General, como así también de la Didáctica Específica. Particularmente, se puede citar un texto clásico sobre la evaluación de los aprendizajes en el debate sobre las corrientes didácticas contemporáneas, de Camilloni, Davini, Edelstein, Litwin, Souto, y Barco, (2013), cuyos trabajos de investigación giran en torno a la evaluación y su implicancia en el campo educativo. Principalmente, su función en los procesos de enseñanza y de aprendizajes que tienen lugar en las instituciones educativas.

Estos trabajos de investigación fortalecen, la curiosidad y el deseo de poder saber qué sucede en las aulas de sexto grado, en las escuelas de Villa Dolores con respecto a las prácticas evaluativas en el espacio curricular de Lengua y Literatura y los enfoques didácticos de la Lengua. Es este interés que motiva al presente trabajo de investigación.

### 1.3 OBJETIVOS

#### 1.3.1 Objetivo general

▪ Conocer los enfoques didácticos de la Lengua que subyacen en las prácticas evaluativas escritas correspondiente al espacio curricular de Lengua y Literatura de sexto Grado del Nivel Primario en las escuelas de Villa Dolores.

#### 1.3.2 Objetivos específicos

- Relevar los enfoques didácticos de la Lengua sostenidos por los docentes de 6to grado en las escuelas de Villa Dolores.
- Identificar en las consignas de las prácticas evaluativas escritas los enfoques didácticos de Lengua.
- Identificar en las planificaciones anuales, unidades y /o secuencias didácticas y planes diarios indicios de los enfoques didácticos de la Lengua.
- Analizar la coherencia didáctica entre los documentos escritos (planes, secuencias, planificaciones) elaborados por los docentes y las prácticas evaluativas llevadas cabo durante la tarea escolar en el espacio curricular de Lengua y Literatura. .

### 1.4 FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS O ANTICIPACION DE SENTIDO

Las prácticas evaluativas escritas de 6to grado del Nivel Primario en las escuelas de Villa Dolores se sostienen en su mayoría desde el enfoque comunicacional de la Lengua propuesto por el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba (2011-2020) para el Espacio Curricular de Lengua y Literatura.

## **CAPITULO II: CONSTRUCCIÓN DEL MARCO TEÓRICO**

### 2.1 ANTECEDENTES

La investigación se centra en los enfoques didácticos existentes en la lengua como campo disciplinar que influyen y condicionan las prácticas evaluativas escritas. Estas prácticas, en el espacio curricular de Lengua y Literatura en el Nivel Primario, son sostenidas por uno o varios enfoques didácticos de la Lengua, por enfoques que en algunos casos no están prescritos en la norma pública. En tanto los sujetos pedagógicos se encuentran demarcados, en su accionar, por perspectivas teóricas y prácticas acerca de cómo se concibe tanto la enseñanza como el aprendizaje de la Lengua en el Segundo Ciclo del Nivel Primario, específicamente en 6to grado.

Recopilar y reflexionar sobre distintos trabajos de investigación ha contribuido en el conocimiento del objeto de estudio y en el reconocimiento de la importancia de las prácticas evaluativas como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en el campo educativo del siglo XXI.

El presente escrito despliega, en un primer momento, las investigaciones que se han realizado sobre las prácticas evaluativas y luego, los enfoques didácticos de la lengua, su contemporaneidad, su presencia en las prácticas evaluativas y su prescripción en la norma pública.

En relación con la evaluación, se retoma a la propuesta de Fernández Fernández (2010) acerca de rever la evaluación en el sistema educativo, en pos de desarrollar modelos y sistemas de evaluación más formativos y pedagógicos que superen los modelos más tradicionales de evaluación-calificación. La autora manifiesta su posición al explicitar que la evaluación es parte consustancial del proceso de enseñanza-aprendizaje y que uno de sus objetivos es el de informar a los agentes educativos de los avances que se van logrando. Por lo tanto, la evaluación debe adaptarse a situaciones reales de un curso, un alumno/a, un nivel y en el contexto social.

Esta adaptación de la evaluación, según Beltrán (2002) pensar sobre estrategias evaluativas sirve no sólo para mejorar la calidad del rendimiento de los alumnos sino, para poder vislumbrar en ellas la concepción del aprendizaje desde las distintas posturas psicológicas. El pensar sobre las concepciones de aprendizaje, permite comprender que el instrumento evaluativo adquiere y renueva sentidos y significados en cada acto educativo específico.

Ambos trabajos, permiten reconocer que las prácticas evaluativas están sostenidas en un enfoque didáctico específico. Esto es afirmado en el estudio de caso, realizado mediante una investigación etnográfica, por Cruz Abril (2008). La autora describe cómo impacta la evaluación formativa del desempeño en el desarrollo de la autorregulación de un grupo de estudiantes de sexto y séptimo perteneciente a la educación básica ecuatoriana. Además, da cuenta de que la evaluación formativa desde el marco de una pedagogía cognoscitivista, modelo constructivista, requiere de su frecuencia e interacción con el progreso y la comprensión de los estudiantes sobre lo enseñado y aprendido.

“Dime cómo evalúas y te diré cómo enseñas” expresa Picaroni (2009, p.6), quien realiza un trabajo de investigación en 10 escuelas, seleccionando 20 maestros del último grado del nivel primario por país con un total de 160 maestros. La investigación es acerca de la evaluación de aprendizajes en las aulas del nivel primario de siete naciones del continente americano (Argentina, Uruguay, Colombia, Perú, Salvador, Guatemala y, Mexico).

Este trabajo arroja conclusiones interesantes para la presente investigación, en tanto muestra que las propuestas evaluativas no coinciden con las propuestas de enseñanza de los docentes. La evaluación se comprende como el último eslabón del proceso de enseñanza y aprendizaje, cumpliendo la función certificadora y clasificadora. Esto es propio del enfoque didáctico elegido por los docentes.

Por su parte, las investigadoras Betancourth Cerón y Madroñero Cerón (2014), realizaron una investigación cuantitativa, desarrollando un estudio correlacional con un diseño cuasi experimental. El propósito fue aplicar la Enseñanza para la Comprensión (EpC) como estrategia didáctica y determinar su efectividad para mejorar la interpretación de textos y la producción oral y escrita en estudiantes de quinto grado. Se selecciono el Centro Educativo Municipal La Victoria del municipio de San Juan de Pasto, Colombia, para llevar adelante el trabajo de investigación. Concluyeron que la implementación de una didáctica alternativa, EpC, permitió que los alumnos tuvieran mejoras en el proceso de interpretación, de producción oral y escrita. Además, de provocar cambios y modificaciones en las concepciones de enseñanza, de aprendizaje y del papel de la evaluación, conceptualizando a esta última, como una parte sustancial del proceso de aprendizaje de los alumnos.

Es preciso, también ahondar en torno a las investigaciones sobre los enfoques didácticos de la Lengua debido que las prácticas evaluativas a indagar pertenecen a este campo disciplinar. Cuesta (2011), en su tesis doctoral lleva adelante una investigación sobre la Lengua y Literatura como campo disciplinar escolar. Afirma que este campo está compuesto por un entramado de perspectivas y de legados socioeducativos e históricos propio de las marcas que han dejado las políticas educativas existentes en nuestro territorio argentino. Esta indagación la vincula con el presente de la enseñanza de la Lengua y la Literatura, devela su pluralidad frente a la norma pública. El interés reside no solo en lo anteriormente mencionado, sino también en la decisión de optar por una metodología circunstanciada de la disciplina escolar para dar cuenta también del trabajo docente.

En relación a la disciplina escolar de lengua, Camps (2012) plantea algunos retos actuales en torno a la investigación en didáctica de la lengua a partir de la definición de su objeto: el sistema didáctico. Estos retos condicionan el tipo de investigación que debe dar cuenta de la práctica para elaborar teorías que permitan actuar sobre ella.

La autora realiza un recorrido epistemológico sobre los enfoques de la didáctica de la lengua y hace mención a los procesos dinámicos de enseñar y aprender lenguas. En base a este último, explica la complejidad de los procesos de enseñar y de aprender lenguas, posición que se aleja de

quienes sostienen una concepción estática en base a unos contenidos preestablecidos que se enseñan a través de métodos tradicionales.

Se rescata la mirada de Camps (2012), al exponer que hay una creciente necesidad de investigación en la didáctica de la lengua. En tanto las propuestas que deben desarrollarse en las escuelas, son diversas de las que acogían una enseñanza tradicional de la lengua.

Por su parte, Muga (2013), explicita que la enseñanza de la lengua y el uso que de ella hacen los alumnos preocupan a los especialistas y a los docentes. Es por ello que, en su estudio desde el paradigma interpretativo, se propuso analizar aquello que piensan los docentes de lengua y literatura con respecto a la enseñanza de la lengua materna dentro del contexto venezolano. Indagó sobre lo que piensan los docentes y cómo se materializa en las prácticas de enseñanza. Para ello, realizó una triangulación entre la información recolectada de los cuestionarios a 18 profesores de lengua de Educación Básica, con las propuestas áulicas de los mismo y con las distintas conceptualizaciones de la Lengua y su enseñanza.

En cambio, Venegas (2006), investigó las causas que originaban el deficiente aprendizaje de la escritura entre alumnos escolarizados normalmente. Revisó las características propias de la lengua, el tipo de codificación del español escrito, las ventajas y desventajas de la codificación alfabética e ideográfica, las diferentes perspectivas didácticas, la actitud del docente y la calidad de la formación. Todos estos elementos de análisis se compararon con la función de la lengua escrita en el mundo contemporáneo. De este análisis se desprende la brecha existente entre lo que la escuela ofrece como oportunidades de aprendizaje y las necesidades del uso de la escritura. Esta comparación permite comprender las causas que originan las deficiencias de los niños al escribir. El artículo finaliza con conclusiones que son, a la vez, sugerencias para remediar el déficit.

La importancia del escrito de Venegas (2006) para el presente trabajo reside en que en él se explicita el desarrollo de tres temáticas centrales: qué se pretende con el aprendizaje de la escritura, los tipos de didáctica y las características de la decodificación española. La primera cuestión, implícitamente, conduce a reflexionar acerca de la evaluación de acuerdo a lo que se pretende con el aprendizaje.

Siguiendo la línea de Venegas, Leymoní (2007), las prácticas tradicionales de enseñanza a menudo interfieren con la comprensión de los estudiantes. Por lo cual es necesario, intentar una nueva forma de orientar la clase y la evaluación. En su trabajo menciona la importancia de poder planificar hacia atrás, visualizar primero qué se pretende que aprendan los alumnos y luego diseñar las actividades y el desarrollo del tema. Reflexionar primero sobre las prácticas evaluativas, favorece pensar de manera espiral la enseñanza y los aprendizajes, en contraposición con las tradicionales secuencias lineales más comunes.

## 2.2 LA DIDÁCTICA ESPECÍFICA DE LA LENGUA

La investigación educativa, lleva a pensar en la indagación acerca de los procesos de prácticas de enseñanza, de aprendizaje y las prácticas de evaluación a la luz de la nueva agenda de la Didáctica, con un marco que asume las conceptualizaciones y a las nuevas líneas de investigación de autores Litwin (1993) y Camilloni y otros (2013). Abordar y concretar una investigación educativa con el fin de exponer qué enfoques didácticos de la lengua subyacen en las prácticas evaluativas formales, conduce a mirar con diferentes perspectivas las realidades áulicas y escolares del siglo XXI, lo que exige un abordaje interdisciplinario.

Enfocarse en las prácticas evaluativas escritas, es pensar y reflexionar sobre las concepciones de aprendizaje, enseñanza, y enfoques didácticos de la Lengua que fundamentan y dan sentido a dicha práctica evaluativa. Las prácticas evaluativas, son parte sustancial de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y se ubican en el centro del campo de la didáctica general y de la específica. Antes de ahondar en la línea teórica adoptada en esta investigación acerca de las prácticas evaluativas, se prioriza profundizar el campo disciplinar de la didáctica. El fin consiste en ubicar al presente trabajo de investigación en el escenario del debate contemporáneo de las didácticas.

Se rescata de los autores Camilloni, Davini, Edelstein, Litwin, Souto, y Barco, (2013) la idea que sostienen de que la didáctica, es una disciplina que se constituye en una “teoría de la enseñanza”, cuyo objeto de estudio es polisémico, constituyendo la relación del conocimiento y la acción. Asimismo, Acevedo (2012) explicita que la didáctica es una disciplina que se ocupa de estudiar las relaciones entre los procesos de enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos. Reconociendo que es producto de herencias y regulaciones sobre las prácticas de los otros.

Camilloni y otros (2013), aluden a que la vieja agenda de la didáctica coloca el énfasis en la planificación, la sistematización de los objetivos, contenidos y teorías de aprendizajes, también en los problemas del currículum, de los métodos y de las actividades a ser utilizados por los docentes, es decir, se ocupaba de los componentes de la planeación de la enseñanza. A diferencia de ella, la nueva agenda contemporánea, está orientada al estudio de la clase escolar, y lo que sucede en su transcurso, por ello, concibe a las prácticas de enseñanza desde el estudio de los oficios y de las profesiones diversas, dando lugar al estudio de la narrativa en la enseñanza (Litwin, 2014). Por lo que, desde un carácter reflexivo y desde la complejidad, se abordan posibles temas de investigaciones educativas tales como: la clase grupal, la enseñanza, el pensamiento y las trayectorias de los docentes, el planeamiento y el valor de la pregunta en las prácticas de enseñanza, la incidencia de las nuevas tecnologías educativas y la evaluación de los aprendizajes (Camilloni y otros, 2013).

La nueva agenda, mira a la enseñanza como una realidad *sui generis*, una realidad en sí misma, que al descomponerse en partes frente a los ojos del investigador, mantiene la esencia del todo. No se comprende a las prácticas de enseñanza, sino se la “lee” como una realidad

única, sin igual, excepcional, situacional, específica con dinamismos propios, con sujetos sociales y singulares que poseen trayectorias diferentes, convirtiendo en particular las relaciones entre ellos. Por lo tanto, las líneas de investigación, se orientan al estudio particular de la enseñanza en el trascurso de una clase o de varias clases. En ellas las acciones de los actores educativos, revelan el sentido al ser analizadas en la singularidad y en la globalidad de esa realidad.

Así, al aludir al concepto de enseñanza, se encuentra una serie de acepciones realizadas por distintos autores en base a sus miradas sobre lo que consideran qué es la enseñanza. Por lo tal, se cita en esta investigación algunos de ellos, en pos de analizar, comprender y unificar significados acerca de la enseñanza, en la nueva agenda de la didáctica.

Se concibe a la enseñanza, desde la perspectiva de Feldman (2011), como una actividad que puede circunscribirse a la relación entre un grupo de estudiantes y sus profesores” y a la vez, “es una respuesta a un problemas social”. Es percibida como una importante práctica social, que posee ideologías de enseñanza” y que “enseñar es permitir que dos personas sepan lo que al principio sabía una sola (p.14-15).

La enseñanza es una práctica social, por lo tanto, es un práctica cultural, heredera y regulada por matrices culturales a lo largo de la historia. Estructurándose y reconfigurándose en la medida que los actores y el nuevo contexto social lo demanden (Camilloni, 2007). Este entrecruzamiento, tensiona aquello heredado en la práctica social y cultural - las posiciones epistemológicas, las miradas sobre el alumno y las creencias del docente, las tradiciones escolares, los rituales propios de un periodo histórico, el funcionamiento del curriculum- con aquello que es nuevo, propio del escenario social en donde se desarrolla esta práctica social y cultural, que es la enseñanza.

Estos sujetos que forman parte del proceso de enseñanza, inscriben sus acciones en el marco de políticas específicas y en instituciones. Es decir, en un espacio especializado (Edelstein, 2008). A la vez, esta concepción de enseñanza adquiere nuevas particularidades bajo una disciplina escolar a enseñar. Es decir, la enseñanza de la Lengua escrita corresponde al campo de la didáctica específica que posee un objeto de estudio singular y comprende los procesos de aprendizaje de acuerdo a la complejidad de los procesos de enseñanza.

Camilloni (2007), afirma que la Didáctica específica, como el campo disciplinar que estudia los métodos y prácticas aplicados para la enseñanza en cada disciplina o materia concreta de estudio. En este sentido, establece diferenciaciones entre los modos y las prácticas empleadas para impartir conocimiento, y evalúa y determina cuáles serían los más beneficiosos para el aprendizaje del alumnado.

Mendoza Fillola y Cantero Serena (2003) manifiestan que la Didáctica de la Lengua y la Literatura es una disciplina relativamente nueva en el campo didáctico y se constituye como disciplina científica hacia los años ochenta. Se formaliza como tal, cuando logra desplazarse “de

la actividad formativa y educativa hacia el proceso de aprendizaje y se centra en la actividad comunicativa y de valoración estética que es capaz de desarrollar el alumno” (p.23).

Los autores definen a la Didáctica de la Lengua y la Literatura en la interrelación de tres ámbitos: teórico, científico y técnico según Mendoza y Cantero (2003). El primer ámbito se configura en torno a una “área de conocimiento”. Integra e interrelaciona distintas disciplinas con sus conocimientos y sus saberes propios y específicos con en el fin de intervenir y comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua y de la literatura.

El segundo ámbito, el científico, establece que se debe a la producción de conocimientos específicos, por lo que puntualiza en la elaboración de conceptualizaciones teóricas y el desarrollo de metodologías de intervención didáctica. Se producen nuevos conceptos, nuevas perspectivas metodológicas frente a los desafíos y retos que derivan de la acción didáctica, actualizando el diseño y la implementación de recursos y procedimientos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Por último, el ámbito técnico se dispone como un “espacio de acción - intervención sobre los procedimientos de enseñanza y formación (y de transformación) de los hablantes de una lengua” (p.9)

Este campo disciplinar presenta como rasgo característico, en su surgimiento, la urgencia de investigaciones específicas relacionadas con los procesos de enseñanza y de aprendizaje buscando respuestas a los desafíos que se presentaban y se presentan en el campo específico de la lengua.

Hacia los años ochenta del siglo XX se perfiló como disciplina científica que atiende “saberes, habilidades, competencias, saberes operativos, enfoques y metodologías sobre la adquisición, aprendizaje y desarrollo del lenguaje” (Mendoza y Cantero, 2003, p.9). Se centraba más en los alumnos que en los contenidos, en los procesos comunicativos en los que interviene o han de intervenir los alumnos que en su conocimiento del sistema.

El proceso de consolidación de la didáctica de la Lengua y la Literatura como una disciplina didáctica específica, estuvo acompañado por el desarrollo del enfoque comunicativo. Se observan en el recorrido histórico las distintas concepciones en la enseñanza de la lengua.

En este sentido, se puede afirmar que la enseñanza de la lengua parte de una concepción tradicionalista de la enseñanza en donde su visión se centraba en la instrucción formal del lenguaje, considerando al lenguaje oral y escrito aspectos complementarios del mismo código. Luego atraviesa por la concepción de la moderna lingüística (lingüística del texto, el análisis de discurso y de la conversación, la pragmática lingüística y la psicolingüística), con sus fundamentos teóricos replanteándose la concepción tradicionalista pero encontrando limitaciones frente a la tendencia de que lo importante es enseñar a hablar, no enseñar “lengua”.

El paradigma comunicativo, ve a la lengua no como objeto de estudio sino como un instrumento de comunicación, en el cual se debe aprender a usar. La nueva perspectiva de la didáctica de la lengua y la literatura coincide con los objetivos primordiales del paradigma comunicativo. En tanto que ambas, reconocen que lo primordial no es el “ conocimiento formal

de la lengua, su aprendizaje reflexivo, sino la adquisición de una competencia comunicativa eficaz: formar hablantes competentes, capaces de relacionarse con otros hablantes, de adecuarse al contexto, de regular sus discursos, de negociar los significados, de hacerse entender, de transmitir ideas” (Mendoza Fillola y Cantero Serena, 2003, p.17).

### **2.2.1 La investigación en el campo de la didáctica de la Lengua y la Literatura**

Los autores Mendoza Fillola y Cantero Serena (2003) manifiestan que la investigación en la didáctica de la Lengua y la Literatura está enfocada en la producción de conocimientos específicos que intervengan en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lengua. La indagación en el campo de la didáctica se distingue por las modalidades, los ámbitos, los métodos y las líneas de investigación.

Mendoza y Cantero (2003), detallan tres modalidades básicas: conceptual, teórica y de carácter práctico. La primera tiende a la revisión de supuestos teóricos y los condicionamientos epistemológicos propios del campo didáctico. La segunda de carácter teórico se direcciona a cuestiones del aprendizaje, generalmente desde una perspectiva psicopedagógico. Y, la última, de carácter práctico hace referencia a proveer de recursos y propuestas prácticas innovadoras.

En relación con la investigación, los métodos están condicionados por las líneas de investigación: experimental, cuasi-experimental, de descripción cuantitativa, de valoración cualitativa, etnográfica, de investigación – acción y heurística.

Los ámbitos de investigación se organizan en 5 grupos según Mendoza Fillola y Cantero Serena (2003). En el primer grupo se ubican las investigaciones centradas en procesos, entendiendo que la comunicación es una actividad, este ámbito se centra en investigarla en acción y los procesos que intervienen en ella. El segundo grupo corresponde a las investigaciones en torno a la metodología de la enseñanza de la lengua, se estudia en torno los enfoques didácticos, secuenciación de contenidos, etc. El tercer grupo incluye las investigaciones en torno a los contextos comunicativos concretos, en que se desarrolla procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua. El cuarto grupo reúne investigaciones en torno a las creencias de profesores y de alumnos sobre los distintos elementos que participan activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El último ámbito está enfocado a los contenidos y aspectos de la lengua y de la comunicación (Mendoza y Cantero, 2003).

Las líneas de investigación son diversas y responden a los aspectos más relevantes de los 5 ámbitos de investigación. Por ejemplo: una línea de investigación centrada en procesos sería “formación y adquisición de la competencia literaria en la edad escolar” (Mendoza y Cantero, 2003, p. 21).

En base a lo explicitado sobre la investigación en la didáctica de la Lengua y la Literatura el presente trabajo se ubica en una investigación centrada en la metodología de los enfoques didácticos del campo curricular de la Lengua manifestada en las prácticas evaluativas. La

modalidad de investigación es conceptual – práctica empleando métodos descriptivos – cualitativos.

La investigación en el campo educativo permite cuestionar aquello construido mediante una mirada naturalizada y neutral sobre las prácticas evaluativas. Entendiendo, a la evaluación como un instrumento socioeducativo e histórico, característico del sistema escolar y del contrato didáctico vigente. Este renueva propósitos formativos fundantes de la educación en los procesos de enseñanza. Más específicamente (Durkheim, 1966 citado en Brigido, 2016), expone que:

para educar es preciso poseer un ideal. Un ideal no se decreta ni se impone, es preciso que sea comprendido, querido, deseado por aquellos cuyo deber es realizarlo, sin ideales no hay tarea educativa posible; esta supone, no cabe duda, una buena dosis de utopía (p. 281).

Cambiar la mirada del proceso evaluativo como control a uno como construcción es un giro que se irá produciendo gracias a las investigaciones didácticas tanto a nivel general como específicas. Este ideal, hecho realidad sigue manifestándose en la práctica escolar, como el centro de debates y polémicas pedagógicas. Esta investigación ahonda sobre las controversias que manifiesta las prácticas evaluativas en la realidad escolar dentro del campo didáctico de la lengua escrita enseñada y aprendida.

## 2.3 ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

En este apartado se explicita la existencia de modelos didácticos de los cuales se desprenden enfoques en el escenario educativo. Se concibe al modelo didáctico como modelo teórico, entendiéndolo “como sistema abstracto que describe el objeto y sus elementos relevantes” (Mata, 1997, p.26). Particularmente, estos modelos didácticos son construcciones teóricas que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de enseñanza (Camilloni, Cols, Basabe, y Feeney, 2007)

Se trata de construcciones teóricas adoptan una determinada concepción de la educación, de la enseñanza y del aprendizaje. Este enfoque orienta a la investigación didáctica y a los procesos de la práctica educativa, detectando no sólo las dificultades y problemas existentes sino las posibles vías de resolución y de trabajo.

Los modelos didácticos se sustentan en disciplinas que proveen herramientas descriptivas y analíticas del medio social del sujeto de aprendizaje. También se nutre de los aportes de diversas disciplinas que dan cuenta de los procesos individuales del sujeto. El modelo es un marco referencial dentro del universo de los modelos de aprehensión de la realidad educativa (Alisedo, Melger, Chicci, 1997).

Joyce y Weil (1985) hacen referencia a que los modelos son marcos de racionalidad sobre los que los educadores fundamentan sus acciones y por otra, es una fuente permanente de recursos para la acción. De este modo, los modelos proporcionan los cuadros cognitivos que permiten asignar significado y valorar a una determinada realidad, ya sea una situación educativa o una forma de actuar.

Dentro de los modelos didácticos presentes en el campo de las ciencias de la educación, escogemos tres modelos de los cuales se deriva la configuración de tres enfoques didácticos presente en el proceso de enseñanza y del aprendizaje de la Lengua.

Por su parte, Fenstermacher y Soltis (1999) expresan:

“Los enfoques son perspectivas (...) modos de ordenar un gran número de concepciones conflictivas, lo que nos permite ver más claramente las similitudes, las diferencias y los problemas que conviven dentro de la desordenada confusión de las teorías y las prácticas educativas contemporáneas” (p.113).

Estos enfoques que seleccionamos son modelos que orientan la tarea escolar en las instituciones educativas: los enfoques didáctico tradicionalista- conductista, cognitivo-constructivista y comunicacional- contextual. Estos enfoques se manifiestan en las decisiones didácticas y se hacen explícitos en el modo de enunciar los contenidos, los aprendizajes, los criterios y las consignas de evaluación.

### 2.3.1 Enfoque didáctico tradicional – conductista

Desde la perspectiva de Marín (2012) el enfoque didáctico tradicional está sustentado por la teoría de la lengua como entidad, una teoría de la lengua como disciplina de estudio. Se comprende a la lengua como un conjunto de “inflexiones verbales, sujetos, predicados, modificadores” (p.18). Es decir, según afirma Mata (1997), “la lengua es concebida como un cuerpo de signos y reglas combinatorias estables que constituyen una serie de recursos a los que apela el usuario en sus actos de habla” (p.18).

Entonces, al ser la lengua el objeto de conocimiento la enseñanza se centra en el estudio de un modelo gramatical. Este modelo se basa “en unidades y clases de unidades, y con ellas se organizan a su vez unidades de enseñanza y aprendizaje simples, descontextualizadas, pero fácilmente programadas. Unidades como: verbo, sustantivo, adjetivo, clases de palabras por su función, la concordancia.” (Alisedo, Melgar y Chiocci, 1997, p.149).

Según Mata (1997), basa su atención en la composición como “producto”, por lo que desde un análisis lingüístico ateniendo a las características formales y estructurales, el autor distingue dos perspectivas de análisis propio de este enfoque:

- a) micro-estructural: analiza los aspectos formales del texto, considerando como símbolo escrito: ortografía, formación de signos (letra, palabras), emergencia de mensajes escritos;
- b) macro estructura: analiza la estructura textual desde la perspectiva de la cohesión, definida ésta como relación de significados en un texto.” (p. 23-24).

Este enfoque adopta una concepción de aprendizaje asociacionista, “donde el sujeto de aprendizaje es concebido como receptor de estímulos que le producen respuestas” (Alisedo, y otros., 1997, p.43). La construcción del conocimiento se produce por actividades de ejercitación, fijación, programada y graduada en secuencias prefiguradas. Por ejemplo: transcribiendo y numerando los verbos de un texto.

En este marco, el aprendizaje de la lengua consiste en el conocimiento de las clasificaciones, de los paradigmas, de vocabulario, etc. (Alisedo y otros, 1997). Los componentes del sistema lingüístico son estudiados y clasificados sistemáticamente, ya que concibe a “la escritura como producto, centrado en la composición y en los rasgos propios de la estructura superficial, por ejemplo, la ortografía” (Alisedo y otros, 1997, p.149).

Los alumnos memorizan reglas que usan mecánicamente en situaciones estrictamente pautadas, como en análisis sintáctico o el recitado de la conjugación verbal. Los resultados positivos de los alumnos son reforzados mediante gratificaciones y premios, en cambio los negativos son suprimidos mediante la corrección y castigos (Mata, 1997).

En consecuencia, a lo desarrollado en este enfoque la relación pedagógica que se establece es “relación de distancia” entre el docente y el alumno, cancelándose toda posible “reflexión gramatical y de los enunciados del usuario para realizar posibles combinaciones” (Marín, 2012, p.30-31).

### 2.3.2 Enfoque cognitivo – constructivista

El enfoque constructivista, es un conjunto articulado de principios que permiten analizar, comprender, tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita. Por lo tal, concibe a la lengua como un todo estructural, es decir que posee “una estructura “interna”: estructuras fonológicas, morfológicas, semánticas y sintácticas y una serie de conformaciones “externas”: versiones, registros y dialectos. Ambas manifestaciones, se ponen en acto de las prácticas lingüísticas” (Boggino, 2004, p.105).

