



**MAESTRÍA EN HUMANIDADES OPCIÓN LENGUAJE, CULTURA
Y SOCIEDAD**

Tesis presentada como requisito para la
obtención del título de Magíster en Ciencias Humanas, opción
Lenguaje, Cultura y Sociedad

***“¿DE QUÉ TRATA EL TEXTO?” ANÁLISIS DE
LOS EXÁMENES DE IDIOMA ESPAÑOL DE
CICLO BÁSICO***

Maestranda: Lourdes Ricardo
Directora de tesis: Dra. Beatriz Gabbiani
Montevideo
28 de marzo de 2025

Página de aprobación con el aval del director de tesis

Montevideo, 24 de marzo de 2025

Sres. Miembros de la Comisión de Posgrados

de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

De mi consideración:

Por la presente, en mi carácter de tutora, informo que avalo la presentación de la tesis “*¿De qué trata el texto?*” *Análisis de los exámenes de idioma español de ciclo básico* de la Prof. LOURDES RICARDO, en el marco de la Maestría en Ciencias Humanas, Opción “Lenguaje, cultura y sociedad”.

Los saluda atentamente,



Dra. Beatriz Gabbiani

Dedicatoria

Llevar adelante esta investigación y escribir la tesis ha sido un desafío enorme. He estado incontables horas dedicadas a recopilar y analizar datos, explorar lecturas y marcos teóricos que me ayudaran a interpretar el corpus, y a escribir, borrar y volver a escribir. Sin embargo, en este camino, he tenido la fortuna de contar con el apoyo de personas e instituciones que hicieron que todo fuera un poco más llevadero.

Entre las instituciones, quiero expresar mi profundo agradecimiento al Consejo de Formación en Educación, que confió en mi trabajo y me otorgó un año sabático para poder dedicarme por completo a la investigación. También estoy muy agradecida con el centro educativo que permitió que realizara la pesquisa y con sus docentes, que me brindaron su colaboración.

En lo personal, mi gratitud infinita es para mi tutora Beatriz, por su guía incondicional, su paciencia y su generosidad para acompañarme en cada etapa de este proceso. A mi madre, por estar siempre presente, por cuidar a mi hijo en esas interminables jornadas de estudio y por sus palabras de aliento, que tantas veces fueron un impulso para seguir adelante. A mi esposo, mi compañero de ruta, por caminar a mi lado en este recorrido académico y en la vida. A mi hermana, por su invaluable asistencia con la tecnología y por sus bromas, que supieron arrancarme sonrisas en los momentos más intensos de este camino.

Finalmente, quiero dedicar todo este esfuerzo a mis hijos. A Valentina, que aunque físicamente ya no estés, sigues presente en todos los momentos de mi vida, y a Nicolás, cuya existencia me inspira a ser mejor cada día.

ÍNDICE

RESUMEN	6
ABSTRACT	8
CAPÍTULO I: PRESENTACIÓN	10
1. Los antecedentes del problema	11
1. 1. La evaluación educativa	11
1. 1. 1. Las evaluaciones estandarizadas	12
1. 1. 2. Las evaluaciones formativas	13
1. 2. La evaluación en el área de lenguaje	18
1. 2. 1. La evaluación en lengua adicional	18
1. 2. 2. La evaluación en lengua materna	19
2. La fundamentación para la elección del tema	20
3. La formulación del problema	22
4. La metodología utilizada	23
5. La fundamentación de la organización del texto	24
CAPÍTULO II: CONSIDERACIONES TEÓRICAS	26
2. 1. Concepciones sobre aprendizaje, enseñanza y evaluación	26
2. 1. 1. Las teorías implícitas del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación	26
2. 1. 2. La distinción entre instrumentos y herramientas de evaluación	30
2. 1. 3. Las propiedades de los exámenes	32
2. 2. Concepciones sobre lenguaje	33
2. 2. 1. Apuntes históricos del surgimiento del interaccionismo sociodiscursivo	33
2. 2. 2. El lenguaje como actividad	35
2. 2. 3. Las prácticas de lenguaje: lectura, escritura y exposición	39
2. 2. 4. El género de texto como megaherramienta didáctica	42
2. 2. 6. El texto como producto empírico de la actividad del lenguaje	44
2. 2. 7. El diálogo entre lo epistémico y lo praxeológico	45
CAPÍTULO III: ASPECTOS METODOLÓGICOS	48
3. 1. Los objetivos, preguntas de investigación y el corpus	48
3. 2. Diseño de la investigación	51
3. 3. Análisis de los datos obtenidos	52
3. 4. Contextualización	54
3. 5. Criterios éticos	56
3. 6. Limitaciones metodológicas	56
CAPÍTULO IV: MARCO REGULATORIO DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS	58
4. 1. Introducción	58
4. 2. Contextualización	58

4. 3. Análisis del contenido de los documentos	61
4. 3. 1. El aprendizaje, la enseñanza y la evaluación en la legislación educativa y lingüística	62
4. 3. 2. ¿Qué se pretende evaluar?	67
4. 3. 3. Criterios de evaluación para cada nivel (1º, 2º y 3º)	69
4. 3. 4. La concepción de lenguaje presente en los programas	69
4. 3. 5. Lectura y escritura	73
4. 3. 6. ¿Géneros discursivos, textuales o tipología?	75
4. 3. 7. Los textos	76
4. 3. 8. La gramática	78
CAPÍTULO V: LAS LIBRETAS	80
5. 1. Introducción	80
5. 2. Contextualización	81
5. 3. Análisis del contenido de los documentos	83
5. 3. 1. El aprendizaje, la enseñanza y la evaluación en el portafolio docente	83
5. 3. 2. ¿Qué se pretende evaluar?	88
5. 3. 3. ¿Qué diferencias aparecen en cada nivel (1º, 2º y 3º)?	89
5. 3. 4. La concepción de lenguaje presente en las propuestas	91
5. 3. 5. Lectura y escritura	92
5. 3. 6. ¿Género discursivos, textuales o tipología?	97
5. 3. 7. Los textos	98
5. 3. 8. La gramática	100
CAPÍTULO VI: LOS EXÁMENES	102
6. 1. Introducción	102
6. 2. Contextualización	102
6. 3. Análisis del contenido de los documentos	104
6. 3. 1. El aprendizaje, la enseñanza y la evaluación en los exámenes	104
6. 3. 2. ¿Qué se pretende evaluar?	106
6. 3. 3. ¿Qué diferencias aparecen en cada nivel (1º, 2º y 3º)?	109
6. 3. 4. La concepción de lenguaje presente en las propuestas	111
6. 3. 5. Lectura y escritura	111
6. 3. 6. ¿Género discursivos, textuales o tipología?	114
6. 3. 7. Los textos	115
6. 3. 8. La gramática	118
CAPÍTULO VII: A MODO DE CONCLUSIÓN	122
7. 1. Introducción	122
7. 2. Los programas de Idioma Español del Ciclo Básico del plan 2006 de secundaria	123
7. 2. 1. ¿Qué se dice respecto al aprendizaje, enseñanza y evaluación y qué sugerencias realizan a los educadores?	123

7. 2.2. ¿Cuáles son los contenidos previstos para cada nivel (1°, 2° y 3°)?	125
7. 2. 3. ¿Qué concepciones de lenguaje están presentes en los textos programáticos?	126
7. 3. Las pautas de inspección y el REPAG	129
7. 3. 1. ¿Qué se dice respecto al aprendizaje, enseñanza y evaluación?	129
7. 3. 2. ¿Cómo se orienta a los docentes en relación con la evaluación?	130
7. 3. 3. ¿En qué medida las normativas promueven prácticas de evaluación coherentes con los objetivos educativos?	131
7. 4. Las actividades de clase y los exámenes	132
7. 4. 1. ¿Qué actividades escritas se proponen en las instancias de evaluación y en las clases y cuáles son sus exigencias en los tres niveles de enseñanza (1°, 2° y 3°)?	132
7. 4. 2. ¿Cómo se redactan y estructuran las tareas?	134
7. 4. 3. ¿Qué se busca evaluar a través de estas propuestas?	135
7. 4. 4. ¿Qué géneros textuales se solicitan y por qué términos optan los docentes (género discursivo, género textual, clase de texto, tipo de texto)?	136
7. 4. 5. ¿Qué modelos de aprendizaje, enseñanza y evaluación están presentes?	137
7. 4. 6 ¿Cómo se abordan las prácticas del lenguaje: lectura y escritura?	140
7. 4. 7. ¿Qué enfoque predomina: el de enseñar “lenguaje” o “lengua”?	140
7. 5. Implicancias y propuestas	141
7. 5. 1. La transformación educativa	141
7. 5. 2. Propuestas para repensar las prácticas de aprendizaje, enseñanza y evaluación	143
7. 5. 3. Futuras líneas de investigación	145
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	147

RESUMEN

En esta tesis, analizo los exámenes de Idioma Español del ciclo básico del plan 2006 aplicados en 2017 y 2018 en un liceo de la zona metropolitana de Uruguay. Mi objetivo principal es interpretar cómo estos instrumentos de evaluación pueden impactar en el aprendizaje de los estudiantes. Exploro las prácticas de lectura y escritura que se promueven, así como la concepción de lenguaje que estos textos reflejan.

Mi estudio se centra en el análisis detallado de los exámenes, documentos curriculares y planificaciones realizadas por los docentes. En cada propuesta de examen, identifico los tipos de tareas solicitadas a los alumnos vinculadas con la escritura, la lectura y la gramática. Estos aspectos los relaciono con el diseño del curso que ha realizado cada docente. Además, observo las concepciones de lo que cada educador entiende por aprendizaje, enseñanza, evaluación y lenguaje. En relación con la currícula, analizo el plan 2006, los programas de Idioma Español y las pautas de inspección de asignatura para comprender cuáles deberían ser los objetivos de los exámenes y las recomendaciones hechas a los profesionales de la educación.

Al final de mi trabajo, elaboro sugerencias prácticas para la enseñanza del lenguaje como actividad.

En conclusión, busco generar un espacio de reflexión crítica para repensar las prácticas evaluativas y promover un aprendizaje más significativo del lenguaje desde el saber hacer.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje, evaluación, examen, lenguaje, escritura, lectura

ABSTRACT

In this thesis, I analyze Spanish language exams for middle education of the 2006 curriculum applied in 2017 and 2018 in a high school in the metropolitan area of Uruguay. My main objective is to interpret how these assessment instruments can impact student learning. I explore the reading and writing practices promoted, as well as the conception of language these exams reflect.

My study focuses on a detailed analysis of the exams, curriculum documents, and teacher plans. In each exam proposal, I identify the types of tasks assigned to students related to writing, reading, and grammar. I relate these aspects to each teacher's course design. I also observe each educator's understanding of learning, teaching, assessment, and language. Regarding the curriculum, I analyze the 2006 plan, the Spanish language programs, and supervision guidelines to understand the exam objectives and the recommendations made to education professionals.

At the end of my work, I develop practical suggestions for language teaching, seeking to promote more meaningful and effective learning.

In conclusion, I seek to create a space for critical reflection to improve assessment practices and promote more meaningful language learning.

KEY WORDS: learning, assessment, test, language, writing, reading

CAPÍTULO I: PRESENTACIÓN

La tesis contiene la investigación que he realizado para defender el título de maestría en Humanidades opción “Lenguaje, Cultura y Sociedad”. Un avance de la indagatoria fue presentado en un informe al finalizar el año sabático otorgado por parte del Consejo de Formación en Educación en el 2021. Sin tal licencia, no hubiese sido posible realizar la investigación por lo cual reitero mi gratitud al mencionado consejo.

Esta pesquisa busca recabar información empírica respecto de los exámenes de Idioma Español en Secundaria y sus implicancias teóricas (Ricardo, 2023). Para ello, analizo los exámenes de 1º, 2º y 3º de Ciclo Básico, los programas, las pautas de inspección y el Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado- de ahora en adelante REPAG-.

Tal como he destacado en Ricardo (2017), entiendo que la evaluación es parte imprescindible de los procesos de aprendizaje y enseñanza y que entre estos tres componentes se establece una relación indisoluble. Esta visión se opone a las posturas tradicionales que sostienen que hay una separación entre los procesos de aprendizaje y enseñanza por un lado y la evaluación por otro (Coll y Onrubia, 2002). Ese vínculo provoca la influencia mutua, es decir, la evaluación puede favorecer o perjudicar los aprendizajes. A su vez, si se diseña un instrumento de evaluación que atienda el proceso y se retroalimenta a los estudiantes, la propia instancia puede transformarse en oportunidad para aprender. Por ende, comprenderla supone un beneficio para las políticas educativas y los actores implicados.

1. Los antecedentes del problema

La tarea de evaluar ha suscitado controversias y existe una amplia bibliografía en la que se plasman discusiones sobre el significado de evaluar, los paradigmas existentes, cómo alcanzar la objetividad, entre otras cuestiones. Aunque se ha escrito mucho las prácticas evaluativas siguen alejadas de la innovación y conservan tradiciones y creencias fuertemente arraigadas (Anijovich, 2017). Aquí me centraré solamente en los autores que estimo están más vinculados al problema de investigación. Por eso, en cuanto a la organización de los antecedentes, los he estructurado en dos ejes principales: la evaluación educativa y la evaluación en el área de lenguaje. En el primer eje, se recopilan estudios y enfoques teóricos que abordan la evaluación desde una perspectiva general, explorando sus principios, aplicables a diferentes contextos educativos. El segundo eje reúne trabajos de autores que se centran específicamente en la evaluación dentro del área de enseñanza de lenguas. Este apartado incluye investigaciones relacionadas tanto con lenguas adicionales como con la lengua materna. Me permite examinar las particularidades de cada ámbito y sus implicaciones en las prácticas de evaluación. Esta organización busca ofrecer una visión tanto global como específica.

1. 1. La evaluación educativa

Dado que el objeto de análisis de la tesis son las evaluaciones, considero relevante presentar de manera sucinta las evaluaciones que se aplican actualmente en educación secundaria, así como las contribuciones más destacadas vinculadas con la temática de la tesis (Ricardo, 2023). Al respecto, en nuestro medio, se han realizado evaluaciones de dos tipos: estandarizadas y formativas (Luaces, 2014). Las evaluaciones estandarizadas, pueden adoptar un enfoque censal, abarcando a la totalidad del alumnado, o muestral, seleccionando de manera aleatoria un grupo significativo de estudiantes que sea representativo del conjunto (Luaces, 2014).

Las evaluaciones formativas, en cambio, se distinguen por su carácter voluntario y autónomo, y están orientadas a medir el desempeño (Luaces, 2014).

1. 1. 1. Las evaluaciones estandarizadas

En cuanto a las estandarizadas, cabe destacar la participación de la educación secundaria en el *Programme for International Student Assessment* (PISA), una evaluación estandarizada desarrollada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en colaboración con los países participantes, con el propósito de medir el desempeño de los estudiantes en áreas clave como lectura, matemáticas y ciencias. Las evaluaciones de PISA se clasifican como “a gran escala” o “estandarizadas” (Ricardo, 2023). En palabras de Popham (1999, p. 2), “una prueba estandarizada es cualquier examen que se administra y califica siguiendo un procedimiento estándar predeterminado”. Es decir, “lo que trata de hacer es crear herramientas de evaluación que permitan hacer una inferencia válida sobre los conocimientos y/o las destrezas que posee un estudiante determinado en un área particular de contenidos” (Popham, 1999, p. 2). La ventaja que ofrecen las pruebas de este tipo es que su diseño permite que los resultados puedan ser comparados considerando la edad de los alumnos y su grado escolar (Ricardo, 2023). Vinculado con esto, los estándares se definen como “guarismos que hay que analizar e interpretar” (Stake, 2006, p. 103).

Las evaluaciones aplicadas por PISA, sus objetivos y resultados no forman parte de la investigación. Sin embargo, resultan un antecedente importante en la materia.

Como he dicho en Ricardo (2023), la mencionada evaluación pretende conocer “qué tan bien están preparados los estudiantes de quince años para

enfrentar los desafíos de la sociedad del conocimiento y participar activamente como ciudadanos plenos” (ANEP, 2014, p. 152). Se propone evaluar las competencias de los alumnos a partir de situaciones cotidianas (ANEP, 2014). En tal sentido, cabe aclarar que se considera el término “competencia” como “saber hacer” (ANEP, 2014, p. 153). Con relación a la competencia comunicativa de los estudiantes, se obtienen evidencias sobre la capacidad lectora. Se considera que la capacidad lectora implica: “la comprensión, uso, reflexión y compromiso con los textos escritos con el fin de alcanzar los propios objetivos, desarrollar su conocimiento y potencial y participar en la sociedad” (OCDE, 2010, en ANEP, 2014, p. 153).

1. 1. 2. Las evaluaciones formativas

En cuanto a las evaluaciones formativas, además de las aplicadas por los docentes, actualmente se encuentra disponible una prueba diagnóstica formativa para los estudiantes de Educación Básica Integrada. Es diseñada por el Sistema de Evaluación de Aprendizajes -SEA-. Tal sistema diseña pruebas con el siguiente objetivo: “generar discusiones colectivas y reflexiones sobre la enseñanza a nivel de cada centro educativo” (ANEP, s.f). Aclaran con respecto al carácter formativo de las evaluaciones que las mismas son para los aprendizajes.

En cuanto a las contribuciones teóricas, dos autores relevantes para la evaluación educativa son Scriven (1967, citado en Lukas y Santiago, 2009) y Stake (1999).

El primero discrimina entre evaluación sumativa y formativa. La formativa implica el empleo de la evaluación como mejora. Tiene como propósito “valorar positiva o negativamente al objeto de evaluación, establecer cuánto se han seguido

o no los objetivos preestablecidos” (Ricardo, 2023, p. 19). Adicionalmente acompaña el proceso de aprendizaje y enseñanza. Lukas y Santiago (2009) advierten que las evaluaciones no son absolutamente formativas o sumativas en la práctica. Incluso, aclaran que la sumativa puede adquirir un carácter formativo (Lukas y Santiago, 2009). El segundo autor, Stake (1999) ha contribuido presentando un modelo de evaluación comprensiva centrado en un abordaje de investigación cualitativo (1999). Es decir, aboga por un estudio interpretativo centrado en la experiencia y no tanto en obtener mediciones de las evaluaciones aplicadas (Stake, 2006). Además, dirige el Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation (CIRCE) de la Universidad de Illinois. Esto le ha permitido investigar la evaluación docente en nivel superior. Con respecto al rol del docente como evaluador sostiene: “la evaluación se acerca más a las personas y, por lo tanto, aumenta el riesgo de que se implique con grupos o posturas” (Stake, 2006, p. 143). En otras palabras, el proceso de evaluación “se acerca más a las personas” porque cuando evaluamos como docentes abordamos cuestiones que resultan significativas para los estudiantes en cuanto de ellas depende su futuro. Además, la evaluación puede incidir de forma negativa o positiva en su propia percepción así como en la manera que el grupo o su núcleo familiar los ve. A su vez, ninguna evaluación puede ser completamente neutral ni estrictamente objetiva. Involucra a personas con diferentes valores, creencias y experiencias, lo que inevitablemente da lugar a diversas interpretaciones y juicios sobre los resultados.

En la región, más precisamente en Argentina, se encuentran Litwin (1998, 2003, 2006), Anijovich (2010, 2011, 2013, 2017), entre otros.

La primera autora se ha preocupado por el oficio de enseñar y de evaluar dado que toda enseñanza supone evaluación (Litwin, 1998; Litwin, 2003; Litwin, 2006). En Litwin (1998), habla sobre la evaluación de los aprendizajes. Allí

señala que la evaluación supone emitir juicios tanto sobre los procesos de enseñanza como sobre los de aprendizaje y analizar las relaciones y los efectos derivados de dichas prácticas. Me parece interesante detenerme en qué características debe tener el docente que ella califica de “memorable” (Litwin, 2010). El educador digno de recordar es aquel que innova rompiendo el modelo tradicional de aprendizaje, enseñanza y evaluación. Además, plantea propuestas creativas y originales que motivan a sus estudiantes. Litwin (2010) entiende que buscar a tales enseñantes puede ser un insumo para evaluar sus prácticas. Cabe destacar que el centro no es cumplir con los contenidos programáticos sino preocuparse porque se generen las condiciones favorables para potenciar los aprendizajes (Litwin, 2010).

Anijovich (2010, 2017) ha aportado en varias temáticas vinculadas a la evaluación para aprender: la integralidad de la evaluación a los procesos de aprendizaje y enseñanza, la retroalimentación, la importancia de que el estudiante se implique en su proceso de evaluación, la evaluación considerando el aula diversa, el papel de la metacognición, las creencias de los docentes con respecto a la evaluación en vínculo con sus prácticas evaluativas. En palabras de Anijovich (2010, p. 143-144): “en la evaluación formativa las evidencias sobre los logros de los estudiantes son utilizadas para tomar mejores decisiones sobre cómo continuar el aprendizaje y la enseñanza”. Luego, aclara que tales decisiones no están a cargo solamente de los docentes en cuanto los estudiantes son corresponsables de reflexionar y decidir cómo impactan en los procesos de aprendizaje y enseñanza (Anijovich, 2010).