Para Mata (1997) la escritura es percibida como proceso que supone actividades cognitivas, que a su vez implican sub procesos, organizados en un sistema jerárquico, cuyo nivel más alto se sitúa el control del proceso global (p.25). Asimismo, afirma que el enfoque cognitivo recoge la aportación de varias ciencias, con el fin de investigar los complejos procesos mentales implicados en la composición escrita. El proceso de la composición comprende: resolución de problemas, procesos discursivos, cognición social, metacognición, autorregulación, toma de conciencia. La investigación sobre el proceso pretende, pues, “desvelar los procesos que subyacen a la actividad de la escritura” (Mata, 1997, p.25).

Los procesos y la estructura de la composición, están afectados y controlados por variables internas (conocimiento previo de restricciones lingüísticas y del tema de escritura) y externas (contexto comunicativo y la audiencia).

Según lo explica Mata (1997) los modelos de enseñanza orientados al proceso, se caracterizan por: enfatizar la finalidad comunicativa de la escritura. Constituyendo así, una comunidad de escritores en el aula o centrar en el desarrollo de los procesos cognitivos y sociales de la composición: planificación, elaboración de un borrador, revisión y edición.). En este enfoque no se trata de enseñar, y de que el sujeto cognoscente aprenda, letras y sonidos que se corresponden entre sí y se organizan en vocales y consonantes que se combinan entre sí, sino de construir un sistema, de apropiarse del mismo y de operar en su interior para lograr producir un significado (Borsoni, 2015,p.41).

El estímulo del docente en el proceso de enseñanza sólo se vuelve significativo para el alumno cuando hay una estructura cognoscitiva que permite su asimilación. Para que un objeto de conocimiento entre en el campo de significación de un alumno, y por lo tanto pueda ser conocido, debe haber una proporcionalidad lógica entre: la complejidad del objeto del conocimiento, las posibilidades de aprender del alumno según su competencia cognoscitiva y los modos de enseñar del docente (Boggino, 2004,).

El docente puede intervenir, pero no controlar los efectos. Las actividades deben generar desequilibrios, conflictos cognoscitivos. Es decir, el sujeto debe construir – reconstruir estructuras en interacción con el objeto de conocimiento y con los otros sujetos (Alisedo, Melgar y Chiocci, 1997,). La relación que se establece es de un docente atento al proceso de aprendizaje del

alumno, un docente que desafiará a su alumno para que este logre apropiarse de una estructura y así poner en juego a la hora de comunicarse con los demás sujetos sociales.

Dentro de este enfoque el error es considerado como la oportunidad de generar cambios significativos en las estructuras y así lograr la acomodación alterando los esquemas y la asimilación de nuevos conocimientos en las estructuras cognitivas que posee el sujeto y así mejorarlas.

### **2.3.3 Enfoque comunicacional - contextual**

El enfoque comunicativo – contextual plantea nociones conceptuales y apreciaciones del proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lengua, que en sus bases retoma principios pedagógicos provenientes de diversas teorías didácticas existentes en el campo educativo.

Desde la perspectiva de análisis, para Marín (2012), el enfoque comunicacional manifiesta transformaciones en el campo didáctico de la lengua. Estos cambios no se visualizan simplemente en el nivel de la teoría lingüística que informa sobre las nuevas prácticas sino también sobre los cambios didácticos que no se dan en forma independiente de los modelos pedagógicos. Este modelo pedagógico tiene como propósito formar “personalidades que tiendan a la autonomía y criticidad del pensamiento, gracias a la significación social y personal del aprendizaje sistemático” (p.27). La didáctica comunicacional de la lengua supone para su enseñanza “la teoría del aprendizaje como construcción, la teoría de la escritura y de la lectura como proceso y la teoría del lenguaje como textualidad” (p.28).

Este enfoque comprende al aprendizaje como proceso de construcción. Es decir, que se tiene presente la concepción de que el sujeto por aprender con sus esquemas previos de conocimiento está ubicado en su posible zona de desarrollo próximo y que al presentarle actividades orientadas, pensadas, desafiantes con conflictos cognitivos, logre con un mediador (docente) arribar a la zona de desarrollo potencial. El fin es haber logrado efectivamente aprendizajes significativos para sus estructuras de conocimiento. Por lo que hablar de la teoría del aprendizaje como construcción en el enfoque comunicacional, es tener presente los aportes de las teorías sobre la concepción de aprendizaje cognitivo. Estos aportes teóricos provienen de la teoría de los esquemas, la teoría de Piaget, teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, teoría del aprendizaje de Vigotsky y sobre la psicología cognitiva (Marín, 2012).

La autora afirma que las teorías de la lectura y de la escritura como procesos significa que “en ese aprender a leer y escribir constante, en esa alfabetización permanente” (p.35), se utilizan procedimientos de escritura tales como planes, borradores, revisión, propósitos, además de poseer la consideración del receptor y del contexto comunicacional. Así mismo, en el acto de leer se pone en juego estrategias de comprensión lectora.

Desde esta perspectiva los textos escritos son, hechos de lectoescritura y constituye el material fundamental de la educación, tal como lo plantea Mendoza Fillola y Cantero Serena (2003):

una lengua es un conjunto (más bien indefinido) de sistemas que se solapan, códigos borrosos y de muy diversa naturaleza: lingüística, paralingüísticos y no verbales. Hablar una lengua, entonces, no es sencillamente – usar el sistema lingüístico-, porque una lengua no es un sistema sino varios sistemas; también porque hablar es hacer cosas empleando varios códigos simultáneamente, no uno solo (p.34).

El propósito fundamental desde este enfoque es que los alumnos desarrollen la competencia para comunicarse, siempre organizados de acuerdo con los objetivos de las funciones (actos de palabras) y de las nociones gramaticales como el tiempo, el espacio, etc. Asimismo, persigue establecer la comunicación tomando en cuenta las necesidades del alumno. El conocimiento construido será utilizado en situaciones reales, respetando los códigos socio-culturales.

La teoría del lenguaje como textualidad, plantea el estudio de la lengua a partir del “texto” como unidad básica del lenguaje y en función de la utilización que hace el sujeto. Es decir, que se comprende a la lengua como objeto de conocimiento, en el contexto que se hace presente con un determinado sentido comunicacional. Esta teoría es una perspectiva superadora que complementa a las descripciones gramaticales y a los saberes acerca de la lengua.

Según Mendoza Fillola y Cantero Serena (2003)

el lenguaje es un juego sujeto a unas reglas públicas, sociales y culturales por lo que el alumno en el aula debe aprender – comprender las reglas de usos reales como por ejemplo: (...) hacer mandatos, describir un sujeto u objeto, relatar un suceso, saludar, rezar, etc., por encima de los tipos de oración o las reglas del código (p.81).

Para el enfoque contextual o ecológico la comunicación es un saber hacer con el lenguaje, por lo que la enseñanza y práctica es transversal a los distintos espacios curriculares. Es así que analiza a la composición, en perspectiva etnográfica, como un proceso, condicionado por el contexto en el que se desarrolla. Los modelos o métodos basados en la enseñanza de “conceptos formales” no garantizan el uso del lenguaje apropiado en el contexto comunicacional real o semejante a la realidad” (p.84).

Este cambio en la enseñanza tradicional de la composición conlleva a que la lengua sea concebida como actividad textual, por lo que la comunicación verbal se realiza por medio de textos o discursos específicos de acuerdo a la situación comunicativa. Entonces, supone la importancia de una comunicación eficiente en donde juega diversas competencias o habilidades de los actores involucrados.

Marín (2012) alude que la competencia comunicativa es la interrelación de las siguientes competencias: lingüística, discursiva, textual, pragmática y enciclopédica. Por su parte, Mendoza

Fillola y Cantero Serena (2003), exponen a la competencia comunicativa, como el conjunto de sub competencias referidas a los distintos ámbitos en los que se organiza la actividad comunicativa: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva, y competencia estratégica.

Para este enfoque es relevante pensar en la enseñanza como la posibilidad de establecer un ambiente de apoyo, en el que se considere al alumno como escritor, o motive a asumir riesgos y lo comprometa en la construcción de significados. El objetivo es vincular el aprendizaje de la lengua con el contexto social, encontrando en él, los propósitos comunicativos necesarios para el sujeto social.

Mendoza Fillola y Cantero Serena (2003), diferencian “contextos de adquisición” (la comunicación natural entre los hablantes) de “los contextos de aprendizaje formal” (que corresponden con la escuela). El espacio escolar, es aún un contexto frío de instrucción formal, el desafío dentro de este enfoque es transformarlo en contextos de adquisición natural. Revertir la realidad, indica la urgencia de convertir a las aulas en contextos significativos donde “no sólo se aprende, sino que también se -aprender a hacer-”(p.51), desarrollando las competencias en situaciones reales.

Los alumnos son, así, los protagonistas de su aprendizaje y posibilita el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, mediante estrategias de comunicación y de aprendizaje. Organizar las clases de forma que se facilite la sociabilidad y un clima de enseñanza/aprendizaje motivando la comunicación entre alumnos y entre profesor y alumnos.

En el documento publicado por la Unesco (2016) “Aportes para la enseñanza de la escritura”, se aborda a la evaluación desde tres dimensiones: “Dimensión discursiva (propósito, secuencia y adecuación a la consigna; género; registro); dimensión textual (coherencia global; concordancia; cohesión) y dimensión convenciones de legibilidad (ortografía literal inicial; segmentación de palabras; puntuación)”. Tal como lo expone Mendoza Fillola y Cantero Serena (2003), para desarrollar la comunicación oral o escrita, hay que disfrutar y aprender haciéndolo. Entonces adoptar un enfoque comunicativo implica no sólo integrar aspectos pertenecientes tanto a la competencia gramatical como a la sociolingüística, sino pensar instrumentos para la evaluación que no sólo aborde la competencia comunicativa, sino “(...) la actuación comunicativa real del uso de la lengua en función de propósitos comunicativos auténticos” (p.104).

Este enfoque pretende que, desde el diseño curricular hasta la planificación diaria semanal, se establezca una coherencia entre los distintos componentes: tema, contexto, objetivos, contenidos, aprendizajes, recursos, actividades, las evaluaciones y las intervenciones docentes. Esta coordinación disminuye la posibilidad por ejemplo, de una evaluación mal diseñada o que los aprendizajes no posean relación con los objetivos planteados impactando en forma negativa en el proceso de aprendizaje y de enseñanza.

No sólo busca la coherencia mencionada sino también la sistematización, secuenciación, graduación, representatividad, relevancia temporal y variedad. Estos son rasgos que el enfoque

comunicativo impregna a los diseños curriculares, a las planificaciones anuales, mensuales, semanales y diarias (Mendoza Fillola y Cantero Serena, 2003).

En síntesis, el enfoque comunicacional está orientado al desarrollo de la competencia comunicativa. Esto significa que el principal objetivo del área es formar buenos comprendedores y productores de textos. No minimiza el aprendizaje de la gramática y de la normativa sino que los resignifica. En efecto, la gramática y la normativa dejan de tener un fin en sí mismas para pasar a ser insumos que apoyen un mejor desempeño en la lecto-escritura. Esto quiere decir que la gramática y la normativa no deberán estar ausentes pero sí se tomarán como aspectos subsidiarios de la comprensión y de la producción.

En el área de Lengua desde este enfoque didáctico debe posibilitar e incentivar espacios de reflexión sobre los hechos del lenguaje que no es lo mismo que la enseñanza de la gramática o la normativa. La reflexión sobre los hechos del lenguaje, admite la explicación de los fenómenos lingüísticos, esto es, explicar los porqué y para qué de ciertos hechos lingüísticos, relacionando con la comprensión y la producción de textos.

#### 2.4 LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS

La invisibilización de las prácticas evaluativas, provocó una escasa indagación acerca de sus tradiciones y de sus enfoques didácticos. En la última década la evaluación y las prácticas evaluativas han retomado el papel central dentro del campo didáctico. Tal como lo plantea Tenutto, (2011) la evaluación “está atravesada por la concepción de aprendizaje y de enseñanza que sostiene la comunidad científica, la normativa vigente, la institución y el propio docente” (p.8).

En esta investigación, se sostiene que la evaluación ha de configurarse a través de tareas que no descontextualicen los conocimientos, brindando tiempo y posibilidad de exploraciones y que admitan múltiples vías de solución. Reflexionar acerca de las evaluaciones, es pensar en una tarea compartida, en la que se involucran, cooperativamente, estudiantes, docentes y también las familias y otros adultos significativos de la comunidad. Una tarea en la cual inciden el entorno, y los recursos e instrumentos que están a disposición.

En el marco adaptado por esta tesis, la evaluación, tiene que permitir a los estudiantes advertir sus dificultades y sus logros y, al mismo tiempo, alentarlos a asumir la responsabilidad de sus posibilidades de avance y mejora. Para ello, es necesario que los procesos de evaluación, sean concebidos de manera que puedan constituir, en sí mismos, nuevas y valiosas ocasiones de aprendizaje. Es importante que al momento de decidir qué, cómo y por qué evaluar, además de tener en cuenta los verdaderos aprendizajes que se han desarrollado en el proceso de enseñanza, y se asegure así, que los alumnos adquieran no solamente aquéllos vinculados con conocimientos específicos, que demandan memoria a corto plazo sino aprendizajes significativos, funcionales e innovadores.

Sin embargo, en la mayoría de las escuelas, la vida educativa e institucional está regida constantemente por el carácter evaluador de todo lo que ocurre dentro de ellas. Allí se unen el currículum y la pedagogía; llevando en sí estos dos mensajes y la manera en que es condicionada por estos campos (Brigido, 2016).

La evaluación ha sido -y siguen siendo- una verificación válida del conocimiento aprendido en el intercambio entre los distintos actores educativos. La relación que se desarrolla entre alumnos- docentes, es una negociación más o menos explícita de las acciones del alumno para obtener buenas calificaciones del profesor y así poder “sobrevivir” en el sistema educativo (Palamidesi y Gvirtz, 2012).

La evaluación, es una práctica pedagógica que posee instrumentos muy diversos y que interpela a distintos sujetos/ actores educativos renovando su sentido, en cada contexto escolar. Es por esto que la evaluación ha sido concebida de acuerdo a discursos educativos propios de un contexto histórico y a las concepciones didácticas del docente.

En la actualidad, podemos aproximarnos a entender a la evaluación como un proceso, que permite reconocer logros y dificultades en el aprendizaje de los estudiantes. Brinda también información sobre la marcha de la enseñanza, haciendo posible el seguimiento y la toma de decisiones sobre el tipo de intervenciones pedagógicas que deben adoptarse para conseguir mejores y más ricos aprendizajes (Resolución N°93/2009 del Consejo Federal de Educación, 2009)

En relación a lo anterior, las prácticas evaluativas, es un tema complejo que conlleva un abordaje riguroso. Por lo tal, se opta por explicitar el recorte que haremos en este trabajo de investigación. El tratamiento de las prácticas evaluativas se vinculará con los enfoques didácticos de la Lengua, sin embargo es preciso establecer la estructura a la cual se abocará el presente trabajo.

Por un lado, solo se abordará a las prácticas evaluativas formales escritas de sexto grado del Nivel Primario en el Espacio Curricular de Lengua y Literatura. Por ende no se abarcará a las informales, entendiéndose a las “(...) que se concretan en los diálogos que establecemos con los estudiantes, por ejemplo, ni a las semi formales actividades y tareas que realizan en el aula o en otros espacios” (Tenutto, 2015, p.7). Además de las prácticas evaluativas formales escritas se profundizará en el plan de evaluación elaborado por los docentes en la construcción de sus planificaciones y/o secuencias didácticas.

El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba plantea pautas para el diseño de una propuesta de evaluación:

en primer lugar, definir para qué evaluar, qué evaluar, explicitar los criterios que se tendrán en cuenta o bien (...) acordarlos con los estudiantes. En segundo lugar, se aplican los instrumentos, se analiza la información obtenida y se comparten estos resultados con los estudiantes (retroalimentación) para la toma de decisiones (...) se necesita de procesos

reflexivos sobre lo que se hizo-hace-hará y un trabajo sostenido en el tiempo sobre lo hecho (2011, p. 8).

En los próximos apartados serán retomados los conceptos presentados y, de ese modo, se espera desarrollar las categorías que componen la problemática investigada.

## 2.5 LA EVALUACIÓN

La evaluación se inscribe en un proceso de enseñanzas y aprendizajes que se desarrolla en una arena de controversias. Se la define como una actividad sistemática integrada en el proceso educativo, como una instancia en que el docente, mediante determinados propósitos e instrumentos, obtiene información sobre el estado en que se encuentran los estudiantes en el proceso de enseñanzas y aprendizajes. La información relevada le permite tanto a docentes como estudiantes realizar modificaciones en las actividades propuestas, para revisar los propósitos y criterios (Feldman, 2011); también, para incorporar o modificar recursos que no había tomado originalmente en cuenta o para ofrecer ayudas o explicaciones adicionales a los alumnos, entre otras decisiones que el docente deberá tomar en el transcurso de su quehacer docente.

La evaluación exige a los sujetos a tomar decisiones en el desarrollo de la acción. Basso (2017) define a la evaluación “como un acto creativo que continuamente desafía al docente, dado que lo pone en la situación de analizar su propia práctica de enseñanza y buscar relevar información valiosa sobre los procesos de aprendizaje de sus alumnos” (p.1).

Por su parte, Gvirtz y Palamidessi (2012) la conceptualizan como “una acción que supone el ejercicio de un poder; el poder del evaluador.”(p. 241). Este abordaje de las relaciones de poder es desarrollado por filósofos como Michel Foucault, *Vigilar y castigar: El nacimiento de la prisión* (1976), que analizan a la escuela como un sistema que reproduce un orden social y que las personas están sujetadas a lo establecido en las instituciones.

En esa línea de pensamiento se ubican Gvirtz y Palamidessi y (2012) para quienes “evaluar es establecer un juicio acerca de una cosa o persona” (p.239). El evaluador no es un mero analizador de datos sino que alguien juzga, que toma una decisión. No por casualidad la evaluación escolar se relaciona muy a menudo con el poder de premiar, castigar o vigilar.

Entonces, la evaluación en educación posibilita la producción de un juicio en función de cuatro tipos de decisiones, a saber: respecto de los individuos, respecto del mejoramiento de la enseñanza, respecto de la institución escolar y respecto de política y administración del sistema escolar. (Palamidessi y Gvirtz, 2012)

Además, Mendoza y Cantero (2003) se plantean que la evaluación coherente:

es un acto o secuencia de actos de comunicación de naturaleza reguladora en la que se produce un proceso consciente y sistemático de transferencia de información sobre el

contexto material y humano de la educación, mediante instrumentos y formas variadas de observación y recolección o registros de datos, asociado a un proceso de asignación de significados mediante procesos de análisis e interpretación rigurosa de los datos disponibles (p. 430).

Según estos autores, se trata de abordar a la evaluación como proceso de cohesión auténtica. Percibirla así, revela que debe poseer coherencia global y curricular, es decir la evaluación es coherente si a partir de las concepciones educativas y éticas planifica, dirige y coordina toda la información teniendo en cuenta los elementos del diseño y su aplicación real en el aula. Simultáneamente debe conservar coherencia temporal y contextual, es decir que se desarrolle de manera consensuada y compartida en un tiempo inicial, procesual, continua y final regulando los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Asimismo, contiene una “coherencia social, funcional e instrumental”, los criterios y los instrumentos de evaluación surge del acuerdo institucional entre los actores partícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que debe tener en cuenta las funciones sociales y pedagógicas de acuerdo al contexto determinado en el cual se desarrolle. Es imprescindible que atienda de forma equilibrada y razonable tanto a las exigencias razonables de las competencias que la sociedad demanda como a la formación humana e integral del estudiante (Mendoza y Cantero, 2003).

Sin embargo, no deja de ser la evaluación educativa un tema que implique un abordaje desde un espacio de conflicto ya que su estudio implica analizar “articulaciones o fracturas entre supuestos teóricos y prácticas pedagógicas.” Las autoras Bertoni, Poggi y Teobaldo (1996) consideran a la evaluación como “una actividad de comunicación” en la cual implica elaborar un conocimiento y transmitirlo. Poner en circulación dicho conocimiento y/o información encuentra las mismas eventualidades que la comunicación entre los sujetos sociales” (p.3).

La evaluación, como acción comunicativa, ha recibido diferentes acepciones, como por ejemplo “verificar, juzgar, cifrar, medir, comparar, interpretar, expresar, valorar, ayudar posicionar, etc.”. Estas acepciones se derivan de la percepción sobre evaluación y de las ambigüedades en las prácticas evaluativas.

La evaluación educativa se encuadra en ese campo, pero en el análisis de los procesos de los aprendizajes de los alumnos compromete a otros como por ejemplo el campo didáctico, institucional, el político, social, etc. Según Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1996, el campo, desde la perspectiva de Pierre Bourdieu, son los “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (p. 3). La evaluación, es una práctica compleja debido a que cumple una función social y su puesta en acción en el ámbito áulico hace participe no sólo a los distintos campos sino los diferentes actores sociales, como los padres, los directivos, los pedagogos etc.

La multidimensionalidad de los actos evaluativos, que expone las autoras mencionadas en último término es el resultado de las articulaciones entre las “intenciones de la evaluación” que responden a la pregunta ¿por qué se evalúa? y las “acciones derivadas de los resultados” que se traduce en el ¿para qué se evalúa?. Ambas dimensiones influyen en el tipo de evaluación que se emplea en la práctica evaluativa y por ende impacta en las decisiones pedagógicas.

Cabe aclarar que las formas de pensar sobre la evaluación develan los planteamientos sobre la finalidad de la enseñanza y del aprendizaje que posee el docente. Por lo tanto, se encuentra diferencias sustanciales en la concepción, en la finalidad y en la configuración de prácticas evaluativas que responden ya sea al modelo didáctico conductista, constructivista o contextual. Estas diferenciaciones existentes se manifiestan en los aspectos esenciales a analizar de las prácticas evaluativas.

Los aspectos a desarrollar son aquellas preguntas que están presentes en los docentes cuándo diseñan una evaluación. ¿Qué evaluar? ¿Para qué evaluar? ¿Cuándo evaluar? ¿Cómo evaluar? ¿Quiénes evalúan? ¿Con qué instrumentos evaluar?

### **2.5.1 ¿Qué evaluar?**

Los interrogantes ¿qué evaluar? o ¿qué se evalúa?, hace referencia al objeto de evaluación, y orienta los objetivos, la funcionalidad y los momentos de evaluar, como así también los instrumentos a emplear, las modalidades de evaluación y la comunicación de los resultados. El objeto de evaluar está definido de acuerdo a los enfoques didácticos adoptados por el docente, quien es el sujeto que planifica la evaluación para sus alumnos. Especialmente, en este trabajo de investigación se analiza el qué evaluar desde los enfoques didácticos de la Lengua: conductismo, constructivismo y comunicacional.

Desde el enfoque conductista la evaluación es el conjunto de instrumentos adecuados para lograr constatar en qué medida los estudiantes han cumplidos con los objetivos que el docente se ha propuesto. El error debe ser evitado, por el cual se sistematiza determinadas acciones para procurar desterrar toda posibilidad de que se produzca (Tenutto, 2001).

El propósito fundamental de las evaluaciones es que los resultados proporcionen información “objetiva” en cuanto el nivel que se encuentran los estudiantes y al nivel que deben alcanzar. Para ello, usa instrumentos de evaluación pretendidamente objetivos que pueden aplicados a una amplia gama de estudiantes independientemente de las particularidades. Para cumplir con este propósito las pruebas llamadas objetivas, también conocidas como pruebas de opciones múltiples, son las correspondidas sostiene la autora.

El objeto de la evaluación bajo la perspectiva conductista, no es dar cuenta del proceso del aprendizaje sino, en el resultado obtenido. Es decir, el aprendizaje es medido en base al resultado obtenido en un prueba objetiva.

Mientras que en el enfoque constructivista la evaluación apuntará a conocer el desarrollo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Esta perspectiva considera a cada persona como “un activo constructor de los conocimientos. Va reconstruyendo y reestructurando el saber que posee en virtud de lo que va adquiriendo” (Tenutto, 2001, p 12.)

El error, es considerado como una oportunidad de aprendizaje, y como un indicador de dicho proceso. El docente es quien, mediante determinadas acciones, explicaciones y actividades proporciona herramientas necesarias para que el sujeto revise la fuente del error y trabaje sobre sus procesos de aprendizaje

Por su parte, la evaluación desde el enfoque comunicacional evalúa todos los conocimientos y habilidades relevantes de una forma global y también de cada componente específico. Lo realiza de forma sistemática, fundamentada, reflexiva e inteligente y con los instrumentos apropiados. El fin es para valorarlo todo, pero fundamentalmente para mejorar, para formar a personas competentes con habilidades comunicacionales.

Por su parte, Dib (2015), explica que evaluar a los estudiantes como lectores y escritores implica:

- considerar a los alumnos con derecho a participar en el proceso de evaluación. Incluir sus puntos de vista cómo resolvieron la tarea, su responsabilidad con respecto al trabajo hecho, lo que creen que aprendieron, en el análisis que supone la evaluación;
- Superar una concepción cerrada y centrada en el docente de la evaluación y abrir la posibilidad de coordinar la tarea de evaluación con otros (...);
- planificar la aplicación de las evaluaciones: momento, materiales necesarios, ayudas (p.2)

### **2.5.2 ¿Cuándo evaluar? ¿Para qué evaluar?**

Estas preguntas explicitan la función y los momentos a evaluar en el proceso de aprendizajes y enseñanza. Las respuestas varían de acuerdo a la perspectiva didáctica adoptada por el/ la docente y por los especialistas que analizan los para qué y los cuándo de las evaluaciones en el campo didáctico.

Entonces, desde la perspectiva didáctica planteada por el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba en su documento de apoyo curricular “La evaluación de los aprendizajes en educación primaria” (2012), explicita que, los para qué de las evaluaciones, está en directa relación con los momentos a evaluar. La funcionalidad de la evaluación diagnóstica inicial por ejemplo, no es la misma que la evaluación de integración al final de una secuencia didáctica.

Al comenzar una secuencia, unidad, eje, se espera que se concrete una evaluación diagnóstica inicial “para conocer qué saben los niños, cómo operan con su pensamiento, qué les interesa”(p. 9). Permite reconocer qué aprendizajes posee, que capacidades desarrolló y cuáles no. Mientras que la evaluación formativa, también denominada “evaluación de desarrollo”, se lleva a cabo durante todo el proceso de aprendizaje y enseñanza, tiene la función de ajustar estratégicamente la enseñanza, en función de un mejor aprendizaje. Por último, al finalizar una secuencia, el desarrollo de una unidad o eje se realiza una evaluación sumativa, también llamada “evaluación de integración” que sirve para promover, para acreditar, concluir lo desarrollado en varias clases, generalmente se traduce en una nota final (p.10).

La estructura interna de la evaluación escrita, en el espacio curricular de Lengua está dado de acuerdo a lo que se quiere evaluar, por ejemplo desde una perspectiva constructivista, será la comprensión y el uso de las estructuras gramaticales.

Feldman (2011) explicita en su texto que la evaluación “permite regular el sistema de enseñanza”, y que al evaluar los aprendizajes, no sólo se evalúa el desarrollo de los procesos de aprendizajes de los alumnos, sino también, el desempeño de los docentes como enseñantes, los planes de clases, las estrategias, los criterios y los instrumentos de evaluación.

El autor explica desde otra perspectiva analítica, los tipos funcionales de evaluación, siendo estos: la formativa que regula la acción pedagógica, pues proporciona informaciones necesarias para lograr mejorar el desarrollo de las actividades o realizar cambios necesarios en el proceso de aprendizaje y de enseñanza. Mientras que la pronóstica “fundamenta una orientación” y la diagnóstica “adecúa el dispositivo de enseñanza a las capacidades del grupo o ubica a un grupo o persona según sus capacidades actuales en el nivel adecuado” (p.58).y la sumativa consiste en realizar un balance final

Esta última función de la evaluación puede ser interna o externa. La evaluación sumativa interna, se caracteriza por actividades planteadas y gestionadas por el docente, consiste en las tradicionales evaluaciones, también llamadas exámenes o pruebas realizadas al final de una secuencia o unidad didáctica. En cambio la evaluación externa son diseñadas por organismos externos a la institución escolar y a los docentes, con el fin de certificar los procesos de enseñanza.

Ambas perspectivas de análisis sobre los momentos de evaluar tienen en común que, existen instancias en el desarrollo del proceso de aprendizaje y de enseñanza en el que es necesario evaluar para conocer dicho proceso. El conocimiento generado, a partir de la información que proporcionan las evaluaciones, facilita la toma de las decisiones por parte de los docentes y de los alumnos. Más adelante, se detalla que para cada momento existe un instrumento de evaluación que permite a los sujetos ser conscientes de su proceso de aprendizaje y de enseñanza. Cabe aclarar que los instrumentos de evaluaciones y los momentos a evaluar están sujetos a la concepción didáctica que el docente posee.

Feldman (2011) sugiere que las evaluaciones se diferencian de acuerdo a los propósitos establecidos y detalla el para qué de las evaluaciones: a) para certificar (se evalúa los conocimientos que posee en relación a los criterios y al nivel); b) para para clasificar la población (situar a los sujetos unos en relación con otros); c) para hacer el balance de los objetivos intermedios (si el alumno ha alcanzado los objetivos intermedios requeridos para poder continuar la secuencia de aprendizaje); d) para diagnosticar (es para rever las decisiones didácticas), e) para clasificar en subgrupos; f) para seleccionar (ordenar los resultados según niveles y/o prioridades) y g) para predecir el éxito.

Para finalizar con el tema, se retoma a Gvirtz y Palamidesi (2012) quienes distinguen tres tipos posibles de funciones que presentan las evaluaciones:

- a) Para comprobar el aprendizaje de los alumnos con respecto al curriculum.
- b) Para seleccionar y clasificar a los alumnos de acuerdo a las competencias que desarrolló.
- c) para certificar el nivel de aprendizajes en las escuelas.

Ambas clasificaciones realizadas demuestran que no es una condición absoluta de que los para qué de evaluar estén relacionados con los momentos a evaluar. La evaluación en sí, al ser una herramienta posee propósitos definidos que le son otorgados por sujetos que poseen miradas y perspectivas diversas.

### **2.5.3 ¿Quiénes evalúan?**

El preguntarse ¿quiénes evalúan? habilita un espacio de hacer visible quienes son los actores del proceso evaluativo. El hacer visible por un instante quienes son los evaluadores y evaluados, nos ayuda a comprender no solos las relaciones de poder, la simetría existente sino también la perdurabilidad de un ritual, de un momento, de un espacio que se desarrolla en la cotidianidad de las aulas.

Nos referimos a la palabra ritual, porque todo ritual posee partes, momentos, tiempos establecidos consientes o inconscientemente en los actores involucrados y se socializa en generaciones y generaciones constituyendo una herencia generacional. El momento evaluativo, para nuestro entender, posee dichas semejanzas.

El Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba en el documento de apoyo curricular (2012), explicita dos modos de evaluación. Por un lado, la autoevaluación, que se desarrolla entre un maestro que se evalúa a sí mismo o el niño que se evalúa a sí mismo. Por el otro, la heteroevaluación o coevaluación que se desarrolla en presencia de un estudiante a otro estudiante o docente.

Según Tenutto (2011) es posible identificar cuatro modos de evaluación en los cuáles participan distintos sujetos. La primera de ellas, es la autoevaluación que debe poseer dos condiciones, “la primera se halla relacionada con la capacidad de objetivar; la segunda, con la responsabilidad y el compromiso” (p.8). Estas dos condiciones son necesarias, si se piensa a la autoevaluación como el espacio en el cual el estudiante y/o profesor, va a visualizar el desarrollo de los procesos de enseñanzas y aprendizajes, determinar qué debe cambiar o qué acciones debería realizarse para lograr determinados objetivos.

La segunda es la heteroevaluación que consiste en que una persona evalúa lo que otra ha realizado. Existen diversos instrumentos para recopilar información del progreso de la enseñanza y del aprendizaje. Sin embargo, es preciso tener en claro cuáles son las expectativas previstas, los contenidos trabajados, las modalidades de evaluación trabajadas, las capacidades a desarrollar y los objetivos a alcanzar. La tercera es la co-evaluación, que se realiza en forma conjunta entre varios actores” (pág 9). El fin es poder reflexionar sobre el proceso evaluativo, por lo cual requiere de instrumentos y de estrategias que posibiliten a los sujetos a repensar sus prácticas, su hacer y su progreso.

Por último, la metaevaluación consiste en la evaluación de la evaluación que puede ser externa (cuando alguien que no ha participado en la evaluación la evalúa) o interna, cuando son los implicados en su elaboración quienes la desarrollan. Es una modalidad escasamente empleada, pero vigente y utilizada por especialistas u organismos institucionales externos a las instituciones educativas.

Estas clasificaciones facilitan visualizar los actores que se involucran en el proceso evaluativo. Deja de lado el análisis a partir de la influencia del contexto y de las relaciones de subjetividades en el cual los actores están inmersos.

#### **2.5.4 ¿Cómo evaluar? ¿Con qué instrumentos evaluar?**

El cómo evaluar, nos invita a pensar sobre la metodología empleada en la práctica evaluativa. Se define qué tipo de instrumentos va a utilizar el docente en relación con los objetivos establecidos y la información que se necesita recolectar (Feldman, 2011)

Cada instrumento, herramienta que el docente emplea para evaluar el progreso de los estudiantes tiene un fundamento pedagógico y encuentra su sentido en el contexto en donde se emplee como tal. En el espacio curricular de Lengua, los docentes emplearán determinados

instrumentos de evaluación de acuerdo a los propósitos y al enfoque didáctico planteado en el plan de evaluación.

Estos instrumentos deberán ser diversos, múltiples, facilitando recolectar una amplia información en los distintos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva, Anijovich (2010) plantea que la evaluación, es una práctica social y como tal, impacta de múltiples maneras en los actores involucrados en dicha práctica. La evaluación es concebida como una práctica social permite comprender las cuatro características del instrumento evaluativo: validez, confiabilidad, practicidad y utilidad. En tanto que Felman (2011) y Basso (2017) coinciden que los instrumentos deben ser coherentes entre lo que se pretende evaluar y lo que efectivamente se evalúa. Es interesante pensar que no existe una validez universal o absoluta, un instrumento puede ser válido en una determinada práctica evaluativa y no en otra. Esta condición depende de los propósitos y de los contenidos a evaluar.

Un instrumento de evaluación es confiable, según los autores, cuando los resultados, la información recolectada da cuenta efectivamente de lo que los estudiantes aprendieron. Sin embargo, explicitan que existen ciertas dificultades por la cuestión subjetivas. Camillioni (1998) hace referencia a que la confiabilidad es “difícil de aplicar adecuadamente y que exige un manejo técnico muy correcto de las técnicas de la evaluación puestas al servicio de los propósitos que ésta tiene asignados en los procesos de enseñanza”. (p. 13)

Otra característica es la practicidad que encierra aspectos que inciden en la labor docente. Como por ejemplo, el instrumento debe ser ágil de administrar información, por lo tanto debe ser factible al momento de la lectura y del análisis. La elaboración del instrumento y su planificación no debe conllevar un tiempo prolongado, sino más bien acorde y rápido, entre otras cuestiones.

Por último, la utilidad del instrumento evaluativo se complementa con las demás características. Consiste en que los resultados de la información recolectada sean útiles para que los estudiantes reflexionen sobre sus procesos de aprendizaje o que los docentes monitoreen los procesos de enseñanza y aprendizaje que los involucran.

Estas características, están condicionadas por los enfoques didácticos en los que los docentes se encuentren situados a la hora de pensar y diseñar un instrumento.

Al momento de seleccionar los instrumentos, Tenutto (2001) menciona que hay que pensar en: “qué se pretende evaluar: conceptos, procedimientos y actitudes; en qué año y ciclo de la enseñanza se aplicará; qué experiencia tiene el grupo para trabajar con la propuesta, incluidas las características” (p.30).

Estos aspectos desarrollados posibilitan pensar acerca de las técnicas que se emplean en las evaluaciones y las clasificaciones que realizan los especialistas sobre los instrumentos evaluativos. A continuación mediante esquemas y cuadros se observa las clasificaciones sobre los instrumentos de evaluación. Además, se distingue el uso del instrumento de acuerdo a los objetivos y a los momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (20112) en el Documento de Apoyo Curricular establece la siguiente clasificación considerando los contenidos a evaluar.

**Tabla 1: Condicionamiento de la evaluación**

Tipos de contenidos a evaluar	Discursivos		Procedimientos	Procedimientos sociales		
	¿Con qué instrumentos?	Estructurados o cerrados		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación de conductas               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Procesos</li> <li>o Productos</li> </ul> </li> <li>- Observación y registro de datos en:               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Lista de control                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ con escala</li> <li>▪ sin escala</li> </ul> </li> <li>o Rúbricas</li> <li>o Registro anecdótico</li> </ul> </li> <li>- Análisis de cuadernos</li> <li>- Portafolios</li> <li>- Reuniones de evaluación               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Ateneo</li> <li>o Laboratorio</li> </ul> </li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Completamiento</li> <li>- Opción múltiple</li> <li>- Doble alternativa</li> <li>- Correspondencia</li> <li>- Ordenamiento</li> </ul>		Orales	Escritos			
Con clave		Sin clave	Individuales			Grupales

Fuente: Documento de Apoyo Curricular. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba 2012.

Dib (2015), afirma que la construcción de instrumentos de evaluación debe ser sensible y relevar información sobre los avances de los alumnos en relación con la situación de enseñanza. Menciona las siguientes estrategias e instrumentos que permiten dar cuenta del avance de los estudiantes desde una perspectiva comunicacional. Comienza con el desarrollo de la importancia de las “observaciones y registros” de los docentes sobre los avances de los estudiantes, así como las “colecciones de trabajos o portafolios” que pone en manifiesto sobre cómo los estudiantes avanzan como escritores. Desde el Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires, se denomina a las evaluaciones como “pausas evaluativas” en las que facilita la recapitulación el conocimiento alcanzado y por último menciona a las “entrevistas personales” y “discusiones colectivas” como un instrumento en donde se manifiesta lo comprendido y lo aprendido (p. 10-11).

## 2.6 LAS CONSIGNAS DE ACTIVIDADES

Riestra (2008) en su trabajo de investigación doctoral acerca de “las consignas de enseñanza de la lengua” menciona la teoría de Bronckart, que desde el interaccionismo socio discursivo considera:

a los signos, así como a los textos en los cuales se organizan, como productos de interacción social, es decir, del uso, por lo que existe, definitivamente, una dependencia de ese uso; asimismo, los significados que vehiculizan los signos y los textos no pueden ser considerados sino como momentáneamente estables y en un estado sincrónico (artificialmente) dado (p.54).

En esta tesis, tomamos esta línea de análisis para definir qué son consignas de actividades, entendiéndolas como resultado didáctico del conocimiento de la docente. Tal como lo explicita la autora desde el enfoque del campo de la Lengua, se organiza y se planifica el “objeto a ser enseñado”. Por lo que, la consigna emerge como el “instrumento didáctico”, y como “eslabones dialógicos” en la “trasposición didáctica, proceso consiente necesario de la actividad de enseñar Lengua” (p.124-125).

Además, Oviedo y Scheu Risa (2007) expresan que:

las consignas como expresiones directas emitidas por los enseñantes durante sus intervenciones, o indirectas, impartidas por medio de artefactos educativos (libro de texto, evaluación escrita, programa educativo computacional), se orientan a operar sobre la actividad manifiesta o mental, inmediata o diferida (como en el caso de las tareas para el hogar) de un aprendiz, en función de promover su aprendizaje (p.12)

Es decir, las consignas son herramientas de enseñanzas e “instrumentos mediadores” que orientan y controlan desde el plano de la acción del lenguaje las operaciones mentales de los alumnos al realizar la actividad (Riestra, 2008).

Alvarado define a la consigna como una herramienta didáctica que “proporciona un marco de referencia compartido por alumnos y docente, que encausan el comentario y la corrección de los trabajos” (2003, p. 1-6). En las consignas de las actividades se materializa el enfoque didáctico de la lengua y literatura desde el cual los docentes conciben y planifican los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Riestra, explica en su trabajo de investigación que cada consigna posee funciones (comunicativa – teorica/cognitiva) y que organizara la actividad mental de los alumnos según el enfoque de enseñanza y aprendizaje de la lengua desde la cual fue elaborada, diseñada, pensada. Es decir, “puede orientar la instrumentalización o bien conducir una acción reproductora y reduccionista, que poco tiene que ver con los procesos de apropiación de habilidades y saberes objetivados (p.128)

## 2.7 PLANIFICACIÓN ANUAL. UNIDAD DIDACTICA- SECUENCIA DIDACTICA. PLANES DIARIOS

Es preciso definir los documentos teóricos que se va a recolectar para su posterior análisis y confrontación con los enfoques didácticos que subyacen en los mismos. Se cita las definiciones que brinda el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba (2011-2020), debido a que es el marco regulatorio de la labor docente y por el enfoque comunicacional.

Define a la planificación como:

“(...) una herramienta que pone de manifiesto la manera que tienen los docentes de pensar la enseñanza y de intervenir a modo de hipótesis de trabajo, las cuales podrán ser reformuladas y ajustadas en función de las situaciones que surgen en lo cotidiano, de las respuestas que vaya logrando en los estudiantes. Por lo tanto, la planificación no es algo cerrado, sino que puede y necesita ser objeto de revisión y ajuste permanente. En este sentido, la planificación resulta más operativa cuando los planes de clase toman en cuenta las “claves” que proporcionan los estudiantes (p. 19)”

Conceptualiza a la unidad didáctica como:

“unidad de planificación en la que, en torno a un tópico, problema, que los contextualiza y les da sentido, el docente organiza los contenidos a abordar, los objetivos de aprendizaje, las estrategias metodológicas, las actividades previstas, los recursos a utilizar, las formas de agrupamiento y dinámicas de trabajo previstas, los presupuestos de tiempo, las decisiones en torno a la evaluación (momentos, modalidades, criterios), las posibles vinculaciones con otras disciplinas (p.17).”

Mientras que a la secuencia didáctica como:

“una sucesión planificada de experiencias y actividades que se ofrecerán a los estudiantes, que podrán llevarse a cabo en el aula o en otros espacios escolares o extraescolares. Permite el abordaje de los contenidos en forma continua y en progresión de complejidad, atendiendo a la necesidad de repetición, recursividad, articulación y evaluación permanente (p. 17).”

En cuanto a los planes diarios, son las clases que la docente diseñan en la carpeta didáctica en su día a día. Son las anotaciones y las intervenciones que la docente realizará durante el desarrollo de su clase. En los planes diarios se concretan, se formalizan las consignas de las actividades que la docente va a presentar como desafío a sus alumnos. Es preciso, desde una visión didáctica la coherencia y correlación entre las consignas de las actividades con los objetivos, los aprendizajes y los contenidos que se haya especificado en la planificación anual.

A lo largo de este capítulo se ha procurado dar cuenta acerca de las diferentes perspectivas que supone el hecho de evaluar mirándolo no sólo como una clasificación a los estudiantes, sino como una arista del proceso de enseñanza y aprendizaje. Adentrarse en debates teóricos permite acercarse a los enfoques que muestran la complejidad del objeto a investigar, por lo tal a continuación se desarrolla los momentos y las decisiones metodológicas.

### **CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO**

#### **3.1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA**

En este capítulo se aborda la perspectiva metodológica, la descripción de la población y de la muestra seleccionada para el desarrollo del trabajo de investigación. Asimismo, se incluyen las variables y los instrumentos de recolección de datos.

Para Muñoz Razo (2011) “toda investigación se apoya en un enfoque específico, determinado por el objetivo y la forma como se pretende analizar la realidad que constituye el objeto de la investigación (p. 21)”. En esta indagación se optó por la propuesta de clasificación que el autor realiza atendiendo a la forma de trabajar con la información recopilada para la investigación, en relación con “la manera de plantear el problema, elegir los métodos de investigación, diseñar los instrumentos y las técnicas de recolección de datos, analizar la información e interpretar los hechos para llegar a conclusiones” (Muñoz Razo, pág. 21.).

La lógica de investigación es cualitativa y cuantitativa. Este enfoque mixto nos “permite que en el planteamiento del problema, en la forma y las técnicas para recopilar los datos, en el análisis e interpretación de resultados, se utilicen ambas lógicas inductiva y deductiva” (Muñoz Razo, p. 22.). Por lo cual, se tiene como propósito la descripción de las cualidades y características de un fenómeno de estudio como un todo, sustentada en la interpretación de los datos cuantificables obtenidos en la recolección de datos (Muñoz Razo, p.122).

El método de investigación es combinado (documental- de campo). Se recopiló información documental para conocer el estado de investigación del objeto de estudio y además para elaborar el marco teórico. Luego se confeccionan los instrumentos de recopilación que se aplican directamente en el campo donde se presenta el hecho a investigar. Se tabularon y analizó la información se utilizan métodos estadísticos que intervienen en la elaboración de conclusiones finales alrededor del tema concreto estudiado.

El objetivo de estudio es de naturaleza descriptiva e interpretativa. Se indagó para comprender y representar la incidencia de los enfoques didácticos de lengua en las prácticas evaluativas escrita de lengua. Se optó por emplear métodos formales de investigación para comunicar la interpretación del tema de estudio, con la finalidad de explicar el sentido de éste (Muñoz Razo, 2011). De acuerdo a la clasificación dada por este autor, se trata de una investigación de carácter educativa, ya que el objetivo de esta investigación es orientar la práctica pedagógica, generar modelos educativos, estrategias e instrumentos de enseñanza-aprendizaje, analizar, proponer y consolidar planes y programas de estudio para difundir los resultados del trabajo académico en tesis, libros, ensayos, ponencias, documentos electrónicos, artículos, revistas y demás instrumentos de su red de investigadores” (pág. 26-27).

Las técnicas de recolección de datos y de análisis de la información que se han usado en esta investigación son:

- Análisis, fichaje, subrayado de las planificaciones/secuencias didácticas/proyecto/unidad didáctica.

- Análisis y elaboración de la matriz de las prácticas evaluativas formales escritas.
- Análisis de documentos teóricos y material bibliográfico especializado en el tema a investigar.

Los instrumentos empleados en el desarrollo de la investigación fueron:

- recopilación documental: acopio de información y antecedentes relacionados con la investigación que se realiza a través de documentos escritos, testimonios fonográficos, grabados, iconográficos, electrónicos o de páginas Web.
- cuestionarios: la recolección de información que se realiza de forma escrita por medio de preguntas. (Muñoz, p.119.).

Por otra parte, se empleó el método de tabulación estadística para procesar los datos. En el desarrollo de la clasificación de la información y en el proceso de decodificación se utilizaron técnicas estadísticas. La estadística descriptiva facilita la interpretación fiel de los datos, ya sea que se presenten en gráficas, cuadros, resúmenes, etcétera (Muñoz Razo, p. 120-121).

En relación con la población, para desarrollar el presente trabajo de investigación fue preciso demarcar y caracterizar la población objeto de estudio. La muestra estuvo conformada por nueve escuelas públicas y privadas del Nivel Primario de Villa Dolores, Córdoba. Se caracterizan por ubicarse en la zona urbana céntrica y en barrios periféricos de la ciudad. Asisten alumnos de clase media y media baja. Se trata de un muestreo bietápico, en un primer momento se seleccionaron las escuelas y en la segunda etapa los docentes.

El criterio de inclusión de la muestra fue la selección de escuelas ubicadas en el centro urbano de Villa Dolores. El criterio de inclusión de los docentes seleccionados fue desempeñarse en los sextos grados en el Espacio Curricular de Lengua y Literatura durante el periodo de agosto a diciembre del año 2017 y de marzo a septiembre del 2018.

Por lo expuesto, es una muestra estratificada, no probabilística, de tipo intencional y cualitativo, en virtud del tema de investigación, que son las prácticas evaluativas formales escritas en el espacio curricular de Lengua y Literatura. Finalmente la muestra quedó conformada por:

- 12 planificaciones anuales del Espacio Curricular de Lengua y Literatura.
- 12 unidades o secuencias didácticas de Lengua y Literatura.
- 37 prácticas de evaluaciones formales escritas de Lengua y Literatura.

En las siguientes tablas se expone las categorías y las unidades de análisis presente en el desarrollo de la investigación.

**Tabla 2: Categoría de análisis, unidades de análisis, variables e indicadores**

Categoría de análisis	Unidades de análisis	Variable	Momentos evaluativos
Prácticas evaluativas	Evaluaciones escritas formales	Consignas de las actividades	Evaluación diagnóstica
			Evaluación formativa
			Evaluación de cierre

Fuente: Elaboración propia, 2018

**Tabla 3: Categoría de análisis, unidades de análisis, variables e indicadores**

Categoría de análisis	Unidad de análisis	Variables	Características de los marcos de referencia
Enfoques didácticos de la Lengua	Planificación anual	-Objetivos -Aprendizajes y contenidos	Modelos de objetivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- tradicional</li> <li>- cognitivo</li> <li>- comunicacional</li> </ul> Aprendizajes y contenidos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- tradicional</li> <li>- cognitivo</li> <li>- comunicacional</li> </ul>
	Secuencia o Unidad didáctica	-Consignas de actividades	Modelos de consignas de actividades <ul style="list-style-type: none"> <li>- tradicional</li> <li>- cognitivo</li> <li>- comunicacional</li> </ul>
	Planes diarios	-Consignas de actividades	Modelos de consignas de actividades <ul style="list-style-type: none"> <li>- tradicional</li> <li>- cognitivo</li> <li>- comunicacional</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia, 2018.

El proceso de recolección y análisis de datos fue extenso y complejo. Comenzó en los primeros meses del año 2018 para finalizar en noviembre del mismo año.

Se reunió la información y se tomaron decisiones metodológicas, en cuanto a la lógica de codificar los datos, entendiendo la codificación como “proceso de tratamiento de la información en la cual el investigador tiene que generar un sistema de traducción de la información bruta en

el trabajo de campo científico” (Yuni y Urbano, 2006, p.26). En este proceso se contruyó una matriz en la cual se volcó, por escuela, la información recogida de los documentos escritos obtenidos en el campo estudiado

El tipo de información es de tipo discursivo, es decir que la información bruta esta conformada por textos por lo que “el proceso de codificación se denomina reduccion de datos y su funcion es extraer significados de los textos” (Yuni y Urbano, 2006, p.26)

Una vez recopilada y tabulada la información se procedió al análisis del corpus de las prácticas evaluativas, teniendo en cuenta la pregunta del problema que guio este estudio. De este proceso emergieron numerosos datos en relación al tema de investigación y se decidió hacer foco en las categorías de análisis que son el foco del tema de esta investigación.

En la etapa final se trabajó en un proceso espiralado y dialéctico entre la teoría y los datos empíricos para la obtención de resultados, conclusiones parciales y finales que nos brindaran los indicios para dar respuesta a nuestra pregunta de investigación.

## **CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS**

Analizar las prácticas evaluativas de Lengua y Literatura, es una actividad compleja que requiere poseer de varios elementos pedagógicos para comprenderla como una práctica única. Este rasgo de unicidad se sustenta en que son prácticas contextualizadas, con objetivos específicos, en un tiempo determinado, con un grupo de alumnos en particular y que en ella subyacen perspectivas metodológicas y pedagógicas de la docente del Espacio Curricular de Lengua y Literatura.

Al ser prácticas singulares interrelacionadas entre ellas en un proceso de aprendizaje y enseñanza, es imprescindible reflexionar sobre el plan de evaluación, las evaluaciones escritas en sí y las planificaciones anuales, mensuales, semanales, diarias. Este elemento pedagógico sumado a los datos que proporcionan los docentes en un cuestionario estructurado permite comprender cuáles son los enfoques didácticos que están presentes en las prácticas evaluativas de 6to grado en el Espacio Curricular de Lengua y Literatura.

En este capítulo se presenta el análisis de cada elemento pedagógico (plan de evaluación, evaluación escrita y planificación) y una matriz de la información recolectada en los cuestionarios. Es una decisión metodológica la elaboración de un modelo de planificación anual y modelos de evaluación, atendiendo a los tres enfoques didácticos. Siendo el objetivo de la misma, facilitar la recolección de información en el campo de investigación.

### **4.1 MODELO DE PLANIFICACIÓN**

Se elaboró una tabla modelo de planificación, atendiendo a los tres enfoques didácticos, tradicional, cognitivo y comunicacional para poder identificar las notas distintivas de cada modelo y luego se empleó para la comparación de los componentes de las planificaciones. Ver Anexo N°1.

Para la elaboración de la tabla de los modelos de planificación se tomó el enfoque de Álvarez Méndez (2001) para el enfoque tradicionalista; los Contenidos Básicos Comunes para el enfoque cognitivo y el Diseño Curricular de la Educación Primaria para la planificación con perspectiva comunicacional – contextual.

Las planificaciones cuyo enfoque se encuadran en el tradicionalismo, constan de aspectos que se enuncian de manera imperativa definiendo la acción y el contenido por aprender por partes de los estudiantes. En las planificaciones en los aspectos de las planificaciones cognitivas se ve reflejado lo que el docente espera de los estudiantes a partir de lo enseñado. Claramente se definen las dimensiones en las cuales los estudiantes van a ser evaluados.

En lo que respecta al modelo de las planificaciones comunicacionales, se observa que la visión es poder desarrollar capacidades y habilidades lingüísticas en los estudiantes. Por lo tal, se hace hincapié en los aprendizajes más que en el contenido a aprender.

De manera sintética se presenta a continuación el modelo de la tabla que se confeccionó comparando los aspectos y los componentes de cada enfoque.

Tabla 4: Enfoques de la planificación

ENFOQUES DE LA PLANIFICACIÓN			
COMPONENTES	TRADICIONAL	COGNITIVO	CONTEXTUAL-COMUNICACIONAL
	<b>OBJETIVOS GENERALES</b> *Apropiarse de un código gráfico lingüístico, con sus distintas unidades (texto, párrafo, oración, palabra, sílaba, letra) y atender a la normativa ortográfica y gramatical.	<b>EXPECTATIVAS DE LOGRO</b> *Elaborar diferentes textos identificando las estructuras acordes a las tipologías de textos	<b>OBJETIVOS</b> * Disponer de sus saberes acerca de las características de los diversos tipos y géneros textuales como herramientas de mejora de sus procesos de comprensión y producción.
	<b>CONTENIDOS/ TEMAS</b> En este enfoque didáctico los aprendizajes están explícitos en los objetivos y los contenidos en los ejes.	<b>CONTENIDOS CONCEPTUALES</b> Significación social de la escritura: usos y contextos. • Significación personal de la escritura: trascendencia, conservación y memoria en la comunicación escrita.  <b>CONTENIDOS PROCEDIMENTALES</b> Análisis, producción y comparación de formas gráficas no lingüísticas y lingüísticas.  <b>CONTENIDOS ACTITUDINALES</b> Responsabilidad hacia el trabajo.	<b>APRENDIZAJES Y CONTENIDOS</b> *reconocimiento de las funciones sociales, los usos y contextos de la lengua escrita en ámbitos cada vez más diversos ( en situaciones variadas y asiduas de lectura y escritura)
	<b>EJES</b> *Código gráfico lingüístico. *Unidades lingüísticas. *Normativa ortográfica y gramatical.	<b>EJES</b> *En este enfoque los ejes se encuentran explícitos en los contenidos conceptuales y procedimentales.	<b>EJES- SUBEJES</b> *El lenguaje, la lengua, los textos y los contextos: uso y reflexión  *Reflexión, apropiación y uso cada vez más sistemático de unidades y relaciones textuales y gramaticales específicas de los textos leídos y producidos: - formas de organización textual y propósitos de los textos; - el párrafo como unidad del texto; - la oración como una unidad que tiene estructura interna.
	<b>EVALUACIÓN</b> Que el alumno: Realice correctamente lo solicitado en cada consigna.	<b>EVALUACIÓN</b> Identifique relaciones de coordinación, subordinación,	<b>CRITERIOS DE EVALUACION</b> Van recurriendo a la escritura con diferentes propósitos. - Van poniendo de manifiesto avances en los procesos de

	Identifique las categorías gramaticales.	yuxtaposición y adjunción en los textos.  Lectura compartida en grupos.	escritura. Para ello, constituyen un material de gran riqueza y potencialidad los portafolios, que recopilan testimonios de escritura de los niños en distintas etapas del año escolar, sucesivos borradores (de escrituras tanto individuales como colectivas).
--	--	---	--

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.2 MODELOS DE PRÁCTICAS EVALUATIVAS

En base al desarrollo del marco teórico acerca de los tres enfoques didácticos de la enseñanza de la Lengua se elaboraron modelos de evaluación. Se trata de una decisión metodológica que permite reconocer los enfoques didácticos que subyacen en las consignas de las evaluaciones recolectadas en el campo.

Se focalizaron las diferencias entre los modelos de las evaluaciones en la forma de enunciar las consignas, en los objetivos que persiguen, en la concepción de aprendizaje en las capacidades/ competencias/ habilidades/ destrezas que se pretende que el estudiante desarrolle y en los momentos del proceso de aprendizaje en los cuales se desarrolla la instancia evaluativa.

En el enfoque tradicionalista, las actividades son generales y están planteadas con el fin de obtener un resultado mecánico acerca del aprendizaje del alumno. Estas evaluaciones miden el aprendizaje cuantitativamente mediante ejercicios de aplicación. El foco está puesto en el entrenamiento para unificar la producción de los estudiantes y en los resultados finales más que en el proceso que conduce a los aprendizajes. Teniendo presente las características generales de este enfoque se construyeron dos modelos de evaluaciones: diagnóstica y sumativa.

Se presentan a continuación consignas que resultan emblemáticas:

- Clasificar palabras de una lista según su acentuación.
- Indicar la opción correcta de la definición de rima entre varias alternativas.

Las consignas persiguen el fin de recolectar datos para ser cuantificados y así medir el aprendizaje del alumno. En el anexo N° 2 y N°3 se transcribe el modelo de evaluación diseñada.