En Uruguay, Ravela (2006, 2015, 2017) es un autor de referencia en la temática de la evaluación. Ha sido director técnico del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Primaria, líder de la Unidad de Medición de Resultados Educativos y coordinador nacional del Programa para la Evaluación Internacional

de Estudiantes (PISA). También ocupó el cargo de director ejecutivo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEEd) de Uruguay entre 2012 y 2014. Si bien su obra es extensa, me voy a centrar en la temática de la evaluación que aplican los docentes en el aula. Esto se debe al vínculo directo con la tesis. Esta problemática la ha desarrollado en Ravela (2006), Ravela (2015), Ravela, Picaroni y Loureiro (2017), Ravela (2020). Una de las mencionadas investigaciones se lleva a cabo en aulas de sexto grado de primaria de ocho países de América Latina, abarcando una diversidad de contextos tanto geográficos como culturales (Ravela, 2015). Los países seleccionados fueron Uruguay, Colombia, México, Guatemala, Costa Rica, Argentina, El Salvador y Perú. Todos ellos poseen distintos niveles de logro educativo, según lo medido por evaluaciones externas. Se analizaron las prácticas de evaluación en 6to año de primaria en Lenguaje y Matemática. Se identificaron tres problemas principales. En primer lugar, se constató que se aplican actividades de evaluación poco contextualizadas y excesivamente simples. Es decir, no son actividades auténticas. Con relación a los procesos cognitivos que se busca desarrollar, la mayoría de las evaluaciones abogan por la mera memorización quedándose en los niveles más inferiores sin plantear desafíos cognitivos para los estudiantes. En segundo lugar, se observó que en los casos que hay devoluciones las mismas carecen de carácter formativo porque no funcionan como guía para que el educando sepa cómo mejorar. Finalmente, las calificaciones carecen de criterios claros. Por ende, el evaluado no las comprende (Ravela, 2015). Estos desafíos detectados en la investigación reflejan una brecha evidente entre las intenciones de las reformas curriculares y la realidad de las prácticas docentes en las aulas, lo que dificulta la implementación de cambios significativos en pos de la mejora educativa (Ravela, 2015). En Ravela, Picaroni y Loureiro (2017) se vuelve a insistir con respecto a la relevancia de diseñar evaluaciones auténticas. Al respecto mencionan: “¿en qué medida presento a mis estudiantes los contenidos del programa de una manera que los vincule con las situaciones reales en las que dichos contenidos son relevantes y con las formas de producción de conocimiento propias de la disciplina en cuestión?” (Ravela, Picaroni, Loureiro, 2017, p. 24- 25). Es interesante porque

además de interpelar al docente presentan estrategias para transformar las evaluaciones tradicionales en verdaderos retos para los estudiantes. Una de las estrategias es emplear textos de la disciplina en cuestión en la evaluación. Esto permite trabajar tanto la lectura como la escritura que, como ejes transversales, son parte del aprendizaje en esa disciplina (Ravela, Picaroni, Loureiro, 2017). Para los autores, toda propuesta de aprendizaje debe incluir lo que denominan “situación”. La misma se define como el contexto en el que el educando deberá aplicar sus habilidades y saberes (Ravela, Picaroni, Loureiro, 2017).

También en nuestro país, Caamaño (2009, 2018) aborda la evaluación de los aprendizajes. Pero, en este caso, investiga la realidad de la enseñanza en la universidad. La autora resalta cómo la enseñanza y el aprendizaje están profundamente conectados (Caamaño, 2018). A tal punto se da esa conexión que la manera en que se entiende esta relación influye directamente en las estrategias educativas, incluyendo la evaluación como un componente esencial. Desde un enfoque más reflexivo, enseñar se percibe como un acto deliberado que no asegura resultados idénticos ni simultáneos para todos los estudiantes. Por ello, la tarea del enseñante es brindar el mejor acompañamiento posible, adaptándose a las diferencias que existen naturalmente entre los educandos (Caamaño, 2018). En una investigación realizada con profesores de enseñanza terciaria del Área Agraria de la Universidad de la República, Caamaño (2018) se pregunta por el sentido que tiene la evaluación para los docentes de esa carrera. Constata que, en la mayoría de los casos, los profesores le dan un sentido didáctico a los parciales. Esto se evidencia en cómo realizan las devoluciones a sus estudiantes. No obstante, los docentes que conforman la muestra no evidencian las retroalimentaciones como parte de la enseñanza. Otro hallazgo de la investigación es la incidencia negativa de la masificación de los cursos. Influye en cómo los catedráticos deciden evaluar sus clases debido al gran número de estudiantes.

1. 2. *La evaluación en el área de lenguaje*

1. 2. 1. La evaluación en lengua adicional

Las preocupaciones vinculadas a la evaluación se hacen presentes en los trabajos de los investigadores brasileños. Scaramucci (1999) aborda la evaluación del inglés como lengua adicional en la escuela. Una temática recurrente en sus pesquisas es el impacto que poseen las evaluaciones. Es decir, aborda el efecto retroactivo de las mismas (Scaramucci, 2004; Scaramucci, 2005). En Scaramucci (2004), la autora realiza un exhaustivo análisis de las implicancias del término y su importancia para la educación. Muchos podrían pensar que el efecto retroactivo implica conocer la influencia de una prueba. Pero la autora advierte que la multiplicidad de facetas del término hace que su definición y caracterización resulte más compleja (Scaramucci, 2004). Lo deslinda del “impacto” que se emplea en lenguaje no técnico. Además, se vincula íntimamente con las nociones de aprendizaje y enseñanza (Scaramucci, 2004). Para establecer si una prueba ha tenido efectos negativos o positivos, debe tomarse la visión del candidato más que la de los profesores o directivos (Scaramucci, 2004).

Schlatter (2005, 2008, 2009 a, 2009 b) ha estudiado la enseñanza de lenguas adicionales desde el año 1993 particularmente, ha investigado la forma de evaluar tanto en inglés, en portugués, como español (Ricardo, 2023). Formó parte de la comisión técnica que creó el examen de proficiencia en lengua portuguesa para extranjeros. Schlatter, Almeida, Fortes y Schoffen (2005) se plantean qué entienden por evaluar: “fazer inferências sobre o que alguém pode fazer ao desempenhar tarefas no mundo” (p. 11). Entiendo que tal caracterización ilustra de forma adecuada que al evaluar se realiza una deducción, una aproximación del desempeño y los aprendizajes de los estudiantes. Pero de ninguna manera, los resultados obtenidos son verdades absolutas. En tal sentido, cobra relevancia mantener coherencia entre objetivos de enseñanza e instrumentos y criterios de evaluación. Respecto del objetivo principal de impartir una lengua adicional o

materna, la autora menciona: “criar oportunidades para que os alunos participem, cada vez mais, em diferentes contextos de uso da língua” (Schlatter, 2008, p. 26)

En Uruguay, Graffunder (2014) ha trabajado con el examen de proficiencia en Lengua Portuguesa para extranjeros de la Universidad Luterana de Brasil-ULBRA, denominado EPI en su 14° edición en Montevideo (Ricardo, 2023). Señala que los exámenes analizados responden al paradigma estructuralista pero en el aula los docentes aplican el enfoque comunicativo (Ricardo, 2023). Esto resulta poco coherente. También, destaca que los educadores focalizan en los aspectos gramaticales muchas veces sin la oportunidad de emplearlos en las producciones escritas. La memorización de reglas gramaticales no garantiza que se emplee la lengua eficientemente. Recomienda que los docentes soliciten en la prueba alguno de los siguientes géneros discursivos: la carta del lector, el anuncio publicitario o el editorial.

1. 2. 2. La evaluación en lengua materna

Partiendo de la noción de Scriven (1967) de evaluación formativa, Mendoza (2008), autor español, presenta un modelo para evaluar el proceso de aprendizaje en lenguaje. Al respecto señala:

La necesidad de una evaluación formativa surge cuando el docente se implica reflexiva y conscientemente en el análisis de su actividad y de los factores que mejoran la calidad de su enseñanza; o sea, cuando se cuestiona la efectividad de su tarea y busca alternativas de enfoque, metodología y actividades tanto de enseñanza/aprendizaje cuanto de evaluación (Mendoza, 2008, párr. 22).

Desde este lugar, crea instrumentos de evaluación para conocer cómo se está dando el proceso de aprendizaje. Tales instrumentos se sustentan en la observación y comprenden: lista de control, relación de criterios, bandas y escalas descriptivas (Mendoza, 2008).

En Uruguay, López (2014), analiza las evaluaciones, modalidades y propósitos de los docentes de Literatura de tercer año de Ciclo Básico (Ricardo,

2023). Concluye que los profesores evalúan porque la normativa así lo solicita. Es decir, dejan relegadas las otras funciones de la evaluación (Ricardo, 2023, p. 7).

2. La fundamentación para la elección del tema

En la elección del tema tuve en cuenta tres motivos que me parecen relevantes. El primer motivo es la escasa formación que tenemos los docentes para evaluar a los alumnos a pesar de la complejidad que presenta esta actividad. En la formación docente, en el plan 2008, la evaluación solamente se trabajaba como tema dentro de una unidad en Didáctica I y II (CFE, Programa de Didáctica I y II, 2009). Desde el año 2022, se ha iniciado un proceso de cambio curricular en la formación docente (CFE, 2022). Se ha semestralizado la currícula y las unidades curriculares se han dividido en los siguientes trayectos de formación: Trayecto Formativo Equivalente para Educadores (TFEE), Trayecto Formativo Didáctica - Práctica Preprofesional (TFDP), Trayecto Formativo Específico (TFE), Trayecto Formativo de Lenguajes Diversos (TFLD) y Espacio de Formación Optativo. Una de las asignaturas dentro del TFEE es Investigación Educativa Aplicada: desarrollo y evaluación de proyectos (CFE, 2023). Esta materia si bien habla de evaluación sus contenidos estructurantes son mayoritariamente referidos a la investigación educativa (problemas de investigación, técnicas, software para analizar los datos, entre otros). Es decir, no hay contenidos estructurantes vinculados directamente con la evaluación. En conclusión ni la malla curricular de la formación de profesores (CFE, 2008) ni la actual cuenta con una asignatura que explique a los futuros docentes cómo evaluar y específicamente de qué herramientas servirse para que la evaluación se vincule con el aprendizaje. En tal sentido, he destacado en Ricardo (2023, p. 8): “parto de la concepción que no se pueden mejorar los aprendizajes sin considerar que se establece una relación triádica entre aprendizaje, enseñanza y evaluación (Coll y Onrubia, 2002)”. La tarea de evaluar se presenta día a día en el aula. Sin embargo, el docente no ha recibido en su formación herramientas teóricas de diseño, corrección y aplicación de las diferentes pruebas que le permitan atender tales

requerimientos con solvencia. En vínculo con lo anterior, Anojovich y González (2011) explican que la complejidad de la evaluación está dada por sus múltiples funciones así como por la importancia que posee el aprobar o promover. Habitualmente, las carencias de formación que sufren los educadores se evidencian, por ejemplo, en no poder establecer criterios claros al momento de valorar (Ricardo, 2023).