En tanto, desde el enfoque cognitivo, las actividades de las evaluaciones están destinadas a que el alumno active sus esquemas de conocimiento para lograr uno nuevo, más amplio y que se reestructure en los esquemas previos. Bajo esta concepción constructivista del aprendizaje se elaboró una evaluación diagnóstica, una procesual y una sumativa.

Algunas de los modelos de consignas se basan en actividades como:

- Separar en sílabas las palabras presentadas en una lista.

- Subrayar la sílaba tónica de las palabras presentadas.
- Identificar con colores los sustantivos.
- Completar cuadros teniendo en cuenta género, número y tipo de sustantivos.
- Completar oraciones de acuerdo a los tipos de pronombres y artículos indicados entre paréntesis.

Estas consignas inducen a los estudiantes a la aplicación de conceptos y estructuras para ubicarse en la zona de aprendizajes esperados. El modelo de evaluación puede observarse en el anexo N° 4, N°5 y N°6.

Por último, desde el enfoque contextual - comunicacional las actividades están orientadas a que los estudiantes comprendan al hecho comunicativo como hecho social, es decir entender a la lengua como una herramienta para comunicarse en su realidad social, en diversos ámbitos y con finalidades diferentes. Esta perspectiva didáctica prioriza que los estudiantes aprendan y usen la lengua fomentando el desarrollo de habilidades y capacidades comunicativas. Estas características del enfoque inciden en que en la realidad escolar se encuentre diversas evaluaciones escritas, no siempre en instancias formales.

Desde este enfoque algunos de los modelos de consignas se basan en actividades como:

- Partir de una situación cotidiana concreta, sobre el cual se presentan actividades orientadas a describir los personajes que pudieran participar en la misma, lugares como escenarios de los hechos que acontecerán, conflicto que se presentará como portador de la trama a desarrollar y la tipología a trabajar.
- Producción de narraciones para presentar a salitas de jardín, para los cuáles tendrán en cuenta el desarrollo de las capacidades propuestas a partir de los aprendizajes y contenidos desarrollados en un trimestre.
- Elaboración de leyendas de autoría de los estudiantes. Partiendo del conocimiento previo de algunos seres vivos que presenten curiosas características y teniendo en cuenta los aprendizajes y contenidos desarrollados sobre los diferentes textos de procedencia anónima. En su desarrollo se tendrán en cuenta los diferentes signos de puntuación teniendo en cuenta su función.

Las consignas planteadas, presentan acciones tendientes a desarrollar capacidades comunicativas de los estudiantes y habilidades necesarias para poder afrontar diferentes situaciones de la cotidianeidad. El modelo de evaluación se encuentra en el anexo N°7, N°8 y N°9.

Los modelos de evaluaciones de los diferentes enfoques didácticos fueron un parámetro de comparación y de identificación con las evaluaciones recolectadas en el campo de investigación.

## **CAPITULO V: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN**

En este capítulo se presentan y analizan los datos obtenidos a partir de cuestionarios a docentes y del análisis documental. Las matrices de análisis se encuentran en el Anexo N°10 y N° 11 bajo la denominación matrices de analisis documental. Por lo expuesto, este apartado consta de dos partes. En la primera, se presentan los hallazgos obtenidos de los cuestionarios realizados a los docentes que componen la muestra. En la segunda parte, se ofrece el análisis documental: de planificaciones anuales, secuencias/ unidades didácticas, planes diarios y evaluaciones elaborados por los docentes. En ambos casos, los resultados obtenidos se ofrecen mediante gráficos de tortas.

Para realizar el estudio de los cuestionarios se aplicó el análisis estadístico elemental, calculando frecuencia de respuesta y porcentajes que representan. Las preguntas abiertas y cerradas han sido codificadas y los resultados son presentados en los cuadros.

Los cuestionarios fueron realizados a 12 docentes del Espacio Curricular de Lengua y Literatura. Los datos relevados fueron: en un primer momento datos demográficos de las encuestadas (edad, género, formación académica y la profesionalización docente) y en un segundo momento, se exploró el enfoque didáctico de la lengua, concepciones de enseñanza, de evaluación, modelos de objetivos, actividades e instrumentos evaluativos. Los cuestionarios se aplicaron en el período marzo a mayo del 2018. Ver Anexo N°12

La docencia es una de las profesiones feminizadas desde sus inicios y este hecho también se puede visualizar en la ciudad de Villa Dolores donde el 100% de los docentes de Lengua y Literatura en 6to grado corresponde al género femenino. La muestra reproduce esta composición.'

## 5.1 ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS A DOCENTES

### 5.1.1 Datos generales de los docentes

De los 15 establecimientos educativos de educación primaria de Villa Dolores con 30 docentes de Lengua y Literatura, se seleccionó de manera intencional 9 establecimientos educativos en los que se desempeñan 12 docentes.

Los datos de esta muestra se presentan a continuación. El 100% son de género femenino.



Gráfico Nº 1. Género de los docentes de Lengua y Literatura encuestados en porcentajes.

En relación con la edad de las personas encuestadas, la mayor parte (67%) de las docentes poseen entre 41 a 60 años, un 25% que oscila entre 31 a 40 años, y el restante (8%) tiene entre 25 y 30 años.

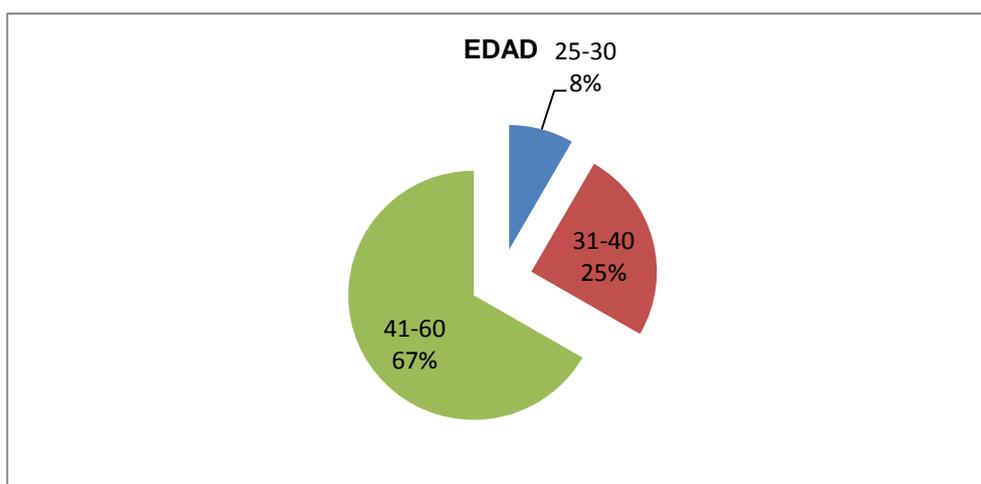


Gráfico Nº 2. Edad de los docentes de Lengua y Literatura encuestados.

El 42% de docentes se encuentra en la labor docente entre 0-4 años, el 17% de 5-10 años; el 17% de 26 -30 años; el 8% de 11-15 años; el 8% de 16-20 años y 8% de 21-25 años.

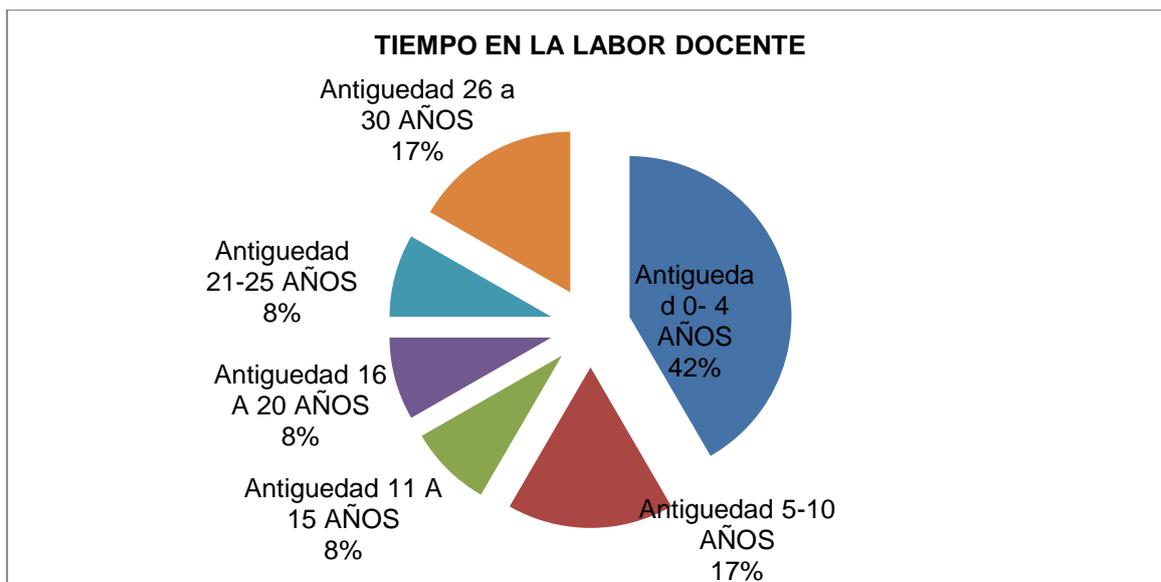


Gráfico N° 3. Tiempo en la labor docente de los maestros de Lengua y Literatura encuestados.

En lo relativo a la formación académica, la totalidad de las encuestadas cuentan con el Profesorado de Educación Primaria como título de base (100%) y un 16% posee una Licenciatura en Ciencias de la Educación o de Lengua y un 8% de docente, posee un título complementario correspondiente a otro profesorado como segundo título.

La muestra de docentes que imparten clases de Lengua y Literatura en Villa Dolores, el 75 % se encuentra en capacitación continua durante todo el año lectivo, asistiendo a diversos dispositivos de capacitación estatal y a los encuentros establecidos en el Programa Nacional Nuestra Escuela. En forma minoritaria (25%) se capacita una vez al año asistiendo a diversas instancias de formación como curso, seminarios, congresos etc (Gráfico N° 4).

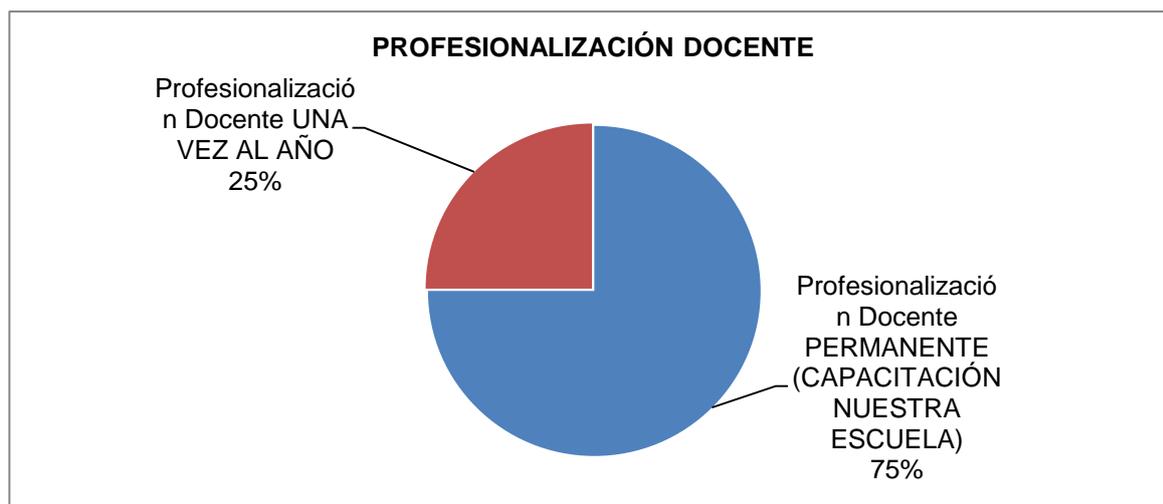


Gráfico N°4. Profesionalización docente de las docentes de Lengua y Literatura encuestadas.

### 5.1.2 Concepciones de los docentes de Lengua y Literatura

A partir del análisis de las respuestas a los cuestionarios aplicados, se obtiene que el 56% de los docentes usa habitualmente el enfoque comunicacional, en segundo lugar con un 25% emplea el enfoque cognitivo para planificar las clases de Lengua y Literatura. Por último, se observa que el 19% de la muestra hace uso del enfoque tradicional (Gráfico N° 5)

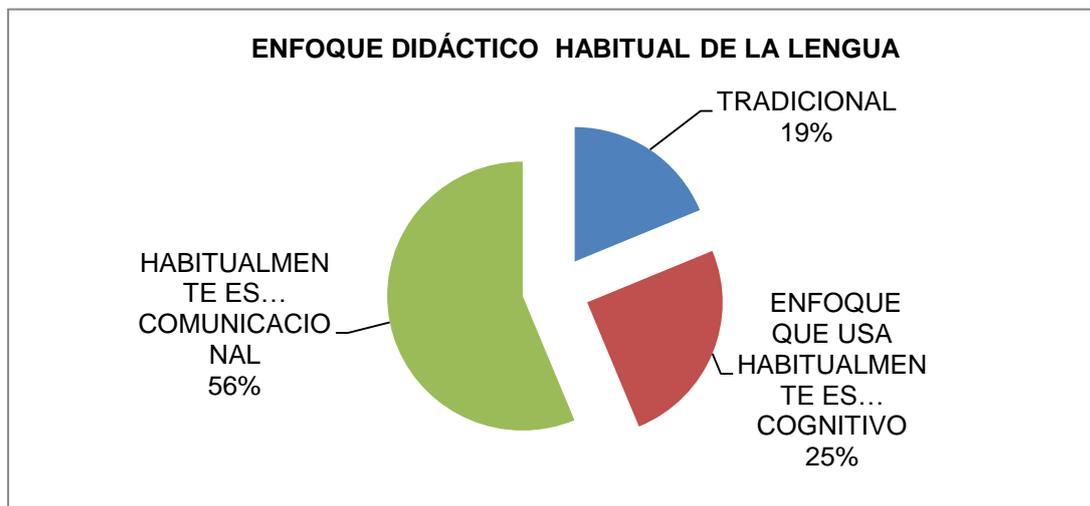


Gráfico N° 5. Enfoque didáctico habitual de la lengua empleado por los docentes en porcentajes.

Cuando se les solicita a los docentes que seleccionen de los tres enfoques didácticos de la Lengua y Literatura, el enfoque didáctico que considere que orientan sus planificaciones anuales, mensuales y diarias, el resultado es que el 56% de los docentes selecciona el enfoque didáctico comunicacional de la lengua. Mientras que en menor proporción, con un 33%, escoge el enfoque didáctico cognitivo y por último con un 11% optan por un enfoque tradicional (Gráfico N° 6).

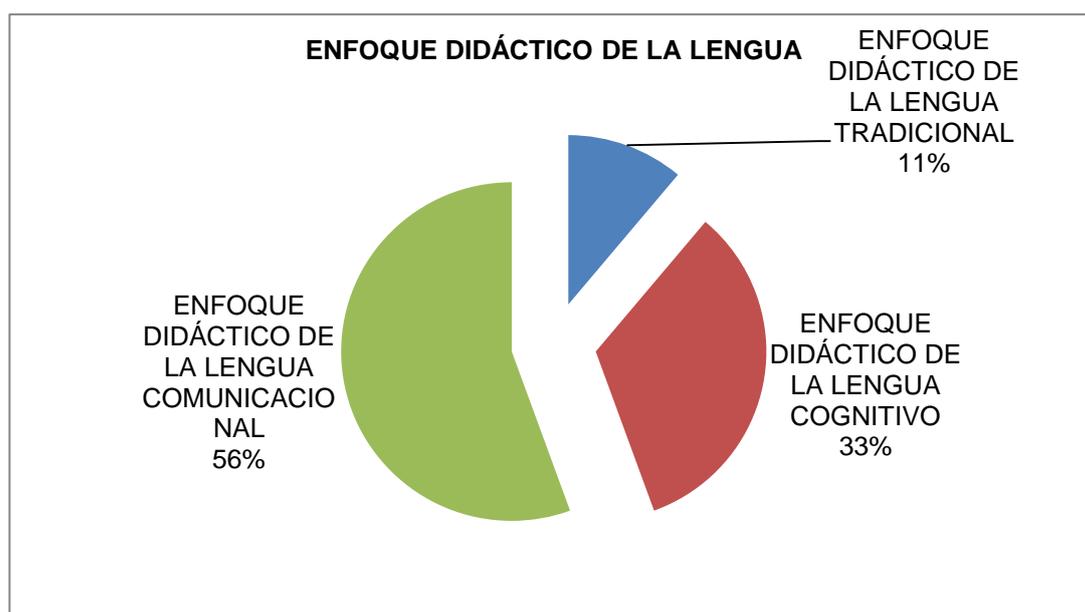


Gráfico N°6 Enfoque didáctico de la lengua de los docentes en porcentajes.

Además, se le solicitó que seleccionen entre tres concepciones de enseñanza que consideran que se asemeja a su propia concepción. Se obtuvo que: el 50% de los docentes adopta una perspectiva de enseñanza desde el enfoque comunicacional, mientras que un 44% lo hace desde un enfoque cognitivo. Obteniéndose por último, un 6% de docentes que concibe a la enseñanza desde un enfoque tradicional. (Gráfico N° 7)

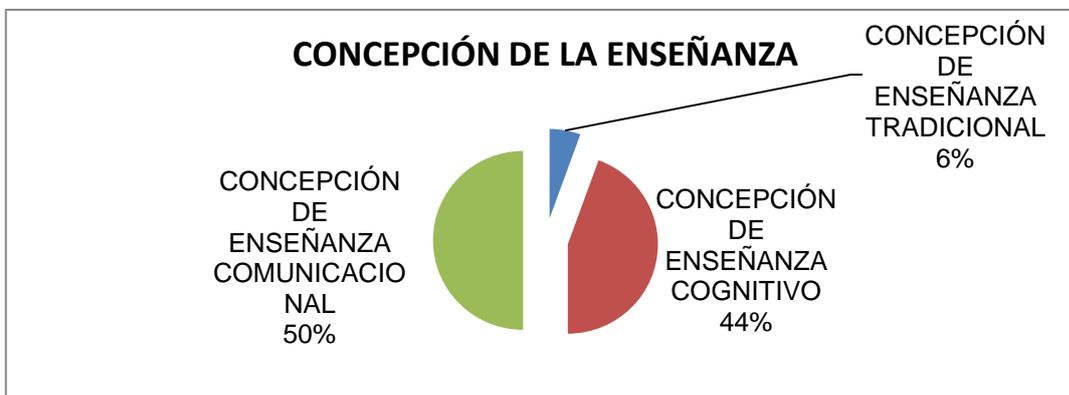


Gráfico N°7 Concepción de la enseñanza de los docentes encuestados.

Con respecto a la concepción de evaluación, se les presentaron tres opciones que se identifiquen con las mismas. De ello surgió que un 48% de las encuestadas adopta un enfoque comunicacional de la evaluación y un 48% lo hace desde un enfoque cognitivo. Finalmente un 4% desde la perspectiva tradicional. (Gráfico N° 8)

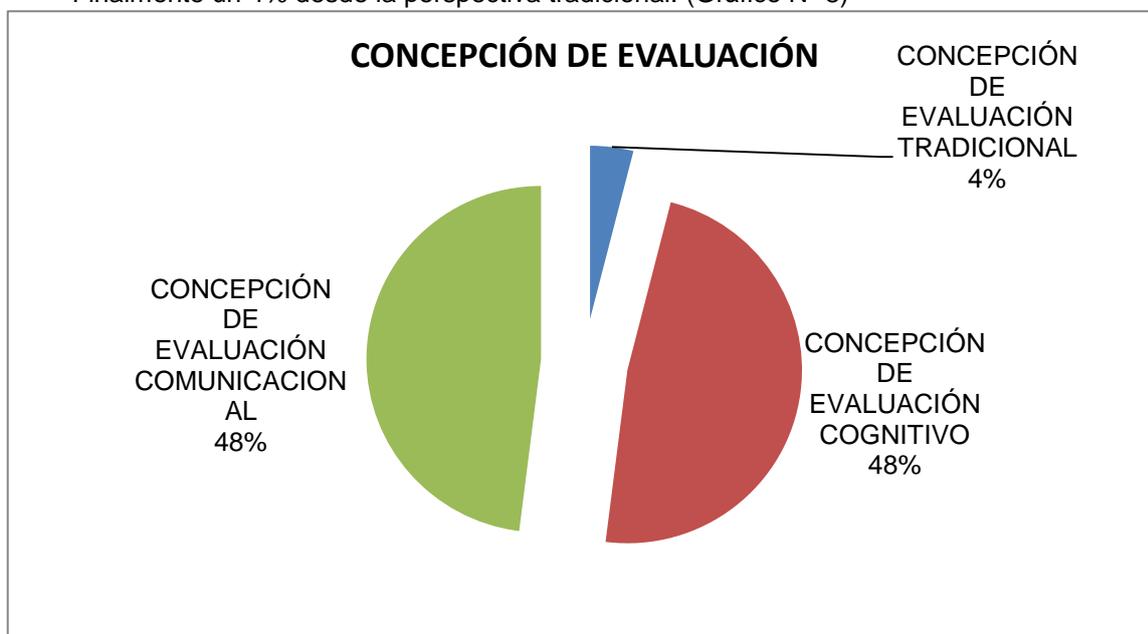


Gráfico N°8. Concepción de evaluación de los docentes entrevistados en porcentajes.

Por otra parte, el 85% de las docentes considera que sus objetivos se asemejan al modelo de objetivo propuesto por el enfoque comunicacional. Mientras el 15% expresa que sus objetivos se formulan desde el enfoque cognitivo. (Gráfico N° 9)

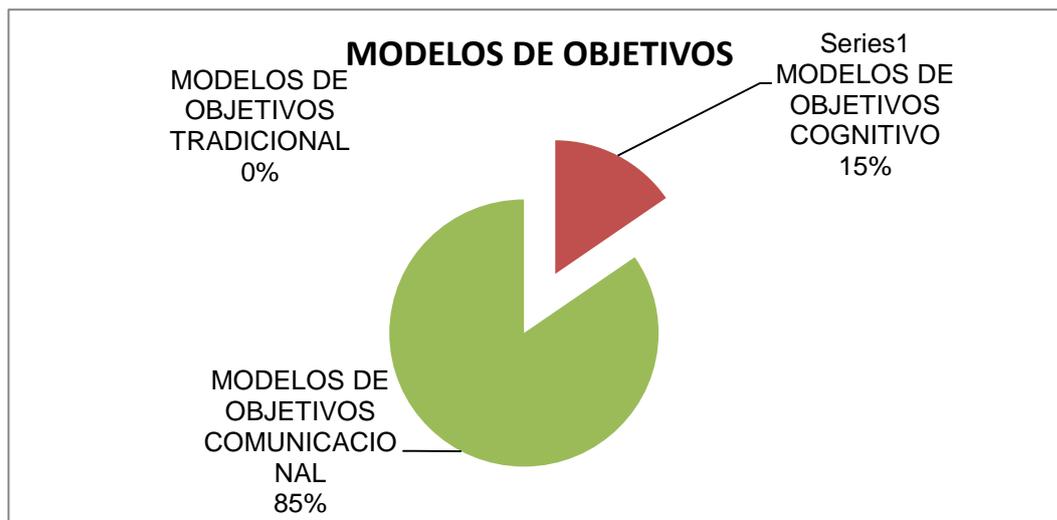
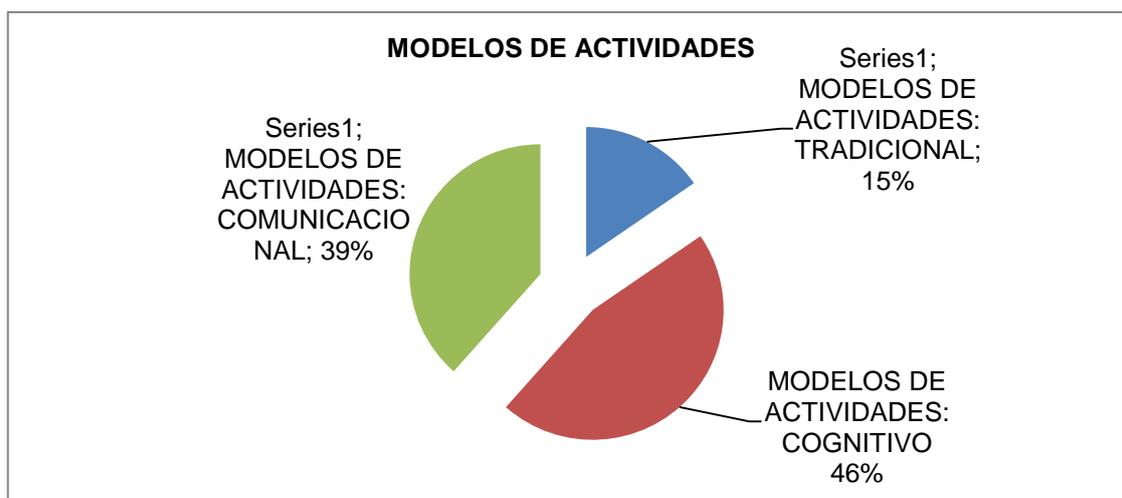


Gráfico N°9 Modelos de objetivos de los docentes en porcentajes.

De acuerdo a los modelos de actividades que se les presentó a las docentes, el 46% reconoce al enfoque cognitivo como el marco desde el cual formula las actividades; el 39% sostiene que lo hace desde una perspectiva comunicacional y un 15% desde un enfoque tradicional (Gráfico N°10).



.Gráfico N°10. Modelos de actividades de los docentes encuestados en porcentajes

Por otra parte, se les solicitó a las docentes que seleccionen opciones de instrumentos evaluativos, atendiendo a los momentos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se obtuvo que en el momento diagnóstico-inicial, la mayoría (44%) de las docentes emplean el instrumento de evaluación escrita. Luego un 25% opta por trabajos prácticos, el 19% otros

(indagación de ideas previas – cuestionarios orales y escritos) y el 12% escogen la elaboración de definiciones provisionarias (Gráfico N° 11).

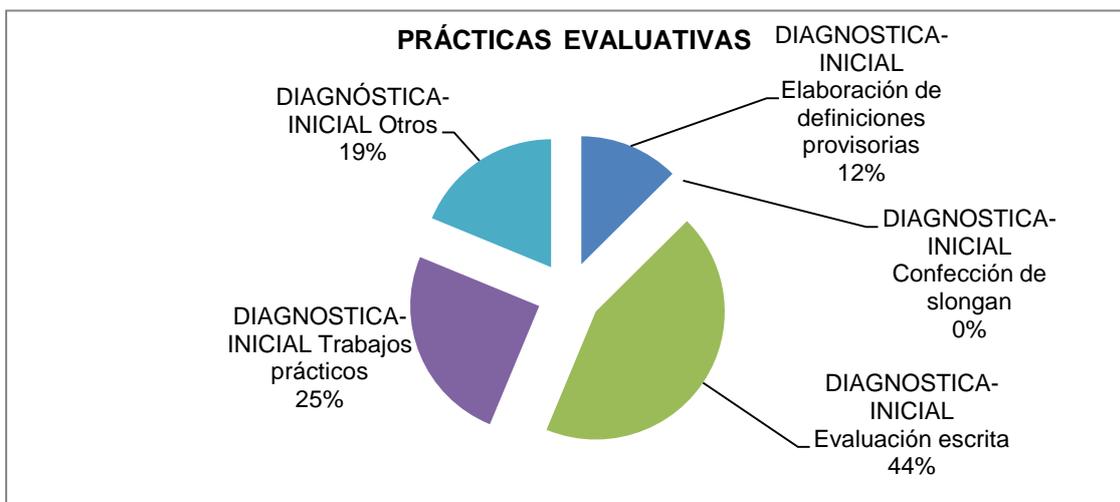


Gráfico N°11 Prácticas evaluativas de los docentes encuestados en porcentajes.

En lo relativo a la evaluación como proceso, la mayoría (50%) mencionó como instrumento de supervisión del trabajo diario, el 30% otros (evaluación escrita del tema en desarrollo) y el 20% elaboración de historias escritas de manera autónoma.

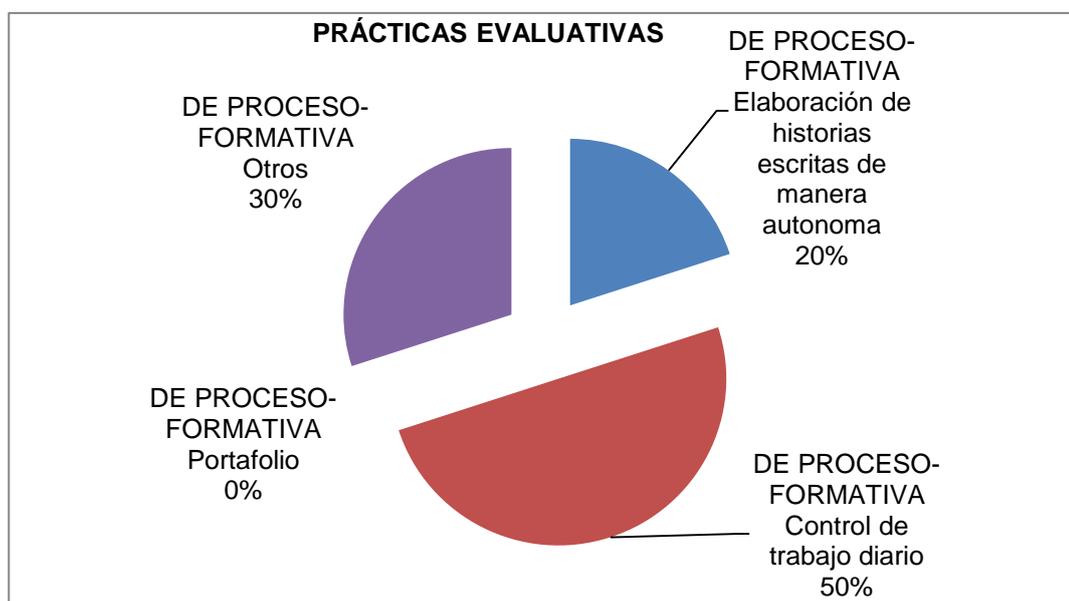


Gráfico N° 12 Prácticas evaluativas de los docentes encuestados en porcentajes.

Para el momento de cierre, la mayoría de los docentes (44%) hizo mención a trabajos prácticos integradores, el 31% a evaluaciones escritas, el 13% otros (exposiciones orales, trabajos de investigación con exposición oral) y el 12% a defensa de puntos de vista por escrito. (Gráfico N° 13)

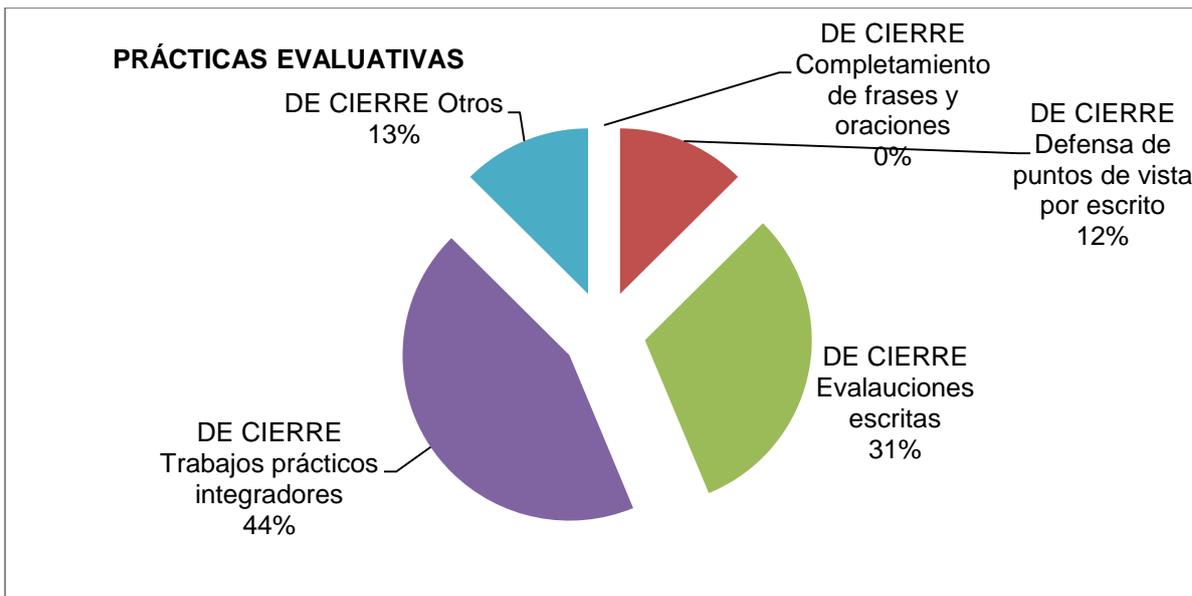


Gráfico N°13 Prácticas evaluativas de los docentes encuestados en porcentajes.

## 5.2 ANÁLISIS DOCUMENTAL

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis documental de las planificaciones anuales (objetivos y aprendizajes y contenidos), secuencias/ unidades didácticas (enfoque de las consignas de las actividades), planes diarios (enfoque de las consignas de las actividades) y evaluaciones (momentos evaluativos y consignas de actividades),

El análisis que se realiza parte desde la concepción de evaluación que la define en la escala del aula como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y que se desarrolla en el marco de las decisiones que asume la provincia en la escala de las Políticas Públicas.

### 5.2.1 Análisis de las planificaciones anuales



Gráfico N° 14 Objetivos de la planificación anual según los enfoques didácticos en porcentajes.

Los objetivos delimitan un horizonte en conjunto con los aprendizajes y contenidos que se va a poner en manifiesto en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, es preciso una coherencia didáctica entre ambos componentes de la planificación de Lengua.

Del grupo de las planificaciones anuales analizadas (12), se observó que el 100% de los docentes plantea en su planificación anual, objetivos desde el Enfoque Comunicacional. Por lo tanto, se encuentran ausentes los objetivos con perspectiva tradicional y cognitivo.

En el gráfico N°15, se puede observar que el 86% de las planificaciones anuales explicita Aprendizajes y Contenidos siguiendo los ejes del enfoque comunicacional. Mientras que el 14% restante, diseña planificaciones tradicionales en donde detalla contenidos desligándose de los aprendizajes.

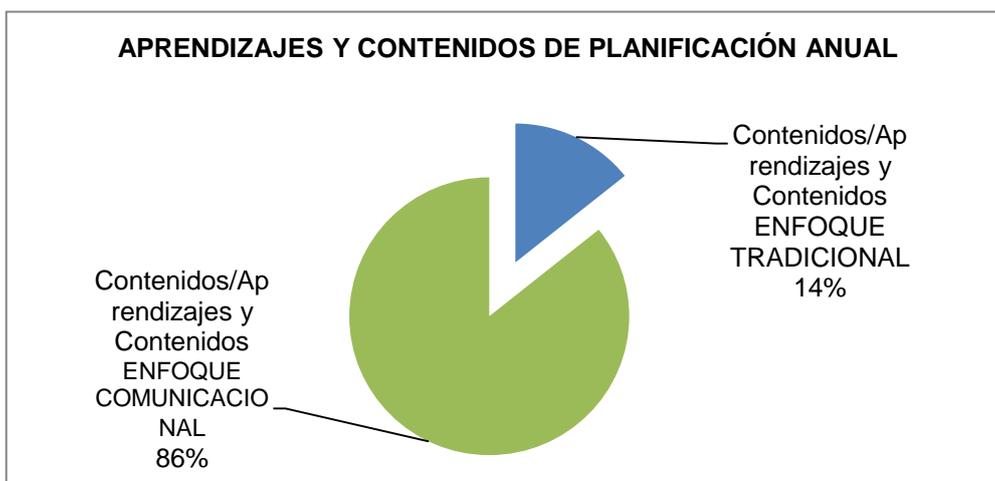


Gráfico N°15 “Porcentaje de los aprendizajes y contenidos de la planificación anual según los enfoques didácticos”

### 5.2.2. Análisis de las consignas de las actividades en secuencia didáctica y planes diarios

El 50% de las consignas de las actividades están diseñadas desde un enfoque comunicacional, mientras un 30% enuncian consignas desde un enfoque cognitivo. El 20% restantes los docentes elaboran consignas desde la perspectiva tradicional (Gráfico N° 16)

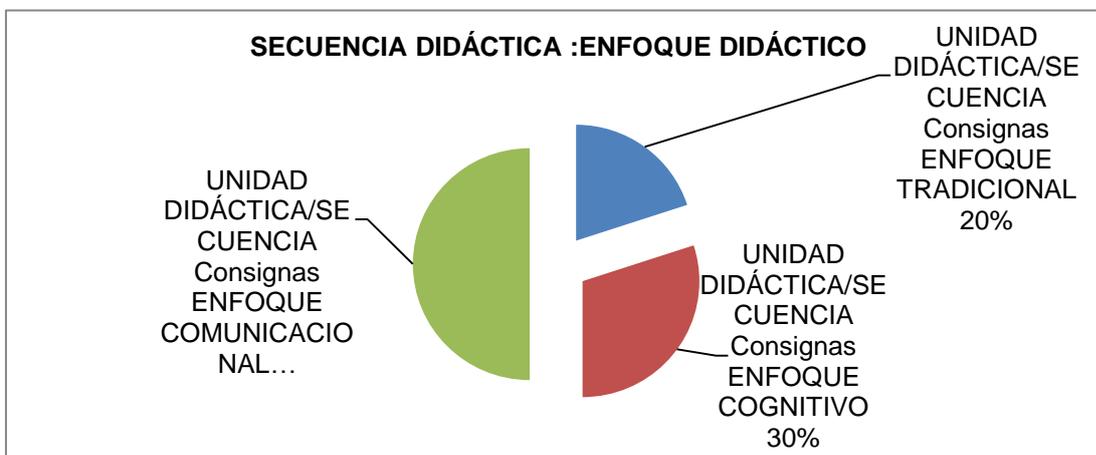


Gráfico N°16 “Porcentaje de las unidades y secuencias didácticas según el enfoque didáctico”

De 60 planes diarios analizados, el 57% diseña sus consignas diarias desde un enfoque cognitivo, el 38% desde un enfoque tradicional, y el 5% desde un enfoque comunicacional. (Gráfico N° 17)

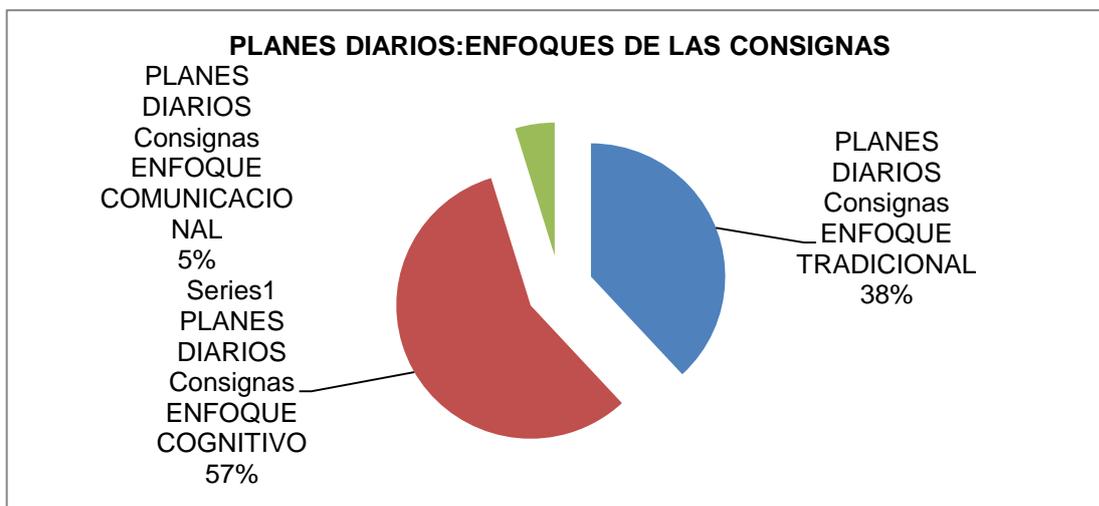


Gráfico N° 17 Planes diarios según el enfoque didáctico en porcentajes.

Se presentaron dos obstáculos procedimentales. El primero radica en que, no todas las docentes nos permitieron el acceso a sus planes diarios por lo cual se realizó el registro escrito o fotocopiado de sus planes diarios. Por ello, esta información se obtuvo de las consignas de las actividades. El segundo obstáculo, la existencia de una disparidad de planes de clases entre docentes. Ante esto se tomó la decisión metodológica de analizar un mínimo de 5 planes diarios por docente.

### 5.2.3 Análisis de las prácticas evaluativas escritas

Las prácticas evaluativas, según el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba (2011-2020), deben ser “un ejercicio transparente, parte de un continuum, ser procesal e integrada, conservando su esencia formativa, motivadora e integradora, orientarse a la comprensión del aprendizaje, y centrarse en como el niño aprende” (p.19).

Se recogieron evaluaciones escritas formales con sus respectivas consignas de actividades. Para analizarlas, se decidió metodológicamente emplear el método de comparación de las evaluaciones obtenidas con los modelos de evaluaciones elaboradas por las autoras, respondiendo a los tres enfoques didácticos y a los momentos evaluativos (diagnóstica/ inicial, proceso-formativa y cierre/ integradora).

Se decidió solicitar un mínimo de tres evaluaciones escritas por docente, atendiendo a los distintos momentos evaluativos, dando un total de 37 evaluaciones para analizarlas.

En el análisis del trabajo de campo se obtuvieron los siguientes resultados:

- Existe una ausencia de planes evaluativos. La evaluación aparece en los diferentes documentos escritos recogidos como un instrumento de recorte del proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación carece de un diseño de propuesta de acción,

es decir, no se define explícitamente el para qué evaluar, el qué evaluar, los criterios evaluativos, el proceso de retroalimentación y un trabajo sostenido en el pos evaluativo. Datos que coinciden con la información recogida a través de los cuestionarios a cada uno de las docentes.

- Las evaluaciones escritas con consignas elaboradas desde un enfoque tradicional se registraron en los momentos de cierre, en un total de 12. Es decir, de los momentos de inicio/diagnóstico y procesual no se evidenciaron evaluaciones escritas formales.
- Las evaluaciones escritas con consignas elaboradas desde un enfoque cognitivo se presentan un total de 13. De las cuales 2 de ellas se registraron en el momento diagnóstico, 9 durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y 2 en el momento de cierre.
- Las evaluaciones escritas con consignas elaboradas desde un enfoque comunicacional sostienen un total de 5. Existe una ausencia de evaluaciones en el momento de inicio/ diagnóstico. Solo se registraron 3 evaluaciones escritas durante el momento procesual y 2 en el momento de cierre.
- Se observó que coexisten en las consignas de las actividades más de un enfoque didáctico, a las que denominamos "mixtos". Estos enfoques mixtos son: tradicional-cognitivo y comunicacional – cognitivo.
- Las evaluaciones escritas con consignas elaboradas desde un enfoque mixto tradicional-cognitivo son un total de 5, que pertenecen al momento de cierre. Existe una ausencia de evaluaciones con este enfoque en los momentos de inicio y de proceso.
- Las evaluaciones escritas con consignas elaboradas desde un enfoque mixto comunicacional-cognitiva se evidencian un total de 2 evaluaciones en el momento de cierre. Existe una ausencia de ellas en los momentos de inicio y de proceso de enseñanza y aprendizaje. Ver el gráfico N°18.

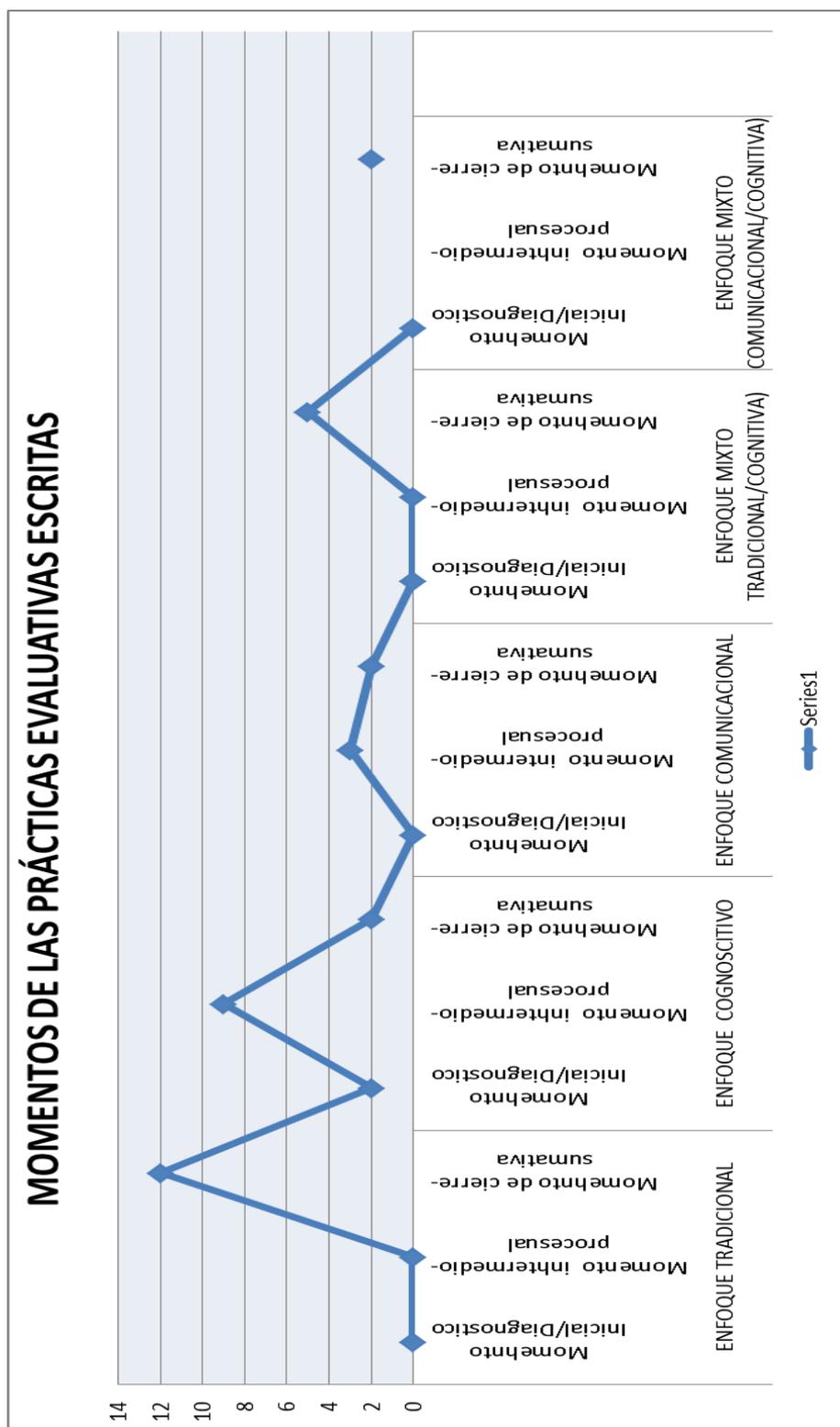


Gráfico N° 18 “Momentos de las practicas evaluativas escritas”

### 5.3 INTERPRETACIÓN DEL ANÁLISIS

En este apartado se presenta el análisis cualitativo con el fin de ir confrontando las dos aristas del trabajo. Es decir, lo que los docentes manifiestan verbalmente (cuestionario) y lo que los docentes producen en su labor docente (planificaciones anuales, secuencias, planes diarios y evaluaciones).

Como ya fue mencionado, la totalidad de los docentes de la muestra son de género femenino, que en su mayoría posee solo el título de maestra de Educación primaria. La edad de la mayoría oscila entre 41 y 60 años y se encuentran en la labor docente con una antigüedad no mayor de 4 años. Se capacitan de forma permanente y continúa lo que nos da la pauta, que poseen conocimientos de las discusiones pedagógicas y de los avances didácticos actuales.

Se registra la diversidad en las respuestas cuando se apela a relevar los datos a partir de la voz de los docentes y cuando se hace a partir de su hacer en las distintas escalas de análisis. Por este motivo se decidió dividirlo en los siguientes niveles de interpretación

#### **5.3.1 Nivel 1: Enfoque didáctico que usa habitualmente vs objetivos, aprendizajes y contenidos de la planificación anual.**

En el cuestionario predomina una tendencia de enfoque comunicacional al momento de explicitar el enfoque didáctico que usa habitualmente la docente para planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con lo que respecta al análisis de los objetivos, de los aprendizajes y contenidos presentes en las planificaciones anuales se observa que los docentes la estructuran desde el enfoque comunicacional.

Docentes manifiestan que sus modelos de objetivos son confeccionados desde el enfoque comunicacional. Esto demuestra una coherencia didáctica con los objetivos de las unidades, secuencias didácticas y de la planificación anual que también son elaborados desde la perspectiva comunicacional.

#### **5.3.2 Nivel 2: Concepción de enseñanza vs consignas de las unidades/secuencias diarias y planes diarios**

En el análisis del corpus de documentos recogidos se decide, por una cuestión metodológica indagar las consignas de las actividades que las docentes detallan y para ello se retoma el concepto de Riestra (2008) que plantea que:

“enunciar consignas no resulta una tarea fácil, por el contrario, supone una producción didáctica compleja por parte de quien enseña, siendo a la vez un trabajo importante dentro de nuestra práctica diaria”(p.315)

Se retoma, para el análisis, lo expresado por de Alvarado (2003) acerca de que “como herramienta didáctica, la consigna proporciona un marco de referencia compartido por alumnos y docente, que encausan el comentario y la corrección de los trabajos” (p.3). Es decir, que las consignas de las actividades son elementos intencionados y mediadores entre la teoría y la práctica de un enfoque didáctico de la lengua. Se entiende que las consignas de las actividades que se detallan en la unidad, en la secuencia didáctica, y en los planes diarios subyace una orientación o enfoque de enseñanza y aprendizaje de la lengua desde la cual la docente concibe al proceso de enseñanza y aprendizaje.

En voz de los docentes predomina la concepción de enseñanza desde el enfoque comunicacional. Desde su producción de consignas en las unidades y secuencias didácticas coincide con el enfoque expresado. Pero esto no resulta consistente con las consignas de las actividades de los planes diarios. En el análisis de los planes diarios revelan una tendencia del enfoque cognitivo.

En la práctica diaria el docente pone en manifiesto la elaboración de consignas que conoce con más profundidad y posee un mejor manejo de las mismas. Así, expresan verbalmente que los modelos de actividades son diseñadas desde el enfoque cognitivo. Siguiendo el mismo enfoque, las consignas de las actividades de los planes diarios. Sin embargo, las consignas de las actividades presentes en las unidades y/o secuencias didácticas muestran que son confeccionadas desde el enfoque comunicacional. Por último, se observa otra disparidad en cuanto a que las consignas de las actividades presentes en las evaluaciones escritas denotan su producción desde un enfoque tradicionalista.

### **5.3.3 Nivel 3: Percepción de los docentes sobre sus prácticas evaluativas vs consignas de prácticas evaluativas escritas recolectadas**

Según estas docentes, la evaluación ha sido concebida como parte de un proceso continuo e integral como así también, una instancia formativa de esquemas de conocimiento. Es decir que la concepción es compartida desde un enfoque comunicacional como así desde un enfoque cognitivo.

Sin embargo, se observa que en las prácticas evaluativas analizadas predominan, en el momento de cierre, las evaluaciones escritas con consignas desde un enfoque tradicionalista.

Emergen en las distintas escalas de análisis incongruencias entre los enfoques didácticos de las consignas de las actividades. Las consignas analizadas de las evaluaciones escritas en el espacio curricular de Lengua y Literatura, remiten a prácticas evaluativas del momento de cierre con un enfoque tradicionalista con un 32% del total de las evaluaciones. Resulta habitual su carácter sumativo y de recorte del proceso de enseñanza y aprendizaje. En ningún caso presentaron un plan de evaluación.

Del total de las evaluaciones recolectadas, sólo el 35% son evaluaciones escritas con consignas desde el enfoque cognitivo, que corresponde al momento diagnóstico, de proceso y de cierre.

Un 14% de total de las evaluaciones, son las evaluaciones escritas con consignas confeccionadas desde el enfoque comunicacional perteneciente al momento de proceso y de cierre. Están ausentes en el momento de inicio, a pesar de que el enfoque didáctico actual en la enseñanza de la Lengua y la Literatura es el comunicacional.

Una línea de análisis que se observa es que la cantidad de evaluaciones con consignas cognitivas (35%) superan a las evaluaciones con consignas tradicionales (32%). Pero si se agudiza el análisis se destaca que la totalidad de las 12 evaluaciones tradicionales corresponden a evaluaciones de cierre. Mientras que las 13 evaluaciones con enfoque cognitivo, 9 evaluaciones pertenecen al momento procesual, 2 de cierre y 2 de diagnóstica. Por ende, se evidencia que es superior la presencia de evaluaciones de cierre con consignas del enfoque tradicional. Ver gráfico N°19

Por lo expuesto, se evidencia por un lado que aún existe en la práctica docente la disparidad entre lo que se verbaliza y lo que se plasma por escrito. Por otro, que coexisten más de un enfoque didáctico que subyacen a las prácticas evaluativas. Además, se vislumbra, en las evaluaciones escritas consignas tradicionales en los momentos evaluativos de cierre.

A continuación se presenta una tabla en la cual se representan algunas consignas de las prácticas evaluativas del momento de cierre. La misma nos deja entrever el enfoque desde el cual las docentes se sitúan para enunciar las actividades.

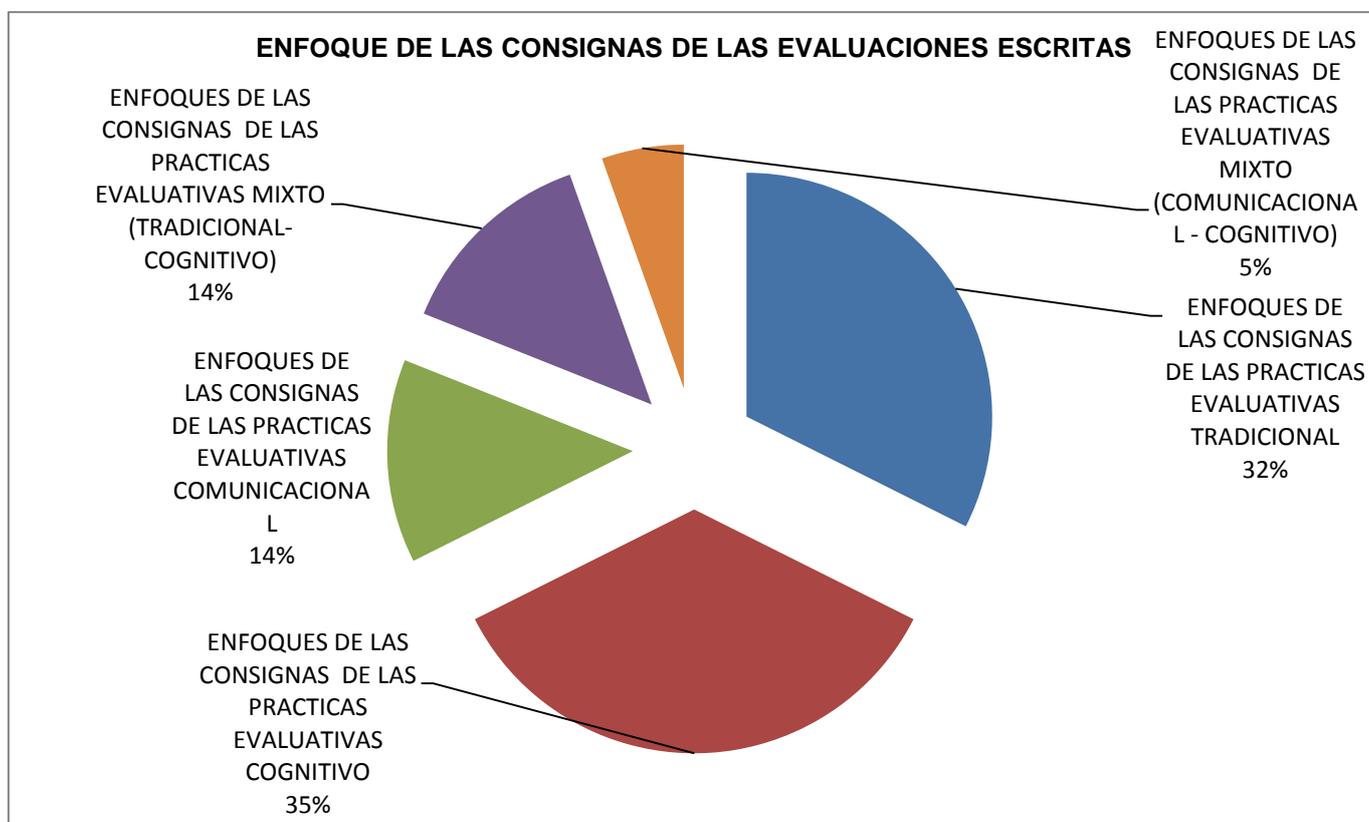


Gráfico N° 19 "Enfoques de las consignas de las evaluaciones escritas"

En la tabla, se presenta a los enfoques troncales con sus respectivas consignas de la evaluación de cierre o integral. Ofrecemos algunos ejemplos de ellos:

**Tabla 5: Consignas de evaluaciones**

CONSIGNAS DE LAS EVALUACIONES			
ENFOQUE	TRADICIONAL	COGNITIVO	COMUNICACIONAL
MOMENTO EVALUATIVO	<b>CIERRE O INTEGRAL</b>		
CONSIGNAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Marca con color las sangrías.</li> <li>-Responde: ¿cuántos párrafos tiene un texto?; ¿cuántas oraciones tiene cada párrafo?; encierra los párrafos con [ ] y las oraciones con ( ).</li> <li>-Lee atentamente el siguiente texto y resuelve las actividades propuestas:</li> <li>-Encierra con un círculo la opción correcta de los siguientes ítems. (Multiple choice)</li> <li>-Identificar imágenes sensoriales.</li> <li>-Transcribir una personificación.</li> <li>-Explicar porque llevan tilde o no algunas palabras.</li> <li>-Colocar tildes a palabras</li> <li>-Identificar una comparación y una metáfora</li> <li>-Encerrar en un círculo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lean el poema y completen</li> <li>Identificar una comparación y una metáfora (...)</li> <li>-Encerrar en un círculo construcciones sustantivas (...)</li> <li>-Subraya palabras intrusas.</li> <li>-Coloca las tildes a las siguientes palabras (...)</li> <li>-Indicar si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas según los contenidos trabajados en clase.</li> <li>- Elegir una leyenda Trabajar la leyenda en grupo. Cada grupo pensará actividades para el resto de sus compañeros.</li> <li>-Extraer personajes y la situación inicial, conflicto y desenlace.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Explica qué sucede si sacamos las palabras subrayadas en el texto (adjetivos).</li> <li>-Busca los antónimos de las palabras subrayadas y produce un nuevo texto.</li> <li>-Elige uno de los textos presentados y leídos en la ronda de lectura y transformalo en una poesía teniendo en cuenta que el destinatario sea tu mejor amigo</li> <li>-Escribi los titulares de una noticia que publicaría a fin de año, teniendo en cuenta lo sucedido en Feria de Ciencia.</li> </ul>

	<p>construcciones sustantivas.</p> <p>-Subraya palabras intrusas dentro del grupo.</p> <p>-Coloca las tildes a las siguientes palabras</p> <p>-Indicar si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas.</p> <p>-Identifica en el texto con color verde las formas poéticas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- señala con [ ] los párrafos y con ( ), las oraciones.</li><li>• Define texto.</li><li>• Realiza un esquema con los tipos de conectores que se usa en ellos.</li></ul> <p>-Identificar elemento sobrenatural.</p> <p>-Realizar las actividades ( cuestionarios) propuestas por los alumnos del grupo</p>		
--	--	--	--

## **CAPITULO VI: CONCLUSIONES FINALES Y APORTES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES**

Se espera que esta investigación haya brindado información sobre los enfoques didácticos de la Lengua que subyacen en las prácticas evaluativas escritas, correspondiente al Espacio Curricular de Lengua y Literatura de sexto grado del Nivel Primario en las escuelas de Villa Dolores, y que, particularmente, abran un espacio que permita continuar con la reflexión sobre la relación entre el hacer docente y los enfoques didácticos que orientan el accionar educativo - didáctico.