El segundo motivo que me impulsó a investigar las prácticas de evaluación está relacionado con el papel primordial que juega la evaluación en el ámbito educativo. En otras palabras, al analizar la evaluación y a quienes participan en ella, se pueden identificar tanto los logros como las dificultades que se presentan. Esto permite la mejora y el avance del sistema educativo. Además, el desarrollo potencial de cada estudiante está íntimamente ligado a su experiencia en la escuela (Ricardo, 2023).

En palabras de López (2014, p. 21):

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

El tercer motivo se vincula con la importancia de volver sobre las prácticas cotidianas de enseñanza (Ricardo, 2023). Las evaluaciones forman parte de tales prácticas dado que, como he destacado, mantienen relación estrecha con el proceso de aprendizaje y enseñanza. Anojovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2007) señalan que concebir al docente como reflexivo implica:

una valoración de la práctica docente en tanto espacio de producción de saberes y el reconocimiento a los profesores como profesionales que tienen teorías y experiencias que pueden contribuir a la constitución de una base sistematizada de conocimientos sobre la enseñanza (p. 35).

Esta perspectiva va más allá de ver al educador simplemente como alguien que sigue instrucciones. Contrariamente, reconoce que el enseñante es un agente creativo, capaz de idear estrategias pedagógicas que realmente fomenten y enriquezcan el aprendizaje de los estudiantes. Por lo señalado, es fundamental

reflexionar continuamente sobre nuestras prácticas de enseñanza y evaluación, ajustándolas para que se alineen con las necesidades reales de los alumnos y promuevan el desarrollo de competencias significativas.

3. La formulación del problema

El fenómeno educativo es complejo. Hay una gran variedad de factores que influyen en el sujeto como ser social. La educación es un derecho humano fundamental, y por lo tanto, debe ser garantizado y protegido. En este contexto, la evaluación se convierte en un aspecto esencial de la labor docente. Las decisiones que toma el educador en este ámbito tienen un impacto significativo en la vida del estudiante. Esto significa que se generan efectos directos sobre el alumno: la posibilidad de aprobar o no la materia, su relación con la repetición, el efecto en su autoestima, y cómo se valora la evaluación en el entorno familiar.

En tal sentido, Bertoni, Poggi y Teobaldo (2009) analizan la evaluación en educación como “espacio de conflicto”(p. 7). Según estos autores, la misma trasciende los límites del aula, y se genera a partir de múltiples factores que se vinculan con la institución educativa. “El centro educativo, por su parte, pertenece al ‘campo educativo’ que dialoga con otros ‘campos sociales’” (Ricardo, 2023, p. 17). Bertoni, Poggi y Teobaldo (2009, p. 7) emplean el término “campo” como lo define Bourdieu “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias”. En este complejo entramado, la evaluación no se limita a ser un simple intercambio entre docentes y estudiantes. Detrás de cada evaluación, también están las familias, los futuros empleadores que buscan habilidades específicas y los amigos que, aunque a veces no se noten, juegan un papel importante en el proceso (Ricardo, 2023). Es decir, como en todo fenómeno educativo que implica valoración, aparecen consecuencias indirectas derivadas de la instancia de examen sobre el propio educador y su evaluación, por ejemplo, si se ha pensado en la retroalimentación y cómo usarla para mejorar los resultados obtenidos, si se han repensado estrategias

de enseñanza. No solo brinda información sobre el estudiante sino que las pruebas sirven para repensar la propia tarea docente. Incluso, los datos emanados de la evaluación trascienden el aula y pueden alcanzar la toma de decisiones del equipo directivo y/o de las autoridades de la educación.

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

La evaluación tiene un valor social que no se puede ignorar, especialmente cuando se trata de medir el progreso y los logros de los estudiantes. Por eso, es fundamental examinarla con atención, desglosando sus componentes y los aspectos teóricos que la rodean. Esto lleva a reflexionar sobre las diversas metodologías y herramientas que se emplean para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Además, es crucial considerar las implicaciones éticas, sociales y culturales de la evaluación, así como los posibles sesgos y limitaciones que podrían influir en su validez y confiabilidad.

En este sentido, en relación al problema de investigación abordado en la presente indagatoria, resulta interesante preguntarse cómo evalúan los profesores de Idioma Español a sus alumnos del ciclo básico de enseñanza secundaria del Plan 2006.

4. La metodología utilizada

Con el presente estudio de carácter cualitativo, busco obtener información empírica respecto de los exámenes de Idioma Español en Secundaria, solamente

de la instancia escrita, y sus implicancias teóricas (Ricardo, 2023). Para ello, investigo el caso de un liceo de la zona metropolitana. Este centro educativo se mostraba receptivo y los actores implicados interesados en participar (Ricardo, 2023). Como corresponde a este tipo de investigación, cuento con el consentimiento informado de los participantes y con los permisos institucionales correspondientes. En cuanto a las técnicas seleccionadas para abordar los datos, empleo el análisis de contenido. Más adelante, en el capítulo dedicado a la metodología, explico detalladamente cómo dialoga el diseño metodológico con los objetivos y preguntas de investigación.

5. La fundamentación de la organización del texto

El texto de la tesis se compone de siete capítulos. En el primero, presento la tesis. En el segundo, abordo los referentes teóricos que nutren la investigación. En el capítulo tercero, desarrollo los aspectos metodológicos de la pesquisa. En el cuarto, quinto y sexto, discurro sobre el trabajo con el corpus. El capítulo séptimo contiene las reflexiones finales.

La parte de análisis está organizada considerando diferentes documentos: el marco regulatorio de las prácticas evaluativas, los portafolios docentes y los exámenes. A su vez, abarco desde lo más general- la normativa que ordena y pauta la actividad docente- a lo particular - los exámenes escritos-. Decido focalizar la mirada sobre los mismos en determinados aspectos que guardan estrecha relación con los objetivos de la investigación. Por eso, cada capítulo de análisis consta de tres apartados: introducción, contextualización y análisis del contenido de los documentos. En esta última parte, selecciono las siguientes cuestiones: el aprendizaje, la enseñanza y evaluación; lo que se pretende evaluar; los criterios de evaluación en cada nivel, la concepción de lenguaje; lectura y

escritura; los géneros discursivos, textuales, tipos de texto y discurso; la noción de texto y, finalmente, la gramática. Cabe reiterar que todas estas temáticas surgen en concomitancia con los propósitos perseguidos en la presente indagatoria. Los capítulos dedicados a la presentación, a las consideraciones teóricas, a la metodología y a las reflexiones finales tienen otra estructura. Las consideraciones teóricas se presentan en dos grandes partes. Por un lado, aparecen las teorías que sustentan la tesis vinculadas con el aprendizaje, la educación y la evaluación en general. Por otro lado, en relación con el lenguaje, están los postulados fundamentales del interaccionismo sociodiscursivo -en adelante ISD-.

La organización no es azarosa. He seleccionado ir de lo general a lo particular como recomienda Bronckart (2008). Es decir, el abordaje textual lo hago de forma descendente. Esto permite trabajar el estrecho vínculo que posee el texto con su contexto de producción. A su vez, tampoco se debe a la fortuna la ubicación del marco teórico antes que la metodología. Esta decisión la tomo considerando que, tal como destaca Sautu, Boniolo, Dalle, y Elbert (2005), tanto los objetivos como la metodología derivan del paradigma teórico del investigador. Por tal motivo, he optado por presentar antes las consideraciones teóricas y luego las metodológicas.

CAPÍTULO II: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

La evaluación de estudiantes de lengua materna ha sido un tema ampliamente debatido en el ámbito educativo, con diversos enfoques y metodologías. Por tal motivo, surge la necesidad de plantear claramente desde qué modelos teóricos he analizado los datos.

2. 1. Concepciones sobre aprendizaje, enseñanza y evaluación

2. 1. 1. Las teorías implícitas del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación

El aprendizaje, la enseñanza y la evaluación “conforman una tríada inseparable en la práctica en el aula y se retroalimentan mutuamente” (Ricardo, 2023, p, 33). En el subtítulo de esta parte del capítulo, aparece el aprendizaje primero y luego la enseñanza. He seleccionado tal ordenamiento, no lo he colocado así por azar sino que he querido problematizar el vínculo entre ambas concepciones. Parafraseando a Meirieu (2002), la planificación de las estrategias didácticas tienen que partir de la consideración de la acción mental que debe desplegar el estudiante para lograrlo. Es decir, el foco de quien enseña debe estar puesto en los procesos que se pretende activar en el educando para que aprenda. Esto supone iniciar el camino didáctico, como lo llama el mencionado autor, partiendo del aprendizaje. A su vez, el marco teórico que uso para estudiar las concepciones vinculadas con los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación también se centra en el aprendizaje. Por estos dos motivos, establezco ese orden para la tríada aprendizaje, enseñanza y evaluación. Es decir, no quiero que se

pierda de vista su relevancia y que su posición primigenia oriente al colega que lea estas páginas.

En cuanto al aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, tomo los aportes de Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez (2006) para observar cuáles son las teorías implícitas y explícitas de las autoridades de la educación que elaboraron los documentos programáticos y de los docentes al ponerlos en práctica. Su concepción me ha permitido problematizar el complejo entramado de representaciones y conocimientos conscientes e inconscientes que nutren las prácticas cotidianas de educadores (Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez, 2006). Ambos sistemas -el de las teorías implícitas y el de las teorías explícitas- dialogan entre sí. El aprendizaje inconsciente trasciende los márgenes del nacimiento del sujeto para adentrarse en los de la especie (Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez, 2006). Es decir, se construye histórica y culturalmente y es común al ser humano.

En mi caso, me enfoco en la enseñanza y en los profesores porque no fui autorizada a recabar evidencias que me permitan analizar todo el fenómeno educativo y los trabajos efectivamente realizados por los estudiantes (ver Anexo N°1).

Es importante señalar que investigar las creencias implícitas ayuda a cuestionar qué tipo de representaciones se han priorizado. En otras palabras, permite entender cómo el aprendizaje implícito influye en el aula y cómo se puede mejorar el aprendizaje formal, consciente y enseñado en el ámbito educativo. El aprendizaje implícito está más relacionado con la experiencia y la habilidad de hacer, que con la capacidad de comunicar (Ricardo, 2023).

Las teorías implícitas apelan a la función pragmática mientras que las explícitas se manejan en el campo de la función epistémica (Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez, 2006). Es decir, las primeras no están formalizadas ni son necesariamente reflexionadas. Suelen estar relacionadas con la función pragmática porque sirven para resolver problemas prácticos del día a día y se adquieren a través del vínculo social cotidiano de forma inconsciente. En cambio, las teorías explícitas están claramente formuladas, reflexionadas y respaldadas por conocimientos sistemáticos y científicos. Por esto, estas se mueven en el ámbito de la función epistémica en cuanto buscan entender, explicar la realidad de manera más abstracta y profunda. Las teorías explícitas permiten construir saberes fundamentados. Aunque parecen estar segmentados, los dos sistemas se conectan entre sí. Las representaciones no enseñadas en el ámbito formal son difíciles de modificar. Para hacerlo, hay que lograr una mutación profunda. Estos aspectos dificultan el estudio del aprendizaje explícito y del implícito.