Tras el proceso de recolección, análisis e interpretación de datos, se arribó a dos conclusiones que se relacionan y que dan respuesta a los distintos planteos e interrogaciones, como así a los objetivos que han orientado el trabajo de investigación.

Los enfoques didácticos que subyacen en las prácticas evaluativas de Lengua y Literatura de sexto grado del Nivel Primario en las escuelas de Villa Dolores, dependen del momento evaluativo. Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje predominan evaluaciones escritas con consignas de enfoque cognitivo y comunicacional, mientras que en las evaluaciones de cierre priman consignas de corte tradicional. Asimismo, se relevaron evaluaciones escritas, en las cuales en sus consignas coexisten más de un enfoque.

En un segundo momento, al comprender a la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, se analizó y se relevó en los documentos escritos que los objetivos, los aprendizajes, contenidos y las consignas están diseñadas desde el enfoque comunicacional y cognitivo. Lo relevado resulta consistente con lo manifestado por las docentes en el cuestionario.

Sin embargo, los docentes manifiestan poseer un enfoque comunicacional al momento de diseñar sus propuestas evaluativas, pero en la práctica docente se percibieron evaluaciones sumativas con enfoque tradicionalista. Las evaluaciones escritas aparecen en este proceso de enseñanza y aprendizaje, como el recorte didáctico por a la ausencia de planes evaluativos y por la tendencia de evaluaciones escritas con consignas de corte tradicionalista, como se explica anteriormente.

Estas conclusiones invitan a pensar sobre los estilos de enseñanza en las aulas del nivel primario en las escuelas de Villa Dolores en la segunda década del siglo XXI.

Estos modelos de enseñanza de los docentes que orientan sus prácticas y que significan el andamiaje sobre los cuales fueron formados, se materializan al momento de diseñar las evaluaciones escritas. Las evaluaciones brindan una oportunidad de aprendizaje a los sujetos involucrados y por ello resulta central un cambio en las formas de pensar la evaluación, hacer de ellas un proceso de esfuerzo cotidiano y conjunto que requieran para su éxito un cambio real en su concepción. Es decir, deben ser consideradas y apropiadas desde la concepción de la evaluación como una instancia más de aprendizaje destinada a la mejora continua del proceso de enseñanza y aprendizaje en una responsabilidad compartida entre estudiantes y docentes.

El desafío de las aulas del siglo XXI en visión a una educación del futuro, es que los estudiantes se conviertan en verdaderos evaluadores de sus aprendizajes y colaboradores competentes en su comunidad de conocimiento. Es menester que los profesores reconceptualicen sus juicios y comiencen a tomar decisiones con respecto a la naturaleza y propósitos de las evaluaciones de aprendizajes para potenciar la mejora de los procesos educativos.

Para finalizar esta investigación de carácter prospectivo, compartimos algunos interrogantes que pueden promover otras investigaciones:

¿Por qué en las aulas del siglo XXI aún quedan vestigios de las evaluaciones tradicionales que cuantifican el aprendizaje de los estudiantes?

¿Por qué el acervo experiencial y los saberes de los docentes quedan alejados de la interpretación del texto curricular y de los desafíos comunicacionales planteados a los estudiantes?

¿Los profesorados de educación primaria desarrollan en los futuros docentes habilidades y competencias comunicativas para que se apropien del diseño curricular en el accionar docente?

¿Es el estilo de enseñanza del siglo XXI el resultado de la tarea educativa reproductora del siglo XX?

Este trabajo de investigación se sostiene en que las prácticas docentes se encuentran atravesadas por múltiples factores y las propuestas no se encuentran sostenidas en un único modelo teórico, sino que incluyen un repertorio de enfoques. Esto desafía a los docentes a preguntarse sobre su accionar en las aulas, así en palabras de Litwin (2014)

(...) investigar las prácticas es mirirlas en las condiciones naturales y en los contextos que se desenvuelvan, por lo que una mirada privilegiada es la de aquel que se interroga a partir de reconocer su propio accionar. (p 213). (...) Los oficios de los docentes no pueden alejarse de estas necesarias condiciones del quehacer: la interrogación permanente respecto de los límites y las condiciones de una práctica moral. (p 215)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, L. C. (2012). *Entre "ideal didáctico" y las prácticas docentes: la ponderación de elementos hermenéuticos y prescriptivos para analizar la construcción del conocimiento en clase*. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. UBA. III Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación. Recuperado en [http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/1-Conocimientos%20y%20saberes\\_0.pdf](http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/1-Conocimientos%20y%20saberes_0.pdf)
- Alisedo, G., Melgar, S. y Chiocci, C. (1997). *Didáctica de las Ciencias de Lenguaje. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Alvarado, M. (2003) *La resolución de problemas*. Revista propuesta Educativa, Argentina, Ed. Novedades educativas. Recuperado en [https://isfd87-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/Alvarado\\_Resolucion\\_de\\_problemas.pdf](https://isfd87-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/Alvarado_Resolucion_de_problemas.pdf)
- Alvarado, M. (2004). *Problemas de la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Alvarez, M. (2001) *Evaluar para conocer examinar para excluir*. Madrid: Editorial Morata.
- Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Atorresi, A. (2005). *Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida*. Universidad de Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Recuperado en <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/download/447/678>
- Basso, I. (2017). *Clase 1 Introducción a los instrumentos de evaluación. Diseño de instrumentos de evaluación (para primaria y secundaria)*. Buenos Aires. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Beltrán, J. (2002). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Ed. Síntesis. Recuperado en [http://204.153.24.32/materias/PDCA/idca/materiales/idca\\_05.doc](http://204.153.24.32/materias/PDCA/idca/materiales/idca_05.doc).
- Bertoni, A. Poggi, M., y Teobaldo M. (1996). *Evaluación nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires, Argentina: Kapeluz.
- Betancourth Cerón M. E. R. y Madroñero Cerón E. S. (2014). *La enseñanza para la comprensión como didáctica alternativa para mejorar la interpretación y producción oral y escrita en lengua castellana en el grado quinto del Centro Educativo Municipal La Victoria de Pasto*. Universidad de Manizales Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Colombia. Recuperado en <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1864/TESIS%20ENSE%20C3%91ANZA%20PARA%20LA%20COMPRESI%C3%93N.pdf?sequence=1>
- Boggino, N. (2004). *El constructivismo entra al aula: didáctica constructivista: enseñanza por áreas: problemas actuales*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Borsani, M. J. (2015) *Aprender y enseñar a leer y a escribir: sus controversias*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Braslavsky, B. (2013). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Brigido, A. M. (2016) *Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Camilloni, A., Cols, L., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El Saber didáctico. (1ª ed.)* Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Camilloni, A., Davini, M.C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. (2013). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Camps A. (2012). Investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. Revista Iberoamericana de Educación N° 59. Recuperado en <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a01.pdf>
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza: sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Rosario, Argentina : Homo Sapiens.
- Cruz Abril, M. L. (2008). La evaluación formativa y autorregulación Un estudio de caso. Universidad San Francisco de Quito. Recuperado en <http://repositorio.usfq.edu.ec/handle/23000/254>
- Cuestas, C. (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>. 2011.
- Dib, J. Directores que Hacen Escuela (2015),. *La evaluación en el área de lengua. Claves y criterios. Nivel Primario*. OEI, Buenos Aires.
- Edelstein, G., Salit, C., Domjan, G., y Gabbarini, P. (2008). Notas Distintivas de las Prácticas de la Enseñanza del Texto. Módulo 2: Práctica Docente del Programa de Capacitación Continua a Distancia Universidad Nacional de Lanús.
- Feldman, D. (2011). *Didáctica General*. Instituto Nacional Formación Docente. Buenos Aires.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorrortu.
- Fernández Fernández, I. (2010, septiembre) Evaluación como medio en el proceso enseñanza-aprendizaje. Eduinnova. Recuperado en <http://www.eduinnova.es/sep2010/20evaluacion.pdf>
- Flotts,P.,Manzi,J.,Lobato,P., Durán,I.,Díaz,M.P.y Abarzúa, A.(2016). Aportes para la enseñanza de la escritura. UNESCO. Santiago, Chile.
- Gvirtz, S. y Palamidesi, M. (2012). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Joyce, B. y Weil, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Anaya, Madrid.
- Leymonié, J. (2007). *Didáctica práctica para enseñanza media y superior*. Montevideo: Grupo Magro.
- Litwin, E. (1993). La investigación en el campo de la didáctica. Universidad de Buenos Aires: Educación. Vol. II N°4.
- Litwin, E. (2014). *El Oficio de Enseñar: condiciones y contextos*. (1ª ed. 8ª reimp.) Buenos Aires: Paidós.
- López Frías, B. S. y Hinojosa Kleen, E. M. (2000). *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos "Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos"*. México: Editorial Trillas 2000. Recuperado en [http://www.redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/bibliotecas/articulos/htm/tecnicas\\_evalu.htm](http://www.redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/bibliotecas/articulos/htm/tecnicas_evalu.htm)
- Marin, M. (2012). *Lingüística y enseñanza de la Lengua*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Martínez, C. E. (2013) *Hacia una nueva Didáctica de la Lengua y la literatura Estudios y experiencias*. Capítulo I: Hacia una nueva Didáctica de la Lengua. Reflexiones sobre la palabra. Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado en [https://www.researchgate.net/publication/301890125\\_Hacia\\_una\\_nueva\\_didactica\\_de\\_la\\_lengua\\_y\\_la\\_literatura](https://www.researchgate.net/publication/301890125_Hacia_una_nueva_didactica_de_la_lengua_y_la_literatura)
- Mata, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Málaga: Aljibe.

- Mendoza Fillola, A. y Cantero Serena, F. J. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura: aspectos epistemológicos*. Madrid: Pearson.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. (2011) *La evaluación de los aprendizajes en Educación Primaria. Documento de apoyo curricular*. Recuperado en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Capac%20Nivel%20Primario/Documento%20Evaluacion%20Primaria%2021-10-11.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. (2011). *Diseño curricular de la Educación Primaria 2011-2020*. Recuperado en [http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ\\_Primario-23-02-2018.pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_Primario-23-02-2018.pdf)
- Muga, P. (2012). La enseñanza de la lengua desde la perspectiva del docente. Recuperado en <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/1194/434>
- Muñoz Razo, C.(2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: Pearson Educación
- Oviedo y Scheu Risa (2007)
- Picaroni, B. (2009) *La evaluación de aprendizajes en las aulas de primaria en América Latina. Enfoques y prácticas 2008 – 2009*. Instituto de Evaluación Educativa – Universidad Católica del Uruguay. Uruguay. 2009. Recuperado en <https://www.researchgate.net/publication/266282520>.
- Resolución N°93/2009 del Consejo Federal de Educación. 2011. Recuperado en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/14505.pdf>
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua Un análisis desde el interaccionismo socio discursivo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Miño y Dávila.
- Tenutto, M (2015). *La evaluación en los distintos formatos curriculares*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Tenutto, M. (2001). *Herramientas de evaluación en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Tenutto, M. (2015). Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>. 2011.
- UNESCO (2016). *Documento de programa: Aportes para la enseñanza de la escritura*. Santiago de Chile: OREALC.
- Venegas, L. (2006). *¿Qué nos pasó en escritura? .Hipótesis sobre los problemas en la enseñanza de la lengua escrita*. Universidad Católica Silva Henríquez de Santiago, Chile. Recuperado en [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n1/28\\_01\\_Araya.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n1/28_01_Araya.pdf)
- Yuni J. A y Urbano C.A. (2006). *Técnicas para investigar: análisis de datos y redacción científica*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.

**ANEXOS**

## ANEXO N°1

ENFOQUES DIDÁCTICOS DE LA PLANIFICACIÓN			
ASPECTOS	TRADICIONAL	COGNITIVO- CONSTRUCTIVISTA	CONTEXTUAL- COMUNICACIONAL
OBJETIVOS	<p>*Apropiarse de un código gráfico lingüístico, con sus distintas unidades (texto, párrafo, oración, palabra, sílaba, letra) y atender a la normativa ortográfica y gramatical.</p> <p>* Identificar y aplicar los elementos textuales: coherencia cohesión.</p> <p>*Conocer la normativa ortográfica.</p> <p>* Ejercitar escritura en el aula.</p>	<p>*Elaborar diferentes textos identificando las estructuras acordes a las tipologías de textos</p> <p>*Producir escritos con cohesión y coherencia, en la variedad léxica correspondiente, adecuados al contexto, respetando la normativa de uso y el formato adecuado.</p> <p>*Reflexionar acerca de las posibilidades del lenguaje a partir de la identificación de las distintas variedades lingüísticas, del conocimiento de las reglas de combinación y uso del sistema, de la sistematización de la propia lengua y de la confrontación con otras.</p> <p>EXPECTATIVAS DE LOGRO</p> <p>* Lengua escrita - Leer distintos tipos de textos de circulación social.</p>	<p>*Valorar las posibilidades de la lengua oral y escrita para expresar y compartir ideas, puntos de vista, conocimientos, sentimientos, emociones y para aprender y participar en el contexto socio cultural.</p> <p>* Demostrar interés, respeto y valoración por las producciones de los demás.</p> <p>* Valor la diversidad lingüística como expresión de identidades y de riqueza cultural de su región y del país.</p> <p>*participar de manera activa y cada vez más autónoma en situaciones de lectura, escritura, de escucha y de producción con diferentes propósitos y en contextos cada vez más amplios y exigentes.</p> <p>*Ampliar sus estrategias para la interpretación de textos cada vez más complejos.</p> <p>* disponer de sus saberes acerca de las características de los diversos tipos y géneros textuales como herramientas de mejora de sus procesos de comprensión y producción.</p> <p>*participar en situaciones de escritura de diversidad de textos atendiendo al proceso de producción, el propósito comunicativo, las características del texto, la</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender de manera autónoma los textos expositivos escolares.</li> <li>- Emplear estrategias adecuadas a los diferentes propósitos de lectura.</li> <li>- Emplear estrategias de escritura: búsqueda, selección y organización de la información, elaboración de planes y borradores, progresión temática, investigación léxica e incorporación de conectores.</li> <li>- Reconocer y usar adecuadamente la superestructura y la macroestructura de los textos. Reflexión sobre los hechos del lenguaje - Appreciar el valor de la lengua estándar escrita en la comunidad hispanohablante. - Diferenciar las modalidades discursivas. - Sistematizar la normativa básica de puntuación, tildación y ortografía. - Identificar relaciones de coordinación,</li> </ul>	<p>normativa ortográfica incorporada, la comunicabilidad y la legibilidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*reflexionar sobre los procesos de aprendizaje vinculados con la comprensión y producción de textos orales y escritos.</li> <li>*diferencias expresión de hechos y opiniones dentro de contextos de comunicación oral y escrita.</li> <li>*considerar el contexto de escritura de los textos leídos como clave posible para lograr una interpretación más acabada.</li> <li>*atender el significado de las palabras y la precisión en su uso en frases, oraciones y textos para generar los efectos deseados.</li> <li>*apropiarse de estrategias de producción que le permitan planificar, revisar y corregir la escritura con progresiva autonomía.</li> <li>*sistematizar convenciones propias de la escritura de palabras, párrafos y textos.</li> <li>*utilizar saberes gramaticales para inferir significado de palabras y asegurar la cohesión básica de un texto.</li> <li>*sistematizar estrategias para resolver dudas ortográficas.</li> <li>*incrementar y organizar su caudal léxico a partir de situaciones de oralidad, lectura y escritura</li> </ul>
--	--	--	---

		<p>subordinación, yuxtaposición y adjunción en los textos. - Identificar unidades (texto, oración, frase, construcción, palabra, morfema y fonema) en relación con necesidades de comunicación y comprensión. - Reconocer e interpretar años de habla. - --</p> <p>- Sistematizar concordancia y correlación verbal. –</p> <p>-Conocer principios básicos de formación de palabras en el español. - Appreciar la sistematización de la lengua como herramienta valiosa para el monitoreo de sus producciones orales y escritas.</p>	
<p>APRENDIZAJES Y CONTENIDOS</p>	<p>En este enfoque didáctico los aprendizajes están explícitos en los objetivos y los contenidos en los ejes.</p>	<p>CONTENIDOS CONCEPTUALES</p> <p>Significación social de la escritura: usos y contextos. •</p> <p>Significación personal de la escritura: trascendencia, conservación y</p>	<p>*reconocimiento de las funciones sociales, los usos y contextos de la lengua escrita en ámbitos cada vez más diversos ( en situaciones variadas y asiduas de lectura y escritura)</p> <p>*En situaciones que impliquen planificar lo que se va a escribir, escribir y revisar lo que se ha escrito.</p>

		<p>memoria en la comunicación escrita. • Dibujo, gráfico y escritura. Semejanzas y diferencias. • Tipos de mensajes escritos: instrumentales (lista, esquela, ayuda memoria, invitación, consigna/instrucción, pregunta/respuesta, cuestionario); creativos (relato, viñeta, diálogo en el relato, descripción en el relato, periódico mural, la carta familiar, poema: rimas consonantes y asonantes). • Unidades básicas de la escritura: texto, palabra y letra. Sus articulaciones. Sus convenciones de uso ortográfico, tipos de letra, presentación. • Estrategias de escritura: pre redacción (tanteos, selección del asunto, generación de ideas, borrador(es), versión final). • Escritura y convenciones. Tipos de letras: mayúscula y minúscula; imprenta y cursiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación en situaciones colectivas e individuales- de escritura de textos ficticiales, de extensión y complejidad creciente, con un propósito comunicativo determinado y atendiendo a parámetros de la situaciones comunicativa:       <ul style="list-style-type: none"> <li>-narraciones presentando las personas, respetando o alterando intencionalmente el orden temporal, manteniendo el encadenamiento causal de las acciones e incluyendo descripciones ( si el texto elegido y la situaciones comunicativa lo requieren)</li> <li>- diálogos encabezados por un breve marco narrativo;</li> <li>-descripciones en las que se respete un orden de presentación y se utilice un campo léxico adecuado para designar procesos, partes, forma, color, tamaño.</li> <li>-exposiciones que</li> </ul> </li> </ul>
--	--	---	--

		<p>Contextos y usos. •  Ortografía básica.  Puntuación: el punto, la coma. Auxiliares: interrogación, exclamación, raya de diálogo, guión. •  Tildación de palabras agudas, graves y esdrújulas en casos regulares. •  Ortografía de palabras de uso común.</p> <p>CONTENIDOS PROCEDIMENTALES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis, producción y comparación de formas gráficas no lingüísticas y lingüísticas.</li> <li>• Comparación de mensajes orales y escritos.</li> </ul> <p>Diferenciación de sus contextos de uso. • Exploración, análisis y comentario acerca de los usos sociales de la escritura (informar, orientar, señalar, actuar, divertir, emocionar, etc.).</p> <p>CONTENIDOS ACTITUDINALES</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabili</li> </ul>	<p>incluyan presentación del tema, desarrollo y cierre y recursos específicos verbales y no verbales.</p> <p>-cartas formales, respetando el formato, utilizando registro formal e incluyendo rutinas convencionales (fórmulas de apertura y cierre)</p> <p>Desarrollo de estrategias de producción:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificación de la escritura: consideración de los parámetros de la situación comunicativa y características del género textual; consulta de fuentes de información; toma de notas; selección y jerarquización de la información<sup>54</sup>.</li> <li>- Redacción siguiendo plan de escritura. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión del texto, atendiendo selectivamente a algunos aspectos (organización de las ideas, respeto de la estructura textual, empleo de conectores, adecuación del léxico, organización de las oraciones, puntuación, ortografía).</li> </ul> </li> <li>- Reformulación del escrito –con sus pares o individualmente-</li> </ul>
--	--	--	--

		<p>dad hacia el trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto hacia la idea de los demás.</li> <li>• Curiosidad ante el uso de recursos literario.</li> <li>• Valorar el trabajo en equipo.</li> </ul>	<p>empleando estrategias de supresión, expansión, sustitución, recolocación (a partir de las orientaciones del docente). -Análisis y discusión de criterios de edición y difusión del texto según parámetros de la situación comunicativa</p>
EJES	<p>Código gráfico lingüístico.          Unidades lingüísticas.          Normativa ortográfica y gramatical.          Género literario narrativo.          Tiempo verbal: pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto y pretérito pluscuamperfecto</p>	<p>En este enfoque los ejes se encuentran explícitos en los contenidos conceptuales y procedimentales.</p>	<p>EL LENGUAJE, LA LENGUA, LOS TEXTOS Y LOS CONTEXTOS: USO Y REFLEXIÓN</p> <p>Reflexión, apropiación y uso cada vez más sistemático de unidades y relaciones textuales y gramaticales específicas de los textos leídos y producidos: - formas de organización textual y propósitos de los textos; - el párrafo como unidad del texto; - la oración como una unidad que tiene estructura interna.</p> <p>Desarrollo de estrategias de solución de problemas de escritura a partir de la incorporación de procedimientos de reformulación oracional, atendiendo a las variaciones de sentido y efectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- eliminación de elementos:</li> <li>- expansión (agregado de modificadores y complementos).</li> </ul>

		<p>- desplazamiento de los distintos constituyentes de una oración a diferentes posiciones dentro de ella;</p> <p>- sustitución de elementos (para evitar repeticiones o corregir inadecuaciones).</p> <p>Uso en situaciones de lectura y escritura individual de saberes sobre: - relaciones entre uso del lenguaje y propósitos de lectura y escritura. - maneras de dirigirse a los destinatarios. - modos de organización de la información.</p> <p>-Reflexión acerca del uso, en las narraciones, - de pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto (narración de hechos del relato); - de pretérito pluscuamperfecto (narración de hechos anteriores al tiempo del relato). - de presente o pretérito imperfecto (presentación del marco, descripción de personajes u objetos); - de presente para el diálogo.</p> <p>Reflexión acerca del uso, en las descripciones: - de campo léxico adecuado para designar procesos, partes, forma, color, tamaño y otras propiedades: sustantivos y adjetivos calificativos - de palabras que van marcando progresión y orden de presentación de la información: conectores</p>
--	--	--

		<p>aditivos, de reformulación, de ejemplificación y de proceso de uso más frecuente.</p> <p>Reflexión acerca del uso, en los textos expositivos, de - estructura de las definiciones (verbo ser + construcción nominal); - el tiempo presente para marcar la atemporalidad - adjetivos descriptivos para la presentación objetiva de características. - estructura de las comparaciones.</p> <p>Recurrencia a familias de palabras (morfología derivativa: sufijación y prefijación) para inferir el significado o la ortografía de alguna palabra y para la ampliación del vocabulario: sustantivos abstractos derivados de adjetivos, terminados en ez, encia, eza.</p> <p>Apropiación reflexiva de diferentes relaciones semánticas entre palabras: sinónimos, antónimos, hiperónimos e hipónimos, para ampliación del vocabulario y como procedimiento de cohesión que permite evitar repeticiones</p> <p>Reconocimiento, reflexión y uso de: - sustantivos, adjetivos, artículos y verbos; conocimiento de su morfología flexiva:</p>
--	--	--

		<p>género, número, persona, tiempo (presente, pretérito y futuro); modos Indicativo e Imperativo. - pronombres personales y posesivos como elementos de cohesión textual;</p> <p>- pronombres exclamativos e interrogativos para introducir oraciones.</p> <p>Reconocimiento de las diferencias entre la oración bimembre y la oración unimembre y reflexión sobre sus posibilidades de uso en diferentes tipos de textos.</p> <p>Uso de signos de puntuación y entonación para la lectura y la escritura de textos: - punto (seguido, aparte y final) para separar oraciones, delimitar párrafos e indicar final del texto. - coma en las enumeraciones, para la aclaración y para la aposición; - paréntesis para aclaraciones complementarias y acotaciones. - dos puntos y raya de diálogo para el discurso directo. - dos puntos después del tratamiento en los textos epistolares; - signos de interrogación y exclamación</p> <p>Apropiación reflexiva de algunas reglas básicas del sistema de escritura: - prefijos y sufijos: geo, bio, hiper, hidro, hema, logía.</p> <p>Reflexión sobre escritura correcta de palabras de uso frecuente que corresponden al vocabulario específico de las</p>
--	--	---

			<p>distintas áreas de estudio.</p> <p>Reflexión sobre dificultades y riesgos ortográficos en algunos homófonos ( hecho /echo, rayar / rallar, halla / haya).</p> <p>Apropiación progresiva de casos especiales de acentuación: - tilde diacrítica; - tildación de los adverbios terminados en “mente”.</p> <p>Uso de mayúsculas en tratamientos abreviados (Dr./Sr.) y en otras abreviaturas.</p>
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<p>Que el alumno: Realice correctamente lo solicitado en cada consigna.</p> <p>Identifique las categorías gramaticales.</p> <p>Utilizar adecuadamente el código alfabético en la escritura de listas de palabras y oraciones en distintos textos.</p>	<p>Identifique relaciones de coordinación, pe en grupos de lectura compartida. subordinación, yuxtaposición y adjunción en los textos.</p> <p>Produzca enunciados que contengan las categorías gramaticales usándolas adecuadamente.</p> <p>Reconozca en la narración partes, elementos y recursos</p>	<p>En cuanto a los criterios a tener en cuenta para la evaluación de los aprendizajes En primer término, es importante decir que, desde la concepción de evaluación que se sostiene y en directa relación con las finalidades formativas del espacio curricular y el enfoque de enseñanza propuesto, los criterios no se presentan como parámetros a partir de los cuales se definan taxativamente los logros/no logros de los estudiantes, sino como —lugaresll en los cuales situarse para mirar e interrogar los recorridos de aprendizaje de los niños. Así, será posible preguntarse —entre muchas</p>

	<p>Usar digrafías convencionales.</p> <p>Poseer coherencia y cohesión textual.</p> <p>Evaluar el nivel del progreso del alumno individual</p> <p>Evaluar la eficiencia del alumno</p>	<p>del lenguaje y los emplee para organizar por escrito textos narrativos breves.</p> <p>Identifique la estructura externa del texto poético y descubra los recursos fónicos, sonoros en el plano del lenguaje.</p> <p>Discrimine replicas y acotaciones en un texto teatral e identifique el conflicto dramático (incluyendo los de los medios de comunicación masiva)</p>	<p>otras cuestiones- si los estudiantes:</p> <p><b>EN RELACIÓN LA ESCRITURA</b></p> <p>-Van recurriendo a la escritura con diferentes propósitos. - Van poniendo de manifiesto avances en los procesos de escritura. Para ello, constituyen un material de gran riqueza y potencialidad los portafolios, que recopilan testimonios de escritura de los niños en distintas etapas del año escolar, sucesivos borradores (de escrituras tanto individuales como colectivas). La evaluación de estos escritos permitirá apreciar cómo se va poniendo de manifiesto el proceso de construcción del sistema de escritura, qué avances se observan en relación con la estructuración de los textos, la organización del contenido, los intentos de adecuación al destinatario y al propósito, y también cómo se van involucrando en la tarea de revisar y reescribir y construyendo conocimiento sobre ella.</p>

Fuente: Elaboración propia.

**ANEXO N° 2****MODELO DE EVALUACIÓN DIAGNOSTICO CON ENFOQUE TRADICIONAL**

NOMBRE:

FECHA:

1. "Las palabras son agudas porque....."
2. "Las palabras llanas son aquellas....."
3. "Las palabras son esdrújulas porque....."
4. "Las palabras sobre esdrújulas son aquellas....."  
EN REALIDAD ESTA BUSCANDO UN DATO
5. Clasifica las siguientes palabras en llanas, sobresdrújulas, esdrújulas o agudas.
  - a. Mármol
  - b. Romántico
  - c. Lámpara
  - d. Capitán
  - e. Gato
6. Los poemas son:
  - a) Obras ficcionales
  - b) Obras escritas en versos
  - c) Obras no ficcionales
7. En el poema la estrofa es.....
  - a) Es el conjunto de oraciones
  - b) Es el conjunto de versos
  - c) Es el conjunto de signos de puntuación.
8. La rima es.....
  - a) Es la diferencia de sonidos finales de los versos entre sí.
  - b) Es la igualdad de sonidos finales de los versos entre si
  - c) Es la igualdad de sonidos finales de las estrofas entre sí.
9. Los sustantivos propios son.....
10. Los verbos son.....

## ANEXO N° 3

## MODELO DE EVALUACIÓN SUMATIVA CON ENFOQUE TRADICIONAL

NOMBRE:

FECHA:

1. Lee con atención el siguiente texto y luego marca con color la opción correcta.

**Había** una vez un pobre leñador que **regresaba** a su casa después de una jornada de duro trabajo. Al cruzar un puentecito sobre el río, se le **cayó** el hacha al agua. Entonces empezó a lamentarse tristemente. ¿Cómo me ganará el sustento ahora que no tengo hacha?

Al instante ¡oh, maravilla! Una bella ninfa aparecía sobre las aguas y dio al leñador. Espera, buen hombre: traerá tu hacha. Se **hundió** en la corriente y poco después reaparecía con una hacha de oro entre las manos. El leñador dijo que aquella no era la suya. Por segunda vez se **sumergió** la ninfa, para reaparecer después con otra hacha de plata.

Tampoco es la mía **dijo** el afligido leñador. Por tercera vez la ninfa buscó bajo el agua. Al reaparecer llevaba un hacha de hierro. ¡Oh, gracias! ¡Esa es la mía! Pero, por tu honradez, yo te regalo las otras dos. Has preferido la pobreza y te **mereces** un premio.

1. El texto anterior es:

- a) Un relato histórico
- b) Una leyenda
- c) Un cuento
- d) Una fábula

2. Por sus características el texto es de tipo:

- a) Expositivo
- b) Narrativo
- c) Recreativo
- d) Literario

3. Por su función en el texto, las palabras en negritas reciben el nombre de:

- a) Verbos
- b) Nexos
- c) Pronombres
- d) Artículos

4. El signo de puntuación que se utiliza para separar cada párrafo de un texto es:

- a) Punto y seguido.
- b) Punto y aparte
- c) Dos puntos
- d) Punto y coma

5. El signo de puntuación que se utiliza para separar ideas en una oración es:

- a) Punto y seguido.

- b) Punto y aparte
- c) Dos puntos
- d) Punto y coma

2. Realiza las siguientes actividades.

- 1) Escribir qué palabra con prefijo aparece en el texto :
- 2) Formar el antónimo de la siguiente palabra: aparecía.
- 3) Extraer del texto un sustantivo común femenino
- 4) Extraer del texto un sustantivo común masculino
- 5) Marcar con un círculo adjetivos posesivos
- 6) La narración tiene la siguiente estructura:

.....

**ANEXO N° 4**

**MODELO DE EVALUACIÓN DIAGNOSTICO CON ENFOQUE COGNITIVO – CONSTRUCTIVISTA**

1. Sepáralas en sílabas y subraya la sílaba tónica.

- |                   |                    |
|-------------------|--------------------|
| Café → Ca – fé    | Capitán → _____    |
| █                 |                    |
| Zapatos → _____   | Gato → _____       |
| Escribir → _____  | Mundo → _____      |
| Romántico → _____ | Déjame lo → _____  |
| Mármol → _____    | Lámpara → _____    |
| Átate lo → _____  | Quítase lo → _____ |

2. Fíjate bien en la posición de las sílabas que has subrayado y clasifica las palabras del modo siguiente.

La sílaba tónica es la:

Antes a la antepenúltima (Sobresdrújula)	Antepenúltima (Esdrújula)	Penúltima (Llana)	Última (Aguda)
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

3. Coloca la tilde en estas palabras y clasifícalas según sean esdrújulas o sobresdrújulas.

- Calido      rabano      Mirame lo      Silaba      Malaga      responde se lo**

tonica      Timido      hipopotamo      vestíbulo      Añadeselo  
 Repitemelo      Víspera      quitatelo      estomago

Esdrújula		Sobreesdrújula

4. Recuerda y aprende las reglas de acentuación de las palabras.

Las palabras **agudas** llevan tilde si terminan en **vocal** o en consonante **n, s**.  
 Las palabras **llanas** o **graves** si terminan en consonante **diferente a n, s**.  
 Las palabras **esdrújulas** y **sobreesdrújulas** siempre llevan tilde.

5. Resuelve este crucigrama. Las respuestas son palabras esdrújulas.

1	S						
2							
3							
4							

- 1 Partes en las que se descompone una palabra
- 2 Árboles que crecen junto a un río
- 3 Balanza para pesos muy grandes
- 4 Dirige partidos de fútbol
- 5 Frutos de la palmera datilera

5							
6	Ó	P	T	I	C	O	

6 Relativo al ojo

6. Lee atentamente el poema y completa.

Cada mañana  
 la luz temprana  
 da mi ventana.  
 La flor despierta.  
 La luz es cierta,  
 la puerta abierta  
 Y un pajarillo  
 diciendo pío  
 bebe rocío.

Francisco Morales Santos

- A) ¿Cuántos versos tiene el poema?  
 B) En la poesía subraya con color rojo los sustantivos comunes y con color azul los verbos.

**ANEXO N° 5****MODELO DE EVALUACIÓN PROCESUAL CON ENFOQUE COGNITIVO-  
CONSTRUCTIVISTA****Nombre:****Fecha****1. LEE ATENTAMENTE ESTA PALABRAS:**

VUELA SALVA CRISTINA OMNIBUS

TENDRÁ SECUELAS BLANCURA FELICIDAD

BEBIDA PORTÓN INMENSIDAD BAILARÍAN.

TEMPESTAD CIELO PERSONA COMPUTADORA MÓVIL

**2. IDENTIFICA Y RODEA CON VERDE LOS SUSTANTIVOS. CON ELLOS  
COMPLETA EL SIGUIENTE CUADRO:**

PALABRA	TIPO CONCRETO/ ABSTRACTO	COLECTIVO/ INDIVIDUAL	GÉNERO	NÚMERO

## ANEXO N° 6

## MODELO DE EVALUACIÓN SUMATIVA CON ENFOQUE COGNITIVO-CONSTRUCTIVISTA

Nombre:

Fecha

1. Buscar en el texto sustantivos femeninos y sustantivos masculinos

Luis es actor. En la obra que representa hace el papel de un héroe que se convirtió en rey gracias a la ayuda de un poeta. En sus aventuras tienen dos compañeros inseparables: un tigre muy valiente y un gallo muy sabio. ¡Es una extraña representación!

Sustantivo masculino

Sustantivo femenino

.....

.....

2. Marca una cruz en las casillas que correspondan.

Sustantivo	Común	Propio	Concreto	Abstracto	Individual	Colectivo
Rebaño	X		X			X
Andrés						
Hermano						
Madrid						
Oveja						
Pinar						
Amistad						
Piedra						

Pino						
Dolor						
Lucera						
Pandilla						
Banda						
Pájaro						
Árbol						
Casa						

3. Completa las siguientes oraciones de acuerdo a lo que se indican entre paréntesis.

- a) \_\_\_\_\_ (demostrativo) vecinos son nuevos en \_\_\_\_\_ (artículo) barrio.
- b) \_\_\_\_\_ (posesivo) cosas están desordenadas y me faltan \_\_\_\_\_ (indefinido) libros.
- c) \_\_\_\_\_ (posesivo) primas y \_\_\_\_\_ (posesivo) amigos están en \_\_\_\_\_ (demostrativo) playa.
- d) Cuando tengas \_\_\_\_\_ (numeral) minutos, van a \_\_\_\_\_ (posesivo) casa. Ya tengo \_\_\_\_\_ (indefinido) de verte.

5. Rodea los adjetivos de estas oraciones y señala con una flecha al sustantivo al que se refiere.

- a) María tiene una habitación con grandes ventanas.  
b) El río Ebro es ancho y caudaloso

6. Recuerda

La **estructura** de la narración consta de **introducción, nudo y desenlace**.

Los **elementos** de la narración son: el **narrador**, los **personajes**, el **marco** del lugar y el tiempo en el que sucede la acción.

6. Escribe un relato corto (cuento) teniendo en cuenta la estructura y los elementos de la narración.

---



---



---



---



---



---

7. ¿Por qué el siguiente enunciado no es una oración?

**Rebajas de invierno**

- a) Porque no tiene ningún significado
- b) Porque no tiene sujeto
- c) Porque no consta de sujeto y predicado y no posee un verbo en forma personal.

7. Analiza morfológicamente estas oraciones.

**a) Tus cuadros están en aquella galería de arte moderno.**

Tus:

---



---

\_\_\_\_\_ :

---

\_\_\_\_\_ :

---

**b) Nuestros amigos llegaron ayer en el tren de Oviedo.**

\_\_\_\_\_ :

---

\_\_\_\_\_ :

---

10. Identifica a qué signo de puntuación se refiere cada una de las siguientes definiciones

a) **Indica una breve pausa:**

b) **Indica una pausa completa al final de la oración:**

c) **Indica una pausa mayor que la coma pero menor que el punto:**

6. Completa el siguiente cuadro

<b>FOMRA</b>	<b>PERSON</b>	<b>NÚMER</b>	<b>TIEMP</b>	<b>MOD</b>	<b>INFINITIV</b>	<b>CONJUGACIÓ</b>
<b>VERBAL</b>	<b>A</b>	<b>O</b>	<b>O</b>	<b>O</b>	<b>O</b>	<b>N</b>
HAS TENIDO						
HABEIS						
SERÍA						
HABRÁ IDO						
SALTARÁS						
HAYÁIS						
VENIDO						
ESCRIBIMOS						
SALTARÁS						
HABLARIAMOS						
HUBO						
COMIDO						
CANTARIAMO						
S						
LEYERÁS						
HUBIERA SIDO						

12. Observa cómo se forman antónimos añadiendo prefijos y completa.

Con el prefijo in-	Con el prefijo des-
útil → <b>in</b> útil	colgado → <b>des</b> colgado
sano → _____	hecho → _____
tranquilo → _____	cansada → _____
cierta → _____	ordenada → _____

**Recuerda:** Podemos formar **antónimos** añadiendo a las palabras los prefijos **a-**, **des-**, **-in**.

13. Forma antónimos añadiendo a estas palabras los prefijos des-, in-. Escribe una oración con cada antónimo.

Coser → Descoser → Mi hermana descosió el botón de su vieja camisa.

Montar → \_\_\_\_\_ → \_\_\_\_\_

Móvil → \_\_\_\_\_ → \_\_\_\_\_

Digno → \_\_\_\_\_ → \_\_\_\_\_

Sano → \_\_\_\_\_ → \_\_\_\_\_

**ANEXO N° 7****MODELO DE EVALUACIÓN DIAGNOSTICO CON ENFOQUE CONTEXTUAL –  
COMUNICACIONAL**

NOMBRE:

FECHA:

El pasado jueves se realizó en Villa Dolores una marcha de protesta en repudio al maltrato animal. Imagina que sos reportero de la revista mensual “El Ciudadano” y que debes escribir la noticia.

¡ NO TE OLVIDES DE TODO LO APRENDIDO EN 5TO GRADO!

**ANEXO N° 8**  
MODELO DE EVALUACIÓN PROCESUAL CON ENFOQUE CONTEXTTUAL -  
COMUNICACIONAL

(Trabajo práctico/ actividad diaria evaluable)

NOMBRE:

FECHA:

El próximo mes en la ciudad de Villa Dolores se abre las inscripciones para participar en el concurso de un “cuento breve”. La temática es cuento de terror.

Antes de escribir imagina:

- Personajes que pueden participar
- Lugar: algún edificio de la ciudad.
- Conflicto y resolución del mismo a lo largo del cuento.

PON A PRUEBA TU MANO DE ESCRITOR, RECORDANDO EL USO DE SUSTANTIVOS.

**ANEXO N° 9****MODELO DE EVALUACIÓN INTEGRAL CON ENFOQUE CONTEXTUAL-COMUNICACIONAL****NOMBRE:****FECHA:**

El próximo miércoles visitaremos a los nenes de Jardín de 5 años. Cada uno de ustedes le leerá una narración que van a elaborar y los niños luego dibujarán aquello que le gusto más de lo que ustedes le hayan leído.

- 1) Imagina ¿Cuál será el origen del caballito de mar?.
- 2) A partir de esta pregunta elabora una narración con el formato de una leyenda, que resuelva esa pregunta.
- 3) En dicha narración deberás incluir:
  - signos de puntuación;
  - sustantivos propios;
  - adjetivos (posesivos, demostrativos, e indefinidos);
  - verbos en infinitivos y conjugados.
- 4) Incluye un par de palabras antónimas que reflejen su condición.

**ANEXO N°10**  
MATRIZ DEL ANALISIS DOCUMENTAL

ESCUELAS	MANUEL BELGRANO		EL MANANTIAL	NORMAL	SAGRADO CORAZÓN
INSTRUMENTOS/ VARIABLES	DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3	DOCENTE 4	DOCENTE 5
PLANIFICACIÓN ANUAL	Por decisión institucional en la planificación solo se explicita los contenidos curriculares y por trimestre. Hay una ausencia de objetivos. Sin embargo, se observa que se detallan los aprendizajes y contenidos tal cual como aparecen en el Diseño Curricular.	Por decisión institucional en la planificación solo se explicita los contenidos curriculares y por trimestre. Hay una ausencia de objetivos. Sin embargo, se observa que se detallan los aprendizajes y contenidos tal cual como aparecen en el Diseño Curricular.	Los objetivos como los aprendizajes y contenidos están enunciados de la misma forma que se encuentra en el Diseño Curricular. Por decisión de la docente no se pudo acceder a un registro fotográfico por lo cual se completó la lista de cotejo confeccionada por las investigadoras.	Los objetivos como los aprendizajes y contenidos están enunciados de la misma forma que se encuentra en el Diseño Curricular. Por decisión de la docente no se pudo acceder a un registro fotográfico por lo cual se completó la lista de cotejo confeccionada por las investigadoras.	En la planificación anual se observa el nombre de las diversas unidades, el tiempo aproximado, los aprendizajes y los objetivos. Cabe mencionar que los aprendizajes y los objetivos están enunciados de la misma forma que se encuentra en el Diseño Curricular.
*Aprendizajes y contenidos					
*Objetivos					
SECUENCIA	De la muestra de unidades didácticas de las docentes de 6to grado de Lengua y		Unidad Didáctica Los objetivos son:	De la muestra de unidades didácticas	De la muestra de unidades didácticas se

<p>*Consignas</p>	<p>Literatura observamos que los objetivos y aprendizajes y contenidos se plantean de igual manera que se presenta en el Diseño Curricular.</p> <p>En cada unidad didáctica se selecciona objetivos y aprendizajes y contenidos específicos en relación al tema que se va a desarrollar. No presenta actividades.</p>	<p>*Conocer las características (...)</p> <p>*Identificar la finalidad (...)</p> <p>*Reconocer el conflicto narrativo (...)</p> <p>*Leer e interpretar (...)</p> <p>Los Aprendizajes y Contenidos son:</p> <p>*Lectura y comprensión de los mitos (...)</p> <p>*Lectura y comprensión de las leyendas (...)</p> <p>*La narración: diferenciación de situación inicial (...)</p> <p>*Diferenciación de los núcleos narrativos.</p> <p>*Reconocimiento de núcleos narrativos y secuencias.</p> <p>*Las propuestas didácticas son:</p> <p>*Lectura comprensiva y silenciosa.</p> <p>*Diferenciación el tema principal, personales, tiempo y lugar.</p> <p>*Redacción de núcleos narrativos y</p>	<p>recolectada observamos que se plantean los propósitos generales de la secuencia e torno a un eje temático.</p> <p>Posteriormente se detallan los objetivos de los distintos espacios curriculares siendo de Lengua y Literatura los siguientes</p> <p>“Participar de manera activa y cada vez más autónoma de escucha, disfrute, producción oral, lectura y escritura de cuentos realistas.”</p> <p>“Reconocer el verbo y sus tiempos”.</p> <p>Percibimos en la secuencia didáctica el desarrollo de las actividades que va a presentar la docente por ejemplo:</p> <p>“Leemos sobre el verbo y los tiempos</p>	<p>observan que las docentes explicitan las capacidades fundamentales, aprendizajes, objetivos, estrategias y evaluación.</p> <p>Los objetivos y los aprendizajes están en concordancia con el Diseño Curricular y con la planificación anual.</p> <p>No presenta actividades.</p>
-------------------	---	---	--	--

		secuencias.	verbales en las págs. 56 y 57 del libro. Elaboramos un resumen o cuadro conceptual sobre lo leído.” En menor cantidad observamos consignas que se les presenta a los estudiantes, como por ejemplo “Marque con una (X) la o las respuestas correctas”.	
		*Búsqueda y clasificación de sustantivos, adjetivos y verbos.		
		*Redacción de resúmenes		
		*Resolución de actividades de repaso y fijación		
PLANIFICACION DIARIA	En las prácticas diarias se establece y se define objetivos particulares atendiendo a un contenido planteado para la clase. Rescatamos las siguientes consignas:	Las consignas que se observan en las planificaciones diarias son:	Por una decisión de la docente no accedimos a obtener copia de la planificación diaria por lo cual realizamos un registro escrito de lo observado de la planificación de ese día	En las prácticas diarias se plantean momentos como inicio, desarrollo y cierre. En cada momento se define diversas consignas. Rescatamos las siguientes consignas del desarrollo de las clases:
*Consignas/ tareas	*Descubrir palabras intrusas, encerralas.	*Encuentro los adjetivos del texto y rodéalos con rojo.	*Marca en las siguientes construcciones sustantivas: MI, MD y aposiciones.	*Completar las actividades del libro. Escribir conceptos
	*Leer páginas de manuales.	*Completar la tabla con los adjetivos del texto.	*La persiana de casa, la	
	*Escribir conceptos.	*Sustituye una de las palabras destacadas para evitar repeticiones.		
	*Subrayar palabras que se desacan.			
	*Completar con palabras.	*Subraya la palabra que es un nombre propio.		
	*Reescribir un texto.			
	*Agregar signos de puntuación	*Escribe los siguientes verbos en tiempo pretérito		*Leemos y completamos la pagina 123 del libro (...)
	*Rodear con colores			

*Señala con cruces	(pasado)	marrón está rota, mira hacia el este.	*Escuchamos con atención la lectura de un mito.
*Justifica respuestas por escrito.	*¿Cuál es la palabra compuesta?	*Mientras bailamos la niña de azul mi sobrina, disfruta de la música.	*Se establece las partes del mito de manera escrita.
*Escribir listas de elementos propios de un mito.	*Subraya la oración que está en tiempo futuro	*Subraya con un color verbos en un texto breve. Luego marcar la raíz y desinencia.	*Completamos la tabla con la estructura narrativa del mito.
*Extraer ideas importantes de un texto.	*Completa con LL o Y que faltan en el texto.	*Indicar en qué tiempo y persona están conjugados.	*Colocamos un título al mito y le agregamos un párrafo.
*Clasificación de palabras.	*Escribe adjetivos que puedan acompañar a los siguientes sustantivos.	*Control de actividades. -	*Leemos y completamos la página 13 ( estructura narrativa).
*Elaboración de cuadros.	*Escribí la familia de palabras de CANTAR – VIVIR-PELO.	*Realizamos las actividades de repaso N°1, 2, 3 y 4 en la pág. 61 del libro.	*Lectura de textos y responder preguntas.
*Corrección de errores ortográficos.	*Ubica en el cuadro los siguientes sustantivos según su género y número.		*Identificación en el mito la estructura narrativa.
*Ordenar silabas.	*Identificamos MARCO-STUACIÓN INICIAL-COMPLICACIÓN-RESOLUCIÓN-SITUACION FINAL.		*Inventar y escribir un mito que explique el origen de algún fenómeno de la naturaleza.
*Marcar construcciones sustantivas, oraciones unimembres y bimembres.	*Completa la siguiente definición "El código es un ....(...)"		*Definición de texto, párrafo y oración.
	*Practicar las reglas de los signos de puntuación.		

\*¿Para qué sirven los signos de puntuación?

\*Uní cada definición con el signo correspondiente.

\*Reescribí esta oración agregando puntos de manera de dar un sentido al texto.

\*¿Qué es un texto?  
¿Cómo comienza cada párrafo?  
¿Cuántas oraciones componen el primer párrafo?

\*Identificación de las propiedades del texto.

\*Preguntas referidas a dos textos.

\*Identificar tema y subtema de los párrafos e los textos.

\*Leemos y completamos las páginas 14 y 15.

\*Juego con oraciones sin signos de puntuación y mayúsculas.

\*Escribir textos con las oraciones presentadas y agregar los signos de puntuación y mayúscula que correspondan.

\*Escribir ejemplos de las propiedades de los textos.

\*Definición de conectores y organizadores textuales.

\*Justificar si los fragmentos presentados son textos o no.

PRACTICAS  
EVALUATIVAS

\*Consignas

Existe una ausencia de un plan de evaluación.  
La consignas e las evaluaciones son:

*Muestra 1*

- Cuenta con tus palabras el argumento de la película observada. No olvides el uso de signos de puntuación, mayúsculas y conectores.

*Muestra 2*

Leer (...)

Marca rimas y escribi ejemplos de cada una (...)

Identificar imágenes sensoriales (...)

Transcribir una personificación (...)

Analizar construcciones

Existe una ausencia de un plan de evaluación.  
Las consignas de las evaluaciones son:

*Muestra 1*

\*Elegir una leyenda

\*Trabajar la leyenda en grupo. Cada grupo pensará actividades para el resto de sus compañeros.

\*Extraer personajes y la situación inicial, conflicto y desenlace.

\*Identificar elemento sobrenatural

\*Realizar las actividades ( cuestionarios) propuestas por los alumnos del grupo.

*Muestra 2*

\*Lee las siguientes

Existe una ausencia de un plan de evaluación.

En la evaluación escrita se explicita

criterios de evaluación: claridad en la expresión.  
\*Coherencia en la fundamentación y elaboración de respuestas.

\*Conocimiento de los contenidos que abarca la evaluación.

*Muestra 1*

\*Explica qué sucede si sacamos las palabras subrayadas en el texto (adjetivos).

\*Busca los

\*Relacionar los pares de oraciones con los conectores.

\*Explicación de los conectores.

\*Copiar tipos de conectores.

Existe una ausencia de un plan de evaluación.

Las consignas de las evaluaciones son:

*Muestra 1*

\*Leé los siguientes fragmentos y luego resuelve las actividades.

\*Indica cuál de los fragmentos es una biografía y cuál es una autobiografía. Justifica tu respuesta.

\*Subrayá en los fragmentos, el pasaje donde se manifiesta el tiempo del relato. Justifica tu respuesta.

Muestra 2

+Lee con

sustantivas (...)

- Explicar porque llevan tilde o no algunas palabras (...)
- Colocar tildes a palabras (...)

### Muestra 3

\*Lean el poema y completen

\*Identificar una comparación y una metáfora (...)

\*Encerrar en un círculo construcciones sustantivas (...)

\*Subraya palabras intrusas.

\*Coloca las tildes a las siguientes palabras (...)

\*Indicar si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas.

\*Agregar palabras al campo semántico.

\*Subraya palabras del campo semántico de la palabra COCINA.

### Muestra 4

\*Coloca verdadero o falso y justificar la verdadera.

\*Indique a que conjugación pertenecen los siguientes infinitivos

\*Escriban en infinitivo cada verbo

\*Completa con B o V según corresponda

\*Escribir tres oraciones del

situaciones comunicativas.

\*Indica en cada caso: ¿Quién escribe? ¿a quién se dirige? ¿Cuál es el mensaje?

\*Coloca lo que se pide: emisor, receptor. Situación y canal.  
+Clasifica las oraciones que siguen por la actitud del hablante.

\*Transformar la última oración en una imperativa

\*Observa la escena y las actitudes de los personajes.

\*Copiá el número que identifica cada una de las oraciones anteriores donde corresponde.

### Muestra 3

\*Subraya con color verde los adjetivos que encuentres.

\*Analiza los semántica y morfológicamente.

\*Indica con una flecha a qué

sustantivo modifican esos adjetivos

\*Clasifica semántica

antónimos de las palabras subrayadas y produce un nuevo texto.

\*Indiquen las siguientes palabras forman un diptongo, triptongo o hiato.

\*Completar las oraciones del siguiente texto con MD, MI y aposición.

En la secuencia didáctica se explicita que el tipo de evaluación es coevaluación, así mismo se tomarán evaluaciones escritas y orales; observación permanente y continua; trabajos grupales e individuales y autocorrección

### Muestra 2

\*Lean el comienzo de un cuento y respondan las

atención el mito y luego responde las preguntas.

\*¿Qué deseo pide Tokúaj y de qué manera le fue concedido?

\*¿Quiénes se muestran preocupados por el destino del agua y de los peces? ¿cuál es la razón? ¿Qué preponen?

\*¿Qué hecho desencadena que el Dios de los peces quiera castigar a Tokúaj? ¿Qué consecuencia tuvo ese hecho en la Tierra?

\*Este mito ofrece un explicación, ¿sobre qué hecho de la naturaleza?

\*Escribe un breve mito y marca en el texto, todos los párrafos que encuentre, 5 oraciones, 4 puntos y aparte y 6 puntos seguidos.

\*Luego, completa la tabla con la estructura narrativa del mito

fin de semana.

Muestra 5

- \*Indicar afirmaciones verdaderas o falsas
- \*Separar raíz y desinencia de cada verbo
- \*Escribir en infinitivo y la conjugación
- \*¿Qué verbos de la actividad anterior son irregulares?
- ¿Cómo lo reconocieron?
- \*Complete el siguiente texto con el pretérito de indicativo y luego explicar porque se utiliza cada tipo de pasado.
- \*Complete con B o V.
- \*Buscar palabras con B y V en una sopa de letra.
- \*Completar el cuadro con prefijo, sufijo y significado.

y morfológicamente los siguientes sustantivos.

\*Reconoce en estas construcciones sustantivas MD, MI, APOSICIÓN y NÚCLEO.

preguntas.

\*Separen la raíz y la desinencia de los siguientes verbos e indiquen la persona y el número en que están conjugado

\*Formen oraciones uniendo elementos de las dos columnas con un verbo en presente, pasado o futuro. Copie las oraciones, indiquen en que tiempo están conjugado el verbo.

que inventaste.

\*Responde: ¿Por qué puede considerarse que este mito es un texto? Justifica tu respuesta.

\*Define qué son los conectores y los organizadores textuales y luego rodea con color dentro del texto, los conectores que encuentres.