Las teorías implícitas del aprendizaje que describen Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez (2006) son las siguientes: la directa, la interpretativa, la constructiva y la posmoderna.

La concepción directa se centra en la obtención de resultados y productos del aprendizaje (Ricardo, 2023). La capacidad de repetir información es clave. Los profesores esperan que los estudiantes puedan presentar los temas del curso. Por ende, los alumnos que llevan un registro detallado son los que alcanzan las mejores calificaciones. En cuanto a la visión epistemológica de la postura directa, la misma se sustenta en el siguiente postulado: “el conocimiento se corresponde directa y unívocamente con la realidad” (Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez, 2006, p. 109). Por este motivo, la denominan como “realismo ingenuo” (Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez, 2006). Con respecto a lo ontológico, en lo que respecta a la

esencia del aprendizaje, las variaciones entre los individuos que aprenden parecen no tener influencia. Por el contrario, los defensores de esta teoría creen que los productos son los mismos cuando se dan ciertos requisitos y que pueden aislarse (Ricardo, 2023). Aprender, entonces, supone “saber más”, acumular conocimientos no vinculados entre sí. Un claro ejemplo de esta teoría implícita es cuando se busca que el estudiante sepa más palabras.

Desde la perspectiva de la teoría interpretativa, se postula que hay que considerar las condiciones en que se aprende y cómo se posiciona el estudiante frente al aprendizaje. Se cree que el estudiante aprende cuando practica de forma reiterada y repetitiva (Ricardo, 2023). Los docentes que adhieren a esta visión dicen frases como la siguiente: “los alumnos no aprenden porque no prestan atención” (Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez, 2006, p. 110). Dicho de otra manera, las interrupciones no permiten que la información ingrese por ende no permiten que el estudiante adquiera conocimientos. Por esto, se las relaciona con las teorías del procesamiento de información (Ricardo, 2023). Esta forma de concebir los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación es la que predomina en occidente (Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez, 2006). En conclusión, los defensores de la teoría interpretativa buscan que los estudiantes asimilen el conocimiento. No obstante, según los autores, el aprendizaje supone infinidad de procesos mentales que hacen imposible copiar lo recibido por parte del docente (Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez, 2006).

La visión constructiva concibe al aprendizaje en su complejidad (Ricardo, 2023). En tal sentido: “el aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como de autorregulación de la propia actividad de aprender” (Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez, 2006, p. 111). Se sustenta en la hipótesis que el educando trae consigo conocimientos previos que se van modificando y enriqueciendo

gracias a los procesos de aprendizaje (Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez, 2006). Los autores advierten que, aunque hay cientos de investigaciones científicas que defienden el constructivismo. En educación, sigue primando la teoría interpretativa en la práctica educativa (Ricardo, 2023). Esto ocurre cuando se toman aspectos del constructivismo desde el punto de vista discursivo pero se continúan manteniendo antiguas representaciones implícitas. Por ejemplo, se observa en educadores que justifican los logros poco alentadores por la ausencia de conocimientos previos, la escasa motivación o la falta de desarrollo cognitivo. Entonces, en este caso, la concepción subyacente es la interpretativa más que la constructiva. Epistemológicamente, esta última se aleja bastante de las teorías que la anteceden en cuanto sostiene que la información posee diversas significaciones según quienes se acerquen a ella (Ricardo, 2023). Es decir, siempre el estudiante convierte lo que ha aprendido (Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez, 2006).

Finalmente, con respecto a la visión posmoderna, se discute su existencia como teoría. En cuanto a los sustentos epistemológicos, los docentes comprendidos en ella piensan que el conocimiento se construye por tanto no refleja la realidad (Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez, 2006). Si bien no posee muchos adeptos, los enseñantes que tienen una postura posmoderna radical objetan la función de la escuela y la posibilidad de evaluar (Ricardo, 2023). Sin embargo, los autores destacan: “se pueden encontrar ciertas versiones de esta teoría que asumen como objetivo fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje el propio desarrollo de los procesos psicológicos, más que el cambio o el desarrollo conceptual” (Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez, 2006, p. 113).

2. 1. 2. La distinción entre instrumentos y herramientas de evaluación

Dado que el tema central de la tesis es la evaluación en diálogo con el aprendizaje y la enseñanza, creo oportuno aludir a una categoría que me ha posibilitado diferenciar y delimitar desde el punto de vista teórico, el objeto de análisis. En tal sentido, señalo que distingo entre instrumentos y herramientas de valoración. Ambos están vinculados a la evaluación de los estudiantes y sirven a los actores implicados en diferentes momentos del proceso de aprendizaje. Mientras los instrumentos favorecen la obtención de evidencias, las herramientas de valoración permiten analizarlas.

El uso de estas últimas ofrece múltiples beneficios, como acceder a información, fomentar una retroalimentación efectiva y fortalecer la metacognición en los estudiantes (Sotomayor, Ávila y Jéldrez, 2015). En vínculo con lo anterior: “En la evaluación para el aprendizaje, entendida como un modo de obtener información útil sobre el desempeño del alumno, las rúbricas son un aporte por ser instrumentos que definen dimensiones, criterios y niveles” (Sotomayor, Ávila y Jéldrez, 2015, p. 11). Según estos autores, la rúbrica se distingue de la lista de cotejo, pautas de evaluación o escalas de valoración por sus componentes (Ricardo, 2023). Para que una herramienta sea considerada rúbrica debe incluir: “objetivo de aprendizaje definido”, “dimensiones”, “niveles de desempeño”, “nombres de los niveles” y “descriptores” (Sotomayor, Ávila y Jéldrez, 2015, p. 11). Las dimensiones se refieren a los aspectos que el profesor decide evaluar en el logro del aprendizaje, mientras que los niveles de desempeño muestran los diferentes grados en que se cumple la tarea. Sugieren que estos niveles sean entre tres y cinco para asegurar que cubran y representen todos los productos obtenidos de las evaluaciones de los estudiantes (Sotomayor, Ávila y Jéldrez, 2015). Por su parte, los descriptores permiten entender qué significa cada nivel de desempeño. Una rúbrica es efectiva, si los descriptores cumplen con dos características fundamentales: ser mutuamente excluyentes y presentar una progresión clara. La primera característica supone que cada nivel de desempeño debe estar claramente diferenciado del otro para evitar que los descriptores se

superpongan o resulten ambiguos. La segunda categoría implica que los descriptores deben reflejar una evolución gradual y lógica en el desarrollo de habilidades o conocimientos. Los niveles superiores deben demostrar un mayor dominio en comparación con los inferiores, de esta forma se asegura que tanto estudiantes como docentes puedan interpretar la progresión con facilidad

2. 1. 3. Las propiedades de los exámenes

Para analizar las características de un examen, me baso en los siguientes conceptos fundamentales: validez, confiabilidad, interactividad, impacto y autenticidad (Prati, 2007). La validez se refiere a que el examen realmente mida lo que se propone medir, como señala Brown (2001). Dentro de esta idea, hay diferentes aspectos a considerar: la validez de contenido, que evalúa si el examen abarca adecuadamente lo que busca medir; la validez concurrente, que compara los resultados obtenidos con los de otras pruebas similares; la validez predictiva, que permite prever el rendimiento futuro de los estudiantes; y la validez del puntaje, que examina si las calificaciones reflejan con precisión las habilidades evaluadas.

La confiabilidad, en cambio, se centra en la estabilidad de los resultados, es decir, si estos se mantienen consistentes a lo largo del tiempo o en diferentes circunstancias. Esto se complementa con la validez, que se relaciona con cómo se interpretan los resultados (Llosa, 2006, citado en Prati, 2007).

Otro aspecto clave es la interactividad, que se refiere a qué tan bien se ajustan las actividades del examen a las características y necesidades de los estudiantes.

El impacto, por su parte, busca medir cómo las evaluaciones afectan a los estudiantes, tanto de manera inmediata como en su desarrollo a largo plazo.

Finalmente, la autenticidad se refiere a qué tan relacionadas están las actividades del examen con situaciones reales en las que los estudiantes podrían encontrarse con el idioma. Según Bachman y Palmer (1996), un examen auténtico debe ofrecer tareas que los estudiantes perciban como relevantes y aplicables a su vida cotidiana.

2. 2. Concepciones sobre lenguaje

Con respecto al lenguaje, esta tesis se sustenta en el ISD como he señalado en la presentación. Mi elección no implica que sea el único recorrido posible sino que es el que me representa y con el que me he sentido más cómoda en mi práctica como docente de Idioma Español. Cabe señalar que también es el posicionamiento teórico que ha optado la inspección actual de la unidad curricular. Además, considero que la mencionada perspectiva posee una visión teórica y didáctica que es de utilidad para desentrañar y repensar las significaciones de los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación con foco en el lenguaje como actividad. En este apartado, en primer lugar, ubico cómo surge el interaccionismo sociodiscursivo. En segundo lugar, presento nociones claves para comprender las implicancias conceptuales de dicho posicionamiento: el lenguaje como actividad, las prácticas de lenguaje, el género de texto como megaherramienta didáctica, el texto como producto empírico de la actividad del lenguaje y, finalmente, el diálogo entre lo epistémico y lo praxeológico.

2. 2. 1. Apuntes históricos del surgimiento del interaccionismo sociodiscursivo

El interaccionismo sociodiscursivo se vincula directamente con el interaccionismo social. Bronckart (2007) sostiene que son varios los autores que aportan al surgimiento del ISD, entre ellos, y fundamentalmente, Dewey (1913), Durkheim (1898), Vygotsky (1934). El postulado principal es que el pensamiento se encuentra en estrecha relación con los hechos sociales circundantes (Bronckart, 2007). Es decir, formar el ser individual y el ser social implica dos caras de la misma moneda.

Se centra en tres principios básicos provenientes de la teoría de Marx y Engels (1974). El primero de ellos se vincula con el materialismo. Todo lo que existe en el universo, incluidos los pensamientos, se define por su naturaleza material. El segundo habla de la evolución humana como dialéctica e histórica porque, además de estar impulsada por contradicciones y cambios importantes, está profundamente conectada con el desarrollo de las sociedades a lo largo del tiempo. Los cambios en los seres humanos no solo se explican por las leyes naturales, como ocurre con otras especies, sino principalmente por los procesos sociales y culturales que las personas construyen en su interacción con el entorno. El tercero implica que opta por explicaciones que aborden los fenómenos humanos considerando su construcción y no su esencia (Bronckart, 2007). Tales supuestos han sido retomados entre otros autores por Vygotsky (1981). Con respecto a la ontogénesis, el mencionado autor destaca cuatro puntos. En primer lugar, en el desarrollo humano inciden condiciones naturales, biológicas pero también otras vinculadas con la interacción social. En segundo lugar, al nacer el niño se encuentra con un medio físico pero además, está inserto en un mundo con construcciones semióticas. Tales construcciones se vehiculizan a través de la palabra (Bronckart, 2007). En tercer lugar, cuando el niño comienza a ser consciente de esas construcciones, comienza un proceso formativo que implica adquisición, reproducción y transformación (Bronckart, 2007). Finalmente, se

produce una interiorización de las significaciones verbales que ha adquirido del medio sociocultural que lo rodea.

La concepción vygotskiana de formación es reinterpretada por el interaccionismo socio-discursivo. Cobra relevancia el actuar verbal para comprender cómo se organiza lo psicológico y lo sociológico (Bronckart, 2007). Además, se preocupa por estudiar el lenguaje con respecto a la mente. En palabras de Riestra (2010b),

es la explicación de cómo se produce en el lenguaje la interacción entre los mundos colectivos de la cultura y los mundos individuales de conocimiento, y cómo éstos, siendo producidos por los primeros, a su vez, pueden ser los que los transforman. (p. 195)

En conclusión, el interaccionismo sociodiscursivo proporciona un modelo para el análisis del desarrollo humano, que reconoce la inseparable interconexión de lo individual y lo social a través de la palabra hablada. Enraizado en las ideas de Marx, Engels y Vygotsky, defiende que la evolución humana está relacionada más que con los factores biológicos, con los procesos sociales y culturales que impactan en el pensamiento y el comportamiento. Desde ese lugar, se propone examinar al lenguaje como actividad social humana.

2. 2. 2. El lenguaje como actividad

Es interesante conocer cuáles son las implicaciones de la conceptualización del lenguaje como actividad. En tal sentido, según Bronckart (2007), Leontiev clarifica la noción de actividad y la distingue de la de acción. La primera se define como “toda organización colectiva de comportamientos orientada por la finalidad de sobrevivir y/o que apunta a un objeto determinado” (Bronckart, 2007, p. 61). Leontiev la conceptualiza como el motor del desarrollo

en cuanto los procesos de aprendizaje se gestan en torno a la actividad. A su vez, en la especie humana, es mediada por el lenguaje. La segunda, la acción supone además conciencia y objetivos. Por eso, mientras la actividad remite a todos los seres vivos el accionar es solamente humano.

Otro importante aporte a la teoría del accionar viene de Habermas (1987). Este autor sostiene que la acción comunicativa es:

la interacción de al menos dos sujetos capaces de lenguaje y acción que (con medios verbales o extraverbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones. El concepto aquí central de interpretación se refiere primordialmente a la negociación de definiciones de la situación susceptibles de consenso (p. 124)

La interpretación en este contexto supone acuerdos y consensos compartidos.

Se establece, por lo tanto, un vínculo dinámico y de influencia bidireccional entre el saber humano y el lenguaje. Este último no solo constituye un tipo de conocimiento en sí mismo, sino que también actúa como el vehículo primordial a través del cual se producen las interacciones humanas. El lenguaje permite que el conocimiento se amplíe, comparta y transforme a través del intercambio social. A su vez, el saber humano enriquece y moldea el lenguaje, con nuevos significados y usos en función de las necesidades y contextos culturales. Este ciclo continuo pone de manifiesto la profunda interdependencia entre ambas dimensiones. Así se resalta su rol fundamental en la evolución del pensamiento y la comunicación. En palabras de Bronckart (1997, citado en Riestra, 2011),

la actividad de lenguaje es a la vez el lugar y el medio de las interacciones sociales constitutivas de todo conocimiento humano; es en esta práctica que se elaboran los mundos discursivos que organizan y semiotizan las

representaciones sociales del mundo; en la intertextualidad resultante de esta práctica se conservan y reproducen los conocimientos colectivos, y es en la confrontación con esta intertextualidad sociohistórica, que se elaboran por apropiación e interiorización (cf. Vygotski) las representaciones de que dispone todo agente humano (p. 200).

Según Riestra (2010), los postulados del interaccionismo sociodiscursivo se diferencian de la teoría generativa y cognitivista porque los interaccionistas centran sus explicaciones en el carácter social del desarrollo más que en la intervención de la maduración.

He hablado sobre cómo los defensores del interaccionismo sociodiscursivo se ven influenciados por la psicología y la filosofía. En el campo de la lingüística, sus principales referentes son Humboldt (1972), Coseriu (1986), Saussure (1916, 2004). Coseriu (1986) subraya que Humboldt (1836, citado en Coseriu, 1986) antes que Saussure (1945) ya había diferenciado entre *enérgeia* y *ergon*:

distinguió por primera vez los dos aspectos fundamentales del lenguaje: el lenguaje como *enérgeia*, es decir, como continua creación de actos lingüísticos individuales, como algo dinámico que no está hecho de una vez por todas sino que se hace continuamente, y, por otra parte, el lenguaje como *ergon*, vale decir, como «producto» o «cosa hecha», como sistema históricamente realizado («lengua») (Coseriu, 1986, p. 26).

En cuanto a la teoría saussureana, Bronckart (2008) destaca de su obra la idea de la lengua como un sistema de signos que poseen valores opositivos, más que como una estructura. Esto se debe a que, como señala Bulea (2010), las menciones al concepto de "estructura" son limitadas en la obra de este lingüista suizo, lo que genera debate sobre su vínculo con el estructuralismo. Asimismo, ambos se oponen a la visión que consideran reduccionista de concebir a su teoría en términos de dicotomías y dualismos a los que se resistía el propio Saussure. Bulea (2010) sostiene que tales segmentaciones las usa desde el punto de vista metodológico pero no epistemológico. En la aludida noción saussureana de sistema, ven, además, vestigios del actuar verbal. Según Bronckart (2008), el vínculo que establece entre lengua y habla, se observa en el término “discurso”

que emplea en *Escritos sobre lingüística general* para aludir a la práctica que supone actualizar la lengua. Destaca que esto se elide del *Curso de lingüística general*.

Para abordar al lenguaje como actividad humana en el aula, Riestra (2006) propone el recorrido didáctico: uso- sentido- forma. Esto tiene varias implicancias en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje. Una de ellas es considerar los recursos lingüísticos (prosódicos, semánticos, sintácticos, morfológicos, fonológicos) no aislados del texto sino reflexionando en el sentido de los mismos para lograr ciertos efectos. Dicha reflexión se hace cuando se lee pero también cuando se escribe.

En vínculo con lo mencionado anteriormente, el tratamiento didáctico del lenguaje desde el accionar implica comprender el texto en diálogo con su contexto de producción. Este concepto incluye “factores simultáneos que son de carácter físico, social y subjetivo” (Riestra, 2006, p. 24). El primero de ellos comprende “la situación espacio-temporal, lo que significa considerar: lugar de producción del texto, momento de la producción, época, fecha, etc.; **quién produce**¹ físicamente el texto (autor, emisor); quién puede percibir concretamente el texto (destinatario, receptor), **a quién está dirigido**” (Riestra, 2006, p. 23). El segundo se corresponde con “los mundos sociales (valores, normas, reglas) del ámbito en el que se produce” (Riestra, 2006, p. 24). Finalmente, Riestra (2006) sostiene:

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

¹ Mantuve la negrita que aparece en el original de la autora.

En resumen, la conceptualización epistemológica del lenguaje impacta en cómo el enseñante diseña sus clases y plantea la interpretación textual y las instancias de creación.

2. 2. 3. Las prácticas de lenguaje: lectura, escritura y exposición

Como he destacado en Ricardo (2023), “Ocuparse de la resignificación de la lectura y la escritura posee especial relevancia por su estrecho vínculo con el pensamiento. Ambos son sustantivos polisémicos con multiplicidad de aristas psicológicas, sociales y culturales” (p. 43).

Leer, escribir y exponer se consideran prácticas socioculturales en el interaccionismo sociodiscursivo. Recurrir a las nociones de lectura y escritura como actividad situada implica en la enseñanza, aceptar su variabilidad, su vínculo indisoluble con el contexto de producción, la multiplicidad de modos y sentidos que las dos actividades suponen, la relevancia de las finalidades tanto cuando se lee como cuando se escribe. En tal sentido: “Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos [leer y escribir]” (Ferreiro, 2001, p. 13). De ahí la importancia de tener presente las tres prácticas del lenguaje en esta investigación y conocer cuál es la visión que se tiene de ellas.

Selecciono escritura y lectura en vez de producción y comprensión para ser coherente con el marco teórico elegido. Esta encrucijada supone una decisión teórica pero encierra un posicionamiento metodológico. Es decir, implica cómo se va a trabajar con los estudiantes las actividades que se vinculan con las mencionadas prácticas de lenguaje. Al hablar de lectura, se incluye no solo la comprensión sino también la interpretación. Riestra (2006) habla de tres operaciones cuando leemos: decodificación, comprensión e interpretación. La

decodificación supone conocer los signos lingüísticos y las reglas sintácticas y ortográficas. La comprensión implica relacionar los significados mientras que la interpretación permite construir sentidos a partir de los conocimientos previos. Estas operaciones permiten clasificar las tareas de lectura solicitadas a los alumnos tanto en los portafolios docentes como en los exámenes. Dicho de otra manera, puedo conocer si los profesores intentan trascender la codificación, la comprensión y dar sentido al texto o solamente se quedan con una primera aproximación a la información explícita y literal que se encuentra en el producto empírico de la actividad del lenguaje.

Por su parte, el término escritura supone una historicidad y un fuerte vínculo con las prácticas sociales de la comunidad lingüística (Schneuwly, 1992). Según Vygotsky (2000), el lenguaje permite transformar al pensamiento en tangible. Para el ruso, el accionar verbal es una función psíquica superior. Las mencionadas funciones se definen como “sistemas psíquicos altamente integrados formados por varios componentes que se desarrollan a expensas de funciones naturales o culturales ya existentes” (Schneuwly, 2008, p. 136). Como toda función psíquica superior y tal como lo establece la ley de doble formación enunciada por Vygotsky (2000), el lenguaje necesita forjarse primero desde lo social mediante el vínculo con los otros para luego ser internalizado por el niño. Desde este lugar cobra relevancia el papel del educador como mediador y por ende, el concepto de consigna. Para Riestra (2008), tal término, se convierte en un elemento esencial que organiza, guía y facilita los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación. La consigna cumple dos funciones principales: la comunicativa y la teórico-cognitiva (Riestra, 2008). Es decir, no solo delimita la acción del estudiante, sino que también fomenta la comprensión de los procesos mentales necesarios para resolver una tarea (Riestra, 2008). Por tanto, trasciende la mera naturaleza prescriptiva para consolidarse como acción mental que se origina en la planificación discursiva. Esto coincide con lo que plantea Luria (1995 citado en Riestra, 2008), quien explica que el análisis y la síntesis son fundamentales en la construcción de cadenas de significado en los textos, ya sean

orales o escritos (p. 59). Un elemento fundamental de la caracterización de la consigna que realiza Riestra (2008) es el carácter dialógico de las mismas. Este opera en dos niveles. En primer lugar, aparece cuando el docente anticipa cómo será interpretada por un destinatario genérico y prevé posibles respuestas o dudas. En segundo lugar, aflora durante la ejecución, cuando se genera el intercambio con los estudiantes en tiempo real (Riestra, 2008). Lo dialogal resalta la complejidad detrás del diseño de una consigna efectiva. Implica prever no solo lo que se quiere comunicar, sino también cómo será entendido y llevado a cabo por los estudiantes. Otra cuestión importante es considerar que la interpretación de la consigna como género de texto implica desarrollar una habilidad metodológica. Es decir, según Zakhartchouk (1999, citado en Riestra, 2008), la capacidad de comprender y aplicar consignas es, en sí misma, una “habilidad metodológica” (p. 56) que los estudiantes necesitan alcanzar. Esto significa que, además de interpretar las instrucciones, los alumnos deben aprender a transformarlas en acciones concretas y significativas.

Al no haber recibido autorización para observar cómo se trasladan las instrucciones brindadas por los enseñantes al aula y qué intercambios se producen tanto en las instancias de clase como en las de examen, no tengo acceso a la consigna completa en términos de Riestra (2008). Esto me imposibilita usar la mencionada categoría para analizar el corpus. Por este motivo, recurro a lo trabajado por Gomes (2009, p. 57) dado que me permite categorizar las tareas de escritura sin recurrir al concepto de consignas. Además, creo que estas categorías pueden resultar de ayuda al momento de planificar una actividad con los estudiantes. Gomes (2009) presenta cinco aspectos que los docentes deberían tener en cuenta al elaborar los enunciados relacionados con las actividades de escritura. Esta propuesta se enmarca en una perspectiva del lenguaje como actividad social vinculada al uso efectivo por parte de los hablantes por lo que entiendo puede dialogar con los postulados de los teóricos de la Escuela de Ginebra. Los mencionados aspectos son: la situación comunicativa, el papel del enunciador, el papel del interlocutor, el propósito comunicativo y el formato de

texto. La situación comunicativa implica clarificar cuál es la motivación para escribir. En cuanto al papel del enunciador, el alumno tiene que saber desde qué lugar habla, es decir, qué rol social se le pide que adquiera al escribir. Lo mismo ocurre con su interlocutor. El propósito supone brindar el objetivo del intercambio comunicativo. Finalmente, el formato de texto se vincula con el género a desarrollar y con el modo de decir.

2. 2. 4. El género de texto como megaherramienta didáctica

Vinculado con lo señalado anteriormente, desde el interaccionismo sociodiscursivo, se defiende que lo adecuado para el trabajo en el aula es el empleo del género de texto como megaherramienta (Dolz y Schneuwly, 1997). Según Dolz y Gagnon (2010), se concibe como herramienta en el sentido marxista en cuanto funciona como mediador entre el sujeto y la naturaleza. Desde este punto de vista, es un instrumento cultural. A su vez, también el género de texto se configura como una herramienta psicológica, en el sentido vygotskiano, en tanto el estudiante no solo lo adopta sino que adapta. Es decir, lo resignifica y se apropia de él para crear sus textos. Dicha defensa se centra en dos motivos centrales: en primer lugar, los productos verbales permiten aproximarse al lenguaje en tanto actividad humana situada y, en segundo lugar, posibilitan la observación de aspectos formales que hacen al sistema lingüístico. Además, Riestra (2015) aclara cómo abordar un género: “un género se enseña desde el hacer textual, que es histórico y cultural, no puede enseñarse desde la descripción de formas y de regularidades abstractas” (p. 79). La observación de regularidades abstractas crea la fantasía de la despersonalización del texto, implica creer que se puede prescindir de su anclaje social y no funciona para estudiar las particularidades subjetivas de todo producto verbal. En tal sentido, desde el interaccionismo sociodiscursivo, se pretende la enseñanza del dominio de los géneros de texto que en la interacción son adoptados y adaptados.

Por su parte, Bronckart (2007) discurre entre diferentes nociones: género discursivo que se ha desarrollado anteriormente, género textual- o género de la palabra (Voloshinov, 2009)- y tipos de textos. Define al discurso como: “el uso que los individuos hacen del lenguaje en situaciones concretas” (Bronckart, 2007, p.75). Se vincula a las prácticas del lenguaje no al sistema de la lengua en cuanto este último es “una abstracción teórica secundaria” (Bronckart, 2007, p. 75). Por su parte, los géneros de textos varían con el tiempo porque suponen elecciones en la selección y combinación de mecanismos. Por eso, no se puede establecer una relación directa entre género de textos y el actuar verbal. Los primeros se pueden volver autónomos y ser evaluados desde el punto de vista referencial, comunicativo y cultural. Tal variabilidad y su relativa autonomía hace imposible su clasificación definitiva. Al hablar de Adam (1999), explicita desacuerdos importantes con su teoría. En primer lugar, destaca que no considera la distinción realizada por Voloshinov entre actuar verbal (discurso) y texto. Vinculado con esto, además, señala que establece una relación biunívoca entre clases de discurso y de texto. En tercer lugar, aborda su descripción de forma ascendente, es decir de los signos al texto. Esto supone que existiría una primacía de las ideas por sobre el lenguaje- es lo que sostiene la postura representacionista-. El análisis que realiza Voloshinov (1977 citado en Bronckart, 2008) es al contrario descendente. Bronckart (2008) explica cómo lo organiza:

en primer lugar, plantea analizar las condiciones y los procesos de interacción social (o incluso, las formas materiales precisas de la expresión de la psicología del cuerpo social (Voloshinov, 1977), es decir, las formas de actividades humanas con las cuales se articulan y en las que se ubican las producciones del lenguaje; luego se deben analizar la estructura global y las propiedades de estas producciones del lenguaje (los “tipos o géneros de textos/discursos” que semiotizan las interacciones) y, finalmente, analizar la estructura interna de esos textos/discursos, o los niveles allí implicados de organización de los signos: partes de texto, estructuras semántico-sintácticas, valores de las unidades mínimas o de las palabras (p. 9).

Por último, volviendo al cuestionamiento de la visión tipológica por parte del belga, resalta un problema clave: el predominio que esta teoría le adjudica al aspecto estructural. Esto significa que se centra en estudiar el sistema lingüístico de manera abstracta (como la gramática y la sintaxis), dejando en segundo plano el análisis de los textos como productos empíricos del accionar verbal. Tal visión resulta insuficiente para enseñar a interpretar los textos. La alternativa que propone es analizar los textos como unidades con un complejo entramado semántico cuyo sentido e interpretación se vinculan con su contexto de producción (Bronckart, 2008).

En conclusión, el género de texto aparece, desde esta teoría, como elemento fundamental del accionar verbal humano y, en consonancia, se transforma en el artificio propicio para adentrarse en el estudio del lenguaje en el aula.

2. 2. 6. El texto como producto empírico de la actividad del lenguaje

En el apartado anterior, he señalado que el interaccionismo sociodiscursivo critica la visión del texto como estructura. Por el contrario, lo define como “unidad de producción verbal situada que vehiculiza un mensaje lingüísticamente organizado y produce un efecto de coherencia en el destinatario (Bronckart, 1997:74, traducción nuestra)” (Riestra, 2004, p. 100). Es la “unidad de análisis” (Riestra, 2004, p. 100). Esto implica interpretar los textos en relación directa con el uso (Riestra, 2007). Además, de la vinculación con el contexto de producción hay que desentrañar su arquitectura (Riestra, 2007). Según Bronckart (2002), los textos se estructuran en tres niveles interrelacionados que trabajan de manera conjunta para dar forma y sentido al discurso. El primero de ellos es el nivel profundo o infraestructura. Este nivel es la base conceptual del texto. Aquí se define el contenido principal y se decide qué tipo de discurso se utilizará, ya

sea narrativo, descriptivo o argumentativo. Es donde se organiza la intención comunicativa central y se establecen las pautas generales para construir el texto. En pocas palabras, este nivel es el esqueleto sobre el que se arma el mensaje. Cabe aclarar que el sintagma “tipo de discurso” se diferencia de “tipo de discursos” aunque parezcan casi iguales desde el punto de vista formal (Riestra, 2010a). En el primer caso, se considera al discurso en tanto manifestación humana, sistema infraestructural que se materializa en textos. En cambio, el segundo sintagma considera que existen variedades de discursos ordenados según las diversas actividades que desarrolla el hombre (Riestra, 2010a)².

El segundo nivel descrito por Bronckart (2002) supone los mecanismos de textualización. Es aquí que se asegura que el texto sea cohesivo y coherente, dicho de otra manera, que todas sus partes estén conectadas de forma lógica.

El tercer nivel implica la responsabilidad enunciativa y modalización. Tiene que ver con cómo el emisor asume su postura frente al contenido que transmite y cómo regula su relación con el receptor. Incluye aspectos como los tonos de certeza o duda, los matices de valoración y las modalidades del mensaje. Además, este nivel permite establecer una conexión interpersonal entre quien habla y quien escucha, ajustando el mensaje según las respuestas que se esperan del receptor. Estos tres niveles no operan de forma independiente, sino que interactúan constantemente. Comprender la arquitectura favorece la interpretación y el dar sentido al producto empírico del lenguaje (Riestra, 2007).

2. 2. 7. El diálogo entre lo epistémico y lo praxeológico

Con respecto a los documentos que analizaré en esta investigación, una de las cuestiones que me interesa mostrar es qué contenido se ha ponderado por parte

² Para más información sobre el carácter polisémico del término “discurso” ver Maingueneau (1989).

de la inspección y de los docentes en cada uno de los niveles (1º, 2º y 3º). Para ello, recurro a una clasificación realizada por Bronckart (2004). Se debe prever la enseñanza de dos saberes: el praxeológico y el epistémico. El primero implica “saber hacer con el lenguaje”. En otras palabras, supone “un hacer social al que recurren las personas para construir y entender los textos” (Dotti y Peluffo, 2019, p. 23). El segundo, en cambio, implica “un saber sobre la gramática y las reglas de funcionamiento textual” (Dotti y Peluffo, 2019, p. 23).

Dentro de lo epistémico, he dividido los temas abordados en gramaticales y no gramaticales. En el primero, se encuentran los asuntos vinculados a la sintaxis, la morfología, la fonética y la fonología. En el segundo caso, se consideran los contenidos relacionados con la semántica, la pragmática y las reglas de funcionamiento textual. Esto permite probar si es cierta la hipótesis de que los profesores de Idioma Español ponderan el saber epistémico y dentro de él lo sintáctico. Tal separación se sustenta en la definición en sentido estricto y amplio de gramática que presenta la Real Academia Española (RAE, 2010, p. 3).

Para abordar el problema de la enseñanza de la gramática, recurro entre otros a los invaluable aportes de Coseriu (1989) quien introducía la cuestión central de la mencionada problemática. Según este autor, el énfasis de las disquisiciones teóricas debe estar en torno al cómo más que al qué. Es decir, la didáctica de la lengua se ha centrado más en discutir teorías para abordar los problemas gramaticales que en buscar caminos para enseñarlos. El mencionado lingüista sostiene que ese “cómo” implica dos sentidos: por un lado como el método didáctico (“método de transmisión de conocimientos”) y por otro como el método analítico (“de descripción y análisis del objeto que ha de enseñarse”). Para recorrer el camino de los métodos, hay que centrarse en determinar el objeto a enseñar, los objetivos de la enseñanza, métodos para analizar el objeto y métodos didácticos (Coseriu, 1989). Tal proceso debe hacerse en ese orden. El objeto a enseñar se vincula estrechamente con lo que los alumnos saben intuitivamente y lo que desconocen de él (Coseriu, 1989). El objetivo supone

lograr la reflexión por parte del estudiante de ambos saberes (Coseriu, 1989). El aprendizaje de una lengua adicional carece, en cierta forma, de esta tensión y se encuentra en una posición más favorable por estar en el terreno de lo desconocido. También, el lingüista rumano alerta con respecto a la confusión entre “saber intuitivo” y “saber técnico” (Coseriu, 1991, citado en Bronckart, 2007). El primero es espontáneo e implica dominar “la técnica histórica que constituye su lengua” (Bronckart, 2007, p. 94). El segundo saber lo poseen los gramáticos y lingüistas. Estas consideraciones realizadas por Coseriu (1989) me permiten observar cómo las autoridades y los educadores manejan el vínculo entre ambos saberes y cuál privilegian en los documentos estudiados.

Actualmente, no se cuestiona la relevancia de enseñar gramática (Rodríguez Gonzalo, 2012). No obstante, esto no implica enseñar, en términos de Coseriu (1989), un “metalenguaje”. Es decir, ponderar la memorización y el manejo de la nomenclatura y extrapolar la necesidad de nombrar los fenómenos gramaticales a los alumnos.

Bronckart (1985) analiza las ciencias del lenguaje y su vínculo con la enseñanza de lengua extranjera y materna. Uno de los puntos destacados que menciona es el papel de la gramática en la enseñanza. Destaca que a partir del siglo XVII pasó de ser “instrumento a objetivo a alcanzar” (Bronckart, 1985). Tanto es así que poseerla se veía como sinónimo de prestigio social: “el dominarla es considerado garantía de un razonamiento sano, inteligente y ‘universal’” (Bronckart, 1985, p. 13). Este punto de vista me permite observar qué ocurre con quienes enuncian los textos que analizo en la tesis.

CAPÍTULO III: ASPECTOS METODOLÓGICOS

En palabras de Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert (2005): “La investigación social es una forma de conocimiento que se caracteriza por la construcción de evidencia empírica elaborada a partir de la teoría aplicando reglas de procedimiento explícitas”. Por tanto, hay tres elementos que se interrelacionan y estructuran toda pesquisa: marco teórico, objetivos y metodología (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005, p. 34). En este apartado, presento los dos últimos. En el capítulo anterior, he abordado las consideraciones teóricas. Este orden se debe a que los objetivos y la metodología derivan de la teoría a la que adhiero tal como lo expresan Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert (2005).

3. 1. Los objetivos, preguntas de investigación y el corpus

La metodología de esta investigación está estrechamente vinculada con los objetivos planteados y las preguntas que guían el proceso indagatorio. Por ello, en primer lugar, presento el objetivo general y los objetivos específicos, seguidos de las interrogantes que surgen de cada uno de ellos.

Como he señalado en la presentación, el objetivo general de esta investigación es analizar los exámenes de Idioma Español de 1º, 2º y 3º del Ciclo Básico de la educación secundaria en Uruguay con el fin de identificar y comprender qué evalúan los docentes en esta instancia clave (Ricardo, 2023).

De este objetivo general, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar las referencias al aprendizaje, la enseñanza, la evaluación y el lenguaje en los programas y describir en qué consisten estas orientaciones.

2. Describir el REPAG y las Pautas para actividades finales consideradas pruebas de evaluación como cierre del año plan 2006.

3. Examinar las tareas escritas propuestas a los estudiantes, evaluando su diseño, estructura y propósito.

4. Indagar las concepciones de aprendizaje, enseñanza, evaluación y lenguaje presentes en las evaluaciones y en los portafolios docentes.

Para alcanzar estos objetivos, he diseñado las siguientes preguntas y las he organizado según el objetivo específico al que corresponden:

Preguntas vinculadas al primer objetivo específico:

- ¿Qué se dice respecto al aprendizaje, enseñanza y evaluación y qué sugerencias realizan a los educadores?
- ¿Cuáles son los contenidos previstos para cada nivel (1°, 2° y 3°)?
- ¿Qué concepciones de lenguaje están presentes en los textos programáticos?

Preguntas vinculadas al segundo objetivo específico

- ¿Qué se dice respecto al aprendizaje, enseñanza y evaluación?
- ¿Cómo se orienta a los docentes en relación con la evaluación?
- ¿En qué medida las normativas promueven prácticas de evaluación coherentes con los objetivos educativos?

Preguntas vinculadas al tercer objetivo específico

- ¿Qué actividades escritas se proponen en las instancias de evaluación y en las clases y cuáles son sus exigencias en los tres niveles de enseñanza (1°, 2° y 3°)?
- ¿Cómo se redactan y estructuran las tareas?
- ¿Qué se busca evaluar a través de estas propuestas?
- ¿Qué géneros textuales se solicitan y por qué términos optan los docentes (género discursivo, género textual, clase de texto, tipo de texto)?

Preguntas vinculadas al cuarto objetivo específico

- ¿Qué modelos de aprendizaje, enseñanza y evaluación están presentes?
- ¿Cómo se abordan las prácticas del lenguaje: lectura y escritura?
- ¿Qué enfoque predomina: el de enseñar “lenguaje” o “lengua”?

Con respecto al primer objetivo, busco identificar si los tres textos programáticos incluyen referencias específicas sobre el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, explorando cómo conceptualizan esta práctica y qué enfoques proponen. Además, examino si estas referencias abordan temas como la inclusión, la diversidad estudiantil, la retroalimentación formativa y el desarrollo de competencias críticas. Este análisis permitirá valorar en qué medida las orientaciones programáticas fomentan una evaluación significativa y coherente con los objetivos pedagógicos del ciclo básico.

El segundo objetivo de la presente investigación se orienta a la descripción y categorización de las directrices normativas establecidas por las autoridades educativas competentes, con especial atención a las contenidas en el REPAG y en las Pautas para actividades finales. Específicamente, pretendo sistematizar los lineamientos definidos para la evaluación del aprendizaje e identificar los criterios y procedimientos que rigen la promoción de los estudiantes.

En referencia al tercer objetivo, el análisis de las tareas escritas implica estudiar veintiuna propuestas de evaluación aplicadas en un liceo de la zona metropolitana entre 2017 y 2018. Estas tareas, distribuidas en nueve para 1º, diez para 2º y dos para 3º, las examino desde su estructura, objetivos, formatos y nivel de dificultad. Busco determinar si las actividades promueven el uso creativo del lenguaje, la interpretación textual. También observo si entre las tareas y los objetivos establecidos en los marcos regulatorios y en la planificación docente se establece una conexión o si se evidencian incoherencias que afectan el diseño.

Por último, abordo las concepciones de aprendizaje, enseñanza, evaluación y lenguaje presentes en los exámenes y los portafolios docentes. Este análisis permitirá identificar los modelos pedagógicos que subyacen en las prácticas de evaluación.

3. 2. Diseño de la investigación

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo basado en el análisis de contenido de documentos para profundizar en las concepciones de aprendizaje, enseñanza, evaluación y lenguaje presentes en las prácticas evaluativas. Tal acercamiento me permitió interpretar los textos y establecer un diálogo, al menos en parte, entre el corpus y lo que ocurre en aula.

Afiliarse a esta metodología cualitativa implica concebir el fenómeno social en su complejidad y multiformidad. Comprenderlo supone acercarse a su realidad de forma global e integradora. Es por eso que he empleado dos técnicas: análisis de contenido y el diario en el sentido que lo emplean Pérez, Mateos, Scheuer y Martín (2006).

En cuanto a la primera técnica, se conceptualiza como: “conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados” (Piñuel, 2002, p. 2). Esto supone la construcción de un metatexto en términos de Piñuel (2002).

Con respecto a la segunda, Pérez, Mateos, Scheuer y Martín (2006) consideran que existen varias herramientas para analizar la práctica docente en búsqueda de creencias. He usado el análisis de contenido para interpretar todo el corpus mientras que he recurrido al diario al acercarme al portafolio que, si bien desde el punto de vista genérico no es un diario, con la información que incluye se asemeja a él. Como he destacado, permite observar la planificación, el desarrollo

efectivo del curso, la replanificación develando, al menos en parte, las teorías explícitas e implícitas que el docente vuelca en su curso.

Las dos técnicas unidas me han posibilitado acercarme a las relaciones significativas entre los textos que componen el corpus así como explorar el vínculo entre las formas de decir y quienes elaboran los documentos en tanto representantes de instituciones públicas de enseñanza. Navegar por el diario de cada docente supone acercarse al valor que este le otorga, aunque sea de forma aproximada y más cercana a las posturas conscientes que a las subyacentes. A su vez, el análisis de contenido me permitió organizar la información, identificar patrones y generar categorías interpretativas que me ayudaron en la comprensión de los fenómenos educativos estudiados.

Cabe resaltar que la triangulación de datos, al combinar información de distintas fuentes, mejora la confiabilidad de los resultados de la investigación y aporta una visión más completa y sólida.

Para finalizar este apartado, me interesa destacar que la investigación se enmarca en un diseño flexible. “La “flexibilidad” supone reformular la capacidad de identificar circunstancias inusuales y sorprendentes relacionadas con el campo de estudio durante el proceso de investigación” (Mendizábal, 2006, p. 67). En definitiva, el investigador se encuentra abierto al surgimiento de hallazgos que se incorporan a la investigación. A su vez, tampoco se ciñe a métodos estrictos y es flexible tanto en el diseño inicial como en su puesta en práctica. Esto me ha ocurrido al tener que rediseñar