**ANEXO N°11**  
MATRIZ DE ANALISIS DOCUMENTAL.

ESCUELAS	I.P.B		SAN MARTIN		FRAY MAMERTO ESQUIU	DOLORES AGUIRRE DE FUNES	
INSTRUMENTOS	DOCENTE 6	DOCENTE 7	DOCENTE 8	DOCENTE 9	DOCENTE 10	DOCENTE 11	DOCENTE 12
PLANIFICACIÓN ANUAL	Según lo observado en la planificación anual	Según lo observado en la planificación anual	En la planificación anual se observa: - Prioridad es pedagógicas. - objetivos pedagógicos. - estrategias metodológicas. - Evaluación (producción de textos coherentes, uso de la normativa ortográfica) indicadores de evaluación (rescritura de textos coherentes, uso de la normativa ortográfica) - indicador	En la planificación anual se observan: Prioridades pedagógicas, objetivos, estrategias metodológicas. Evaluación (producción de textos coherentes, uso de la normativa ortográfica) indicadores de evaluación (rescritura de textos coherentes, uso de la normativa ortográfica) - indicadores	Según lo observado en la planificación anual se explicita por un objetivo general y específico. Por el otro lado explicita por ejes oralidad y escritura, diversos temas que se van a desarrollar	Según lo observado en la planificación anual los objetivos como aprendizajes y contenidos están enunciados de la misma forma que se encuentra en el Diseño Curricular.	Según lo observado en la planificación anual los objetivos como aprendizajes y contenidos están enunciados de la misma forma que se encuentra en el Diseño Curricular.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizajes y contenidos</li> <li>• Objetivos</li> </ul>							

es de se enuncia: lar. No  
 evaluaci Aprendizaje respeta  
 ón s. la  
 (rescritur \*Los orientaci  
 a de objetivos y ón del  
 textos los enfoque  
 atendien aprendizajes Diseño  
 do a las están Curricul  
 correccio enunciados ar  
 nes). con un Hace  
 Por cada enfoque mención  
 trimestre comunicacio que la  
 se nal\* Los evaluaci  
 plantea: contenidos ón será  
 - están continua  
 Contened explicitados y global.  
 os. desde un En el  
 Por cada enfoque cual se  
 eje se conductista. tendrá  
 enuncia: en  
 Aprendiz cuenta  
 ajes. el  
 progres  
 \*Los o del  
 objetivos alumno,  
 y los la  
 aprendiz adquisic  
 ajes ión de  
 están compet  
 enunciad encias  
 os con básicas,  
 un la  
 enfoque necesid  
 comunic ad de  
 acional\* establec  
 Los er  
 contened refuerzo  
 os están educativ  
 explicita o, al  
 dos finalizar  
 desde un cada  
 enfoque trimestr  
 conducti e se  
 sta. elaborar  
 á

				observación sobre el grado de adquisición de aprendizajes y la evaluación será de carácter formativa y orientadora.		
SECUENCIA	La secuencia explicita :	La secuencia explicita :	No se observa explícitamente secuencia ni unidad didáctica. Si se observa Proyectos que tienen una semejanza a las unidades didácticas. Los proyectos están compuestos por objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación. Proyecto N°1 Las consignas son:	Se observa que plantea propósitos, contenidos, aprendizajes, contenidos y objetivos.	Se observa que plantea propósitos, aprendizajes, contenidos y objetivos. Las consignas que se observan son las siguientes:	Se observa que plantea propósitos, aprendizajes, contenidos y objetivos. Las consignas que se observan son las siguientes:
• Consignas	Tema Capacidades a desarrollar Aprendizajes y contenidos. Estos últimos más los objetivos se enuncia de la misma forma que se presenta en el	Tema Capacidades a desarrollar Aprendizajes y contenidos. Estos últimos más los objetivos se enuncia de la misma forma que se presenta en el	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Elaboración del concepto texto.</li> <li>○ Lectura y análisis de las propiedades de coherencia y cohesión.</li> <li>○ Reconocimiento de textos y</li> </ul>	Se observan los siguientes objetivos: "Leer el texto (... Marcar en la fotocopia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboramos un cuadro sobre el tema. Ejemplificamos con situaciones comunicativas.</li> <li>• Releemos el chat y completamos una ficha como la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboramos un cuadro sobre el tema. Ejemplificamos con situaciones comunicativas.</li> </ul>

Diseño Curricular. Cabe mencionar que se expresa por ejes y de acuerdo al espacio curricular.	Diseño Curricular. Cabe mencionar que se expresa por ejes y de acuerdo al espacio curricular.	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Subrayado de ideas principales</li> <li>o Identificación de recursos explicativos en los textos expositivos.</li> <li>o Producción escrita de resúmenes de distintos capítulos de la novela "el principito"</li> </ul>	<p>propósitos.</p> <p>a:</p> <p>introducción</p> <p>o,</p> <p>desarrollo,</p> <p>desenlace</p> <p>Releemos por grupo (...)</p> <p>Verbalización por grupos de acuerdo a lo leído</p> <p>Escribimos en el pizarrón los cambios que puede tener esta historieta</p> <p>A partir de lo escrito cada alumno elegirá redactar o producir:</p> <p>Una historietita</p> <p>Una</p>	<p>siguiente: (emisor, canal, referente, mensaje, código).</p> <p>• ¿ Piensa y responde:</p> <p>Mafalda intenta enviar un mensaje a su amigo a través de whatsapp, pero la conexión de internet no funciona. ¿Qué componente de la comunicación falla? ¿El emisor, el receptor, el canal, el código? ¿Y si su amigo le envía un mensaje en inglés y Mafalda no entendiera ese idioma ¿Que fallaría?</p> <p>Propone otra situación en la que la comunicación no se pueda llevar a cabo y explica qué componente falta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Releemos el chat y completamos una ficha como la siguiente: (emisor, receptor, canal, referente, mensaje, código).</li> <li>• ¿ Piensa y responde:</li> </ul> <p>Mafalda intenta enviar un mensaje a su amigo a través de whatsapp, pero la conexión de internet no funciona. ¿Qué componente de la comunicación falla? ¿El emisor, el receptor, el canal, el código? ¿Y si su amigo le envía un mensaje en inglés y Mafalda no entendiera ese idioma ¿Que</p>
		<p>Proyecto N°2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Dialogo para indagar ideas previas.</li> <li>o Lectura silenciosa y comprensiva.</li> <li>o Reconocimiento de recursos en textos argumentativos</li> <li>o Escribir textos argumentativos respetando los procesos de planificación, borrador, corrección, relectura y producción.</li> <li>o Subrayado de ideas principales</li> <li>o Producción de cuadros sinópticos,</li> </ul>			

<p>mapas conceptuales, resúmenes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Reflexión acerca del uso de elementos cohesivos</li> <li>○ Clasificación de palabras según acentuación.</li> </ul>	<p>noticia</p> <p>Un cuento de terror</p> <p>Plan de escritura: se declara á que se hacer un borrador , el cual se dará a conocer al docente (revisión de ortografía, redacción, etc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Señala la respuesta correcta con una x</li> <li>-Cuando el emisor emite un mensaje</li> <li>-Cuando el emisor emite un mensaje y el receptor lo recibe</li> <li>-Cuando el emisor emite un mensaje y el receptor lo recibe y lo comprende</li> <li>• Escuchamos la siguiente afirmación:</li> </ul> <p>EL LENGUAJE VERBAL ES UN CÓDIGO LINGÜÍSTICO QUE PERMITE LA COMUNICACIÓN. PERO...¿ ES EL ÚNICO QUE USAMOS LAS PERSONAS?</p> <p>Dialogamos. Leemos los siguientes ejemplos y completamos un cuadro:</p> <p>EJEMPLOS:</p> <p>-LA TARJETA ROJA DE UN ÁRBITRO.</p>	<p>fallaría?</p> <p>Propone otra situación en la que la comunicación no se pueda llevar a cabo y explica qué componente falta.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Señala la respuesta correcta con una x</li> </ul> <p>-Cuando el emisor emite un mensaje</p> <p>-Cuando el emisor emite un mensaje y el receptor lo recibe</p> <p>-Cuando el emisor emite un mensaje y el receptor lo recibe y lo comprende</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuchamos la siguiente afirmación:</li> </ul> <p>-Cuando el emisor emite un mensaje</p> <p>-Cuando el emisor emite un mensaje y el receptor lo recibe</p> <p>-Cuando el emisor emite un mensaje y el receptor lo recibe y lo comprende</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuchamos la siguiente afirmación</li> </ul>
<p>Hacia septiembre se observó un cambio en la elaboración del proyecto.</p> <p>Se elimina el nombre del proyecto y se coloca Secuencia. Asimismo, se agrega fundamentación, competencias, objetivos, aprendizajes y contenido, actividades con el docente, actividades autónomas y criterios de evaluación.</p> <p>Algunas de las consignas son:</p>			
<p>*Búsqueda de información en diferentes soportes textuales.</p>			
<p>*Selección y organización de la información a transmitir.</p>			
<p>*Análisis de paratextos.</p>			
<p>*Extracción de ideas principales.</p>			
<p>*Planificación de la escritura: borradores,</p>			

relectura, reescritura y producción definitiva.	(etc.)	n:
*Empleo del diccionario.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscamos términos desconocidos del cuadro, en el diccionario</li> </ul>	EL LENGUAJE VERBAL ES UN CÓDIGO LINGÜÍSTICO
No se observa explícitamente secuencia ni unidad didáctica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿ Teniendo en cuenta que se denomina canal al medio a través del cual se expresa el mensaje ¿qué canales se utilizan en estas situaciones comunicativas? Unan con flechas según corresponda:</li> </ul>	CO QUE PERMITE LA COMUNICACIÓN. PERO ¿ES EL ÚNICO QUE USAMOS LAS PERSONAS ? Dialogamos. Leemos los siguientes ejemplos y completamos un cuadro: EJEMPLOS
Si se observa Proyectos que tienen una semejanza a las unidades didácticas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leemos un texto y colocamos signos, puntos y paréntesis donde corresponda</li> </ul>	: -LA TARJETA ROJA DE UN ÁRBITRO. (etc.)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscamos términos desconocidos del cuadro, en el diccionario</li> <li>• ¿Teniend</li> </ul>	

o en  
 cuenta  
 que se  
 denomina  
 canal al  
 medio a  
 través del  
 cual se  
 expresa  
 el  
 mensaje  
 ¿qué  
 canales  
 se utilizan  
 en estas  
 situaciones  
 comunicat  
 ivas?  
 Unan con  
 flechas  
 según  
 correspon  
 da:  
 • Leemos  
 un texto y  
 colocamo  
 s signos,  
 puntos y  
 paréntesi  
 s donde  
 correspon  
 da

PLANIFICA  
 CION  
 DIARIA

- Consi  
gnas/t  
areas

Se observa las siguient es consign as:  • Escri be y	Se observa las siguient es consign as:  • Escri be y	Se observa las siguientes actividades:  • Construc ción en la elaboraci ón del resumen	Se observa las siguient es activida des:  • Cons trucc	Por decisión de la docente no tuvimos acceso fotográfi co de sus	Por decisión de la docente no tuvimos acceso fotográfico de sus planificaciones diarias pero si pudimos observar una clase y tomar	Por decisión de la docente no tuvimos acceso fotográfico de sus planificacion es diarias pero si
---	---	---	---	---	---	---

lee la siguie nte poesí a.	lee la siguie nte poesí a.	en forma conjunta. • Escritura de una noticia.	ión en la elab oraci ón del resu men en form a conj unta.	planifica ciones diarias pero si podimos observa r una clase y tomar registro de algunas consign as escritas brindad as por la docente .	registro de algunas consignas escritas brindadas por la docente. Consignas de actividades: • Completam os las siguientes oraciones: 1) es + adjetivo 2) huele a + sustantivo 3) huele como + sustantivo 4) huele + adjetivo 5) suena como + adjetivo 6) suena + adjetivo • Marcamo s en las oraciones MD,MI Y VERBO. • Busca los errores, márcalos y escribe las oraciones en forma correcta. • Escribir un texto utilizando al menos 3 palabras	pudimos observar una clase y tomar registro de algunas consignas escritas brindadas por la docente. Consignas de actividades: • Complet amos las siguient es oracion es: 7) es + adjetivo 8) huele a + sustanti vo 9) huele como + sustanti vo 10) huele + adjetivo 11) suena como + adjetivo 12) suena + adjetivo • Marca mos en las oracio nes
• Lee la fábula y respo nde: ¿De qué se trata la fábula ?;¿Q ué perso najes intervi enen ?; expliq ue porqu e es la fábula de la Fonta ine.	• Lee la fábula y respo nde: ¿De qué se trata la fábula ?;¿Q ué perso najes intervi enen ?; expliq ue porqu e es la fábula de la Fonta ine.	• Escritura de los ejemplos: uso de conectore s para relacionar oraciones . • Realiza las actividad es de la página 21 del Manual de los Palos. • Copia expresion es que se usan para comenzar un texto, para organizar los diferentes subtemas y los que indican para finalizar el texto. • Cuando leemos un texto ¿Qué es más	• Escri tura de una notici a. • Escri tura de los ejem plos: uso de conec tore s para relac ionar oraci ones . • Reali za las activi dade s de la pági	CLASE 1 En el desarrol lo de la clase la docente escribe en la pizarra las siguient es consign as: -Lee en silencio la siguient e poesía. La docente	7) es + adjetivo 8) huele a + sustanti vo 9) huele como + sustanti vo 10) huele + adjetivo 11) suena como + adjetivo 12) suena + adjetivo • Marca mos en las oracio nes	

enseñanzas que les deajo.	enseñanzas que les deajo.	important e reconocer ?	na 21 del Man ual de los Palo s. Copi a expr esio nes que se usan para com enza r un texto , para orga nizar los difer ente s subt ema s y los que indic an para finali zar el texto .	dialoga sobre los recurso s de la poesía y en especial de la metáfor a. -Marca con un color una metáfor a. -Escribe con tu compañ ero tres metáfor as que tengan relación con la poesía. Hubo un moment o de correcci ón de la docente , luego se lleva las producci ones para valorarl as	del cuadro. (palabras: clase, tijeras, lápiz, pizarra, estudiar.)	MD,MI Y VERB O.
• Marca con color las sangr ías.	• Marca con color las sangr ías.	• ¿Cómo reconoce los subtemas ?	• Ejecución de las actividad es 1,2,3 de la pág. 158.	-Escribe con un color una metáfor a. -Escribe con tu compañ ero tres metáfor as que tengan relación con la poesía. Hubo un moment o de correcci ón de la docente , luego se lleva las producci ones para valorarl as	• Subraya en el siguiente texto los siguientes verbos. - Escribe los infinitivos de los cuales derivan.	• Busca los errores, márcalos y escribe las oracion es en forma correcta .
• Responde: ¿cuántos párrafos tiene un texto? ; ¿cuántas oraciones tiene cada párrafo?; en cierra los párrafos con [ ] y las oraciones con ( )	• Responde: ¿cuántos párrafos tiene un texto? ; ¿cuántas oraciones tiene cada párrafo?; en cierra los párrafos con [ ] y las oraciones con ( )	• En forma oral, separa en sílabas las siguientes palabras. Luego ubícalas en el cuadro donde correspon da.	• En forma oral, separa en sílabas las siguientes palabras. Luego ubícalas en el cuadro donde correspon da.	• Trabaja sobre un cuestionario.	• Escribe mayúsculas en el siguiente texto.	• Escribir un texto utilizando o al menos 3 palabras del cuadro. (palabras: clase, tijeras, lápiz, pizarra, estudiar .)
• Indica cuál de los párrafos del	• Indica cuál de los párrafos del					• Subraya en el siguiente texto los siguientes verbos. -Escribe los infinitivos de los

texto texto  
 da da  
 respu respu  
 esta a esta a  
 cada cada  
 una una  
 de de  
 estas estas  
 pregu pregu  
 ntas. ntas.  
 • Escri • Escri  
 be V be V  
 o F o F  
 según según  
 corre corre  
 spond spond  
 a. a.  
 • Comp • Comp  
 leta la leta la  
 sigue sigue  
 nte nte  
 afirm afirm  
 ación: ación:  
 “El “El  
 texto: texto:  
 conju conju  
 nto nto  
 de de  
 párraf párraf  
 os os  
 (...)” (...)”  
 • Locali • Locali  
 za en za en  
 el el  
 texto texto  
 y y  
 luego luego  
 encier encier  
 ra ra  
 entre entre  
 corch corch  
 ete ete  
 verde verde  
 la la

leem e.  
 os  
 un CLASE  
 texto 2  
 ¿Qu La  
 é es docente  
 más present  
 impo a  
 rtant diferent  
 e es  
 reco metáfor  
 noce as de  
 r? algunas  
 • ¿Có poesías  
 mo para  
 reco que los  
 noce alumnos  
 mos puedan  
 los reveer  
 subt la  
 ema activida  
 s? d de la  
 • Ejec clase 1  
 ució y así  
 n de autocorr  
 las egirse  
 activi para  
 dade producir  
 s bien las  
 1,2,3 metáfor  
 de la as.  
 pág. Luego  
 158. de este  
 • En moment  
 form o la  
 a docente  
 oral, escribe  
 sepa la  
 ra en siguient  
 sílab es  
 as consign  
 las as:  
 sigui Une con  
 ente flecha  
 las

cuales  
 derivan.  
 Escribe  
 mayúsculas  
 en el  
 siguiente  
 texto.

introd	introd	s	siguient
ucció	ucció	pala	es
n, con	n, con	bras.	palabra
verde	verde	Lueg	s con el
el	el	o	sentido
nudo	nudo	ubíc	metafóri
y con	y con	alas	co.
azul	azul	en el	Piensa
el	el	cuad	y marca
desen	desen	ro	con una
lace.	lace.	dond	cruz:
• Piens	• Piens	e	¿A que
a y	a y	corre	no
escrib	escrib	spon	referimo
e otro	e otro	da.	s si
fina	fina	• Trab	hablam
para	para	ajar	os de
el	el	sobr	los
cuent	cuent	e un	borregui
o.	o.	cues	tos del
• ¿ qué	• ¿ qué	tiona	cielo?
difere	difere	rio.	(Nubes-
ncia	ncia		libros-
hay	hay		casas)
entre	entre		¿A qué
un	un		nos
susta	susta		referimo
ntivo	ntivo		s si
comú	comú		hablam
n y	n y		os de
propi	propi		las
o?	o?		venas
• Escri	• Escri		que
be	be		recorren
dos	dos		la
ejemp	ejemp		tierra?
los	los		(a la
para	para		luna- a
cada	cada		las
una	una		sillas-a
de las	de las		los ríos)
clase	clase		¿A qué
s de	s de		nos
susta	susta		referimo
			s si

ntivos	ntivos
nomb	nomb
rados	rados
en el	en el
mapa	mapa
conce	conce
ptual.	ptual.
• Subra	• Subra
ya	ya
con	con
color	color
rojo	rojo
los	los
susta	susta
ntivos	ntivos
y con	y con
verde	verde
los	los
adjeti	adjeti
vos.	vos.
• Extra	• Extra
e diez	e diez
adjeti	adjeti
vos	vos
del	del
texto	texto
y	y
clasifí	clasifí
calos	calos
según	según
lo	lo
repas	repas
ado.	ado.
• Extra	• Extra
e del	e del
texto	texto
leído	leído
de la	de la
clase	clase
anteri	anteri
or	or
seis	seis
verbo	verbo
s y	s y

hablam  
os de  
las  
autopist  
as de  
colores  
que  
cruzan  
el cielo?  
(a las  
hojas-a  
los  
arboles-  
al  
arcoíris)  
Moment  
o de  
control  
en la  
pizarra  
y cierre  
de la  
clase.

Otras  
consign  
as que  
pudimos  
registrar  
de su  
carpeta  
didáctic  
a son:  
Agregar  
conecto  
res y  
signos  
de  
puntuaci  
ón en la  
leyenda.  
Piensa  
¿Cuál  
habrá  
sido el

comp	comp	origen
eta e	eta e	de las
cuadr	cuadr	Catarat
o.	o.	as del
• Reda	• Reda	Iguazú?
cta	cta	Imagina
tres	tres	y
oracio	oracio	escribe
nes	nes	la
en	en	leyenda
cada	cada	de su
uno	uno	origen.
de los	de los	Completa
pretér	pretér	a el
itos	itos	cuadro
con la	con la	con el
tercer	tercer	marco
a	a	tempora
perso	perso	l de la
na en	na en	leyenda.
plural.	plural.	

PRACTICAS  
EVALUATIVAS

- Con  
sign  
as

Muestra 1	Muestra 1	Por	Muestra 1	Muestra 1
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee el siguiente texto.</li> <li>• ¿ A cuál de las siguientes preguntas responde el texto que leíste? Marca con una cruz           <ul style="list-style-type: none"> <li>-¿Cuál es el origen de la poesía?</li> <li>-¿Qué relación hay entre poesía y música?</li> </ul> </li> <li>• Inventa un título para el texto y anótalo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee atentamente el siguiente texto y resuelve las actividades propuestas:           <ul style="list-style-type: none"> <li>-encierra con un circulo la opción correcta de los siguientes ítems. (Multiple choice)</li> </ul> </li> <li>• Escribe los titulares de una noticia.</li> </ul> <p>Muestra 2</p> <p>Escribe el propósito de los textos que leerás a continuación</p> <p>-Elige uno de los textos presentados y leídos</p>	<p>decisión de la docente se accedió a dos instrumentos evaluativos.</p> <p>Muestra 1</p> <p>-Cuento elaborado por estudiantes.</p> <p>Muestra 2</p> <p>-</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inventa una situación comunicativa , utilizando el circuito, tomando en cuenta la actividad n°13-a del cuadernillo de matemática (Marcelo y Roxana) Clasifica las oraciones de los diálogos, según la actitud del</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inventa una situación comunicativa, utilizando el circuito, tomando en cuenta la actividad n°13-a del cuadernillo de matemática (Marcelo y Roxana) Clasifica</li> </ul>

<p>en el recuadrado</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uní el número de cada párrafo con el aspecto de la información que desarrolla.</li> <li>• Relee el texto y escribí al lado de cada expresión que tipo de recursos es.</li> </ul>	<p>en la ronda de lectura y transfórmalo en una poesía teniendo en cuenta que el destinatario sea tu mejor amigo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica en el texto con color verde las formas poéticas: señala con [ ] los párrafos y con ( ), las oraciones.</li> <li>• Define texto.</li> <li>• Realiza un esquema con los tipos de conectores que se usa en ellos.</li> </ul>	<p>Metáforas realizadas por estudiantes.</p> <p>+No se observa consignas explícitas y escritas.</p> <p>Dialogando con la docente, nos hace mención que todos los días hay una actividad en el cual el alumno debe producir un texto. Estas producciones son el instrumento para evaluarlos, para evaluar el progreso</p>	<p>hablante.</p> <p>Muestra 2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leemos las siguientes oraciones Y colocamos los signos de entonación :       <ul style="list-style-type: none"> <li>-Por qué puedes sentir alegría o tristeza</li> <li>-Qué lindo escuchar tu voz</li> <li>-Qué maravilloso este oso</li> <li>-Me llamaste</li> </ul> </li> </ul> <p>Respondemos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué diferencias encontramos entre estas oraciones?</li> <li>• Escribe oraciones acuerdo a lo que se solicita:       <ul style="list-style-type: none"> <li>- afirma algo</li> <li>- Formula una pregunta</li> <li>- Manifiesta un deseo.</li> <li>- Da una orden</li> <li>- Plantea una duda</li> </ul> </li> </ul>	<p>las oraciones de los diálogos, según la actitud del hablante.</p>
<p>Muestra 2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee la siguiente poesía.</li> <li>• ¿Cuántas estrofas tiene la poesía? ¿cuántos versos tiene cada estrofa?</li> <li>• ¿Qué clase rima tiene?</li> <li>• Extrae del texto personificaciones.</li> <li>• Extrae imágenes sensoriales y clasifícalas</li> <li>• Escribe una estrofa de versos con rima.</li> </ul>	<p>Muestra 3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee atentamente el texto.</li> <li>• Responde:       <ul style="list-style-type: none"> <li>-¿Cuál es la intención (propósito) del texto?</li> <li>-¿Qué tipo de texto es?</li> <li>-¿Cuál es el tema?</li> <li>-¿Qué información nueva aporta cada párrafo?</li> </ul> </li> <li>• Elabora el resumen del texto.</li> <li>• Define texto expositivo</li> </ul>			
<p>Muestra 1</p>	<p>Muestra 4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee atentamente el siguiente texto.</li> <li>• ¿Cuál es el hecho que da origen al artículo editorial? ¿</li> </ul>			

Cuáles crees que son los beneficios del ciclismo en una ciudad grande, como la de Buenos Aires, desde el punto de vista social, económico, ambiental y de la salud?

- El redactor del texto ¿está de acuerdo con esta distinción?  
Fundamenta
- ¿Qué cosas, sin embargo, deben ser mejoradas por el gobierno de la ciudad, según el texto?
- Señala con una + la o las oraciones correctas.
- Da tu opinión tachando lo que no corresponda y fundaméntala.
- Señala en el texto los recursos de la argumentación.
- Dictado de palabras agudas, graves y esdrújulas.
- Señala en las palabras del dictado, diptongo y hiato si los hubiere.

## ANEXO N°12

## CUESTIONARIO A DOCENTES DE LENGUA Y LITERATURA

**DOCENTE:****EDAD:****GÉNERO:****INSTITUCIÓN EDUCATIVA:****AÑOS DE ANTIGÜEDAD EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA:****TÍTULOS QUE AVALAN SU TAREA DOCENTE:**

1) Marque con una cruz que tipo de profesionalización docente lleva acabo:

- Continua  
 Esporádica

2) Enfoque que usa habitualmente en su tarea escolar:

3) ¿Desde qué enfoque didáctico de la Lengua se sitúa para planificar sus clases diarias?

- Enfoque Tradicional  
 Enfoque Cognitivo - constructivista  
 Enfoque Comunicacional

4) Si tuviese que identificar en una frase lo que ud. realiza en el aula, optaría por...

a) “Entiendo que el alumno es quien desarrolla la competencia comunicativa y es mi rol orientarlo para optimizar dicha competencia. El objetivo que me planteo en mi secuencia didáctica es vincular el aprendizaje de la Lengua con el contexto de la vida social de mis alumnos. Planteo actividades en donde la tarea de escribir sea un proceso de producción concreto y situado.”

b) “Entiendo que el alumno debe apropiarse de un determinado vocabulario y de un código lingüístico escrito para realizar las diferentes actividades que propongo en mi clase. Es así, que primero explico, por ejemplo signos de puntuación y luego realizamos diversas actividades en donde practiquen y fijen lo explicado.”

c) “Entiendo al alumno como un sujeto activo en su proceso de aprendizaje, motivo por el cuál me centro en poder planificar una clase que le permita apropiarse de estructuras y que le generen un conflicto con los conocimientos que poseen. Selecciono cuidadosamente los textos para que identifiquen por ejemplo : las estructuras gramaticales que tipifiquen las diferentes clases de discursos de acuerdo con el contexto en que se producen. También para que examinen detalladamente la estructura del contexto y sus componentes : situación comunicativa, participantes, intención, tarea comunicativa, valores, normas, etc.”

5) ¿Cuál es su concepción acerca de la evaluación?

- Cómo parte de un proceso continuo e integral. Conserva su esencia formativa, motivadora y orientadora, centrándose en la forma en que el niño aprende sin descuidar la calidad de lo que aprende.
- Como una instancia para conocer el producto final del proceso de aprendizaje y enseñanza. Valoración cuantificada de los objetivos alcanzados por los alumnos.
- Como instancia formativa de esquemas de conocimiento que permite valorar no solo contenidos sino procedimientos para reducir la distancia entre el Nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial, orientados por el adulto

**6) Si tuviera que elegir entre las opciones la concepción que ud. sostiene sobre los objetivos, elegiría...**

- a) Apropiarse de un código gráfico lingüístico, con sus distintas unidades (texto, párrafo, oración, palabra, sílaba, letra) y atender a la normativa ortográfica y gramatical.
- b) Participar en situaciones de escritura de diversidad de textos atendiendo al proceso de producción, el propósito comunicativo, las características del texto, la normativa ortográfica incorporada, la comunicabilidad y la legibilidad.
- c) Elaborar diferentes textos identificando las estructuras acordes a las tipologías de textos.

Observaciones:

**7) ¿A cuál de las siguientes opciones se asemejan sus actividades planificadas?**

A)\* *Leer los siguientes pares de oraciones con tu compañero:*

1-La hermana de Sofía se va a casar.

    Mi padre cuando era pequeño iba con su abuelo a cazar conejos.

2- Todos los lunes subimos la bandera en el asta.

    Quiero correr de la escuela hasta mi casa.

3- Luego de la clase de Lengua tenemos una hora de Matemática.

    Antonia, que es religiosa, ora todas las mañanas.

4- Cuando mi abuela cocina, le agrega un ajito a la sopa.

    Cuando compró un jugo lo agito antes de beberlo.

\*¿Puedes explicar con tus palabras el significado de las palabras subrayadas?

    Si tienes dudas, puedes apoyarte en el diccionario y consultar con tu maestra.

B)\* *Buscar en el diccionario el significado de las siguientes palabras.*

CASAR-CAZAR

HORA-ORA

ASTA-HASTA

AJITO-AGITO

C)\* *Elabora pares de oraciones en las cuáles puedas diferenciar el uso de las palabras dadas:*

CASAR-CAZAR

HORA-ORA

ASTA-HASTA

AJITO-AGITO

**8) Marque con una x los instrumentos evaluativos que utiliza en los diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje.**

Diagnóstica –Inicial		De proceso -Formativa		De cierre	
Elaboración de definiciones provisionarias		Elaboración de historias escritas de manera autónoma		Completamiento de frases y oraciones	
Confección de slogan		Control de trabajo diario		Defensa de puntos de vista por escrito	
Evaluación escrita		Portafolio		Evaluaciones escritas	
Trabajo prácticos				Trabajos prácticos integradores	
Otros		Otros...		Otros...	

**9) En su Institución ¿Realizan plan de evaluación? En caso que la respuesta sea positiva ¿Cómo se lleva a cabo su elaboración?**

---



---



---



---



---



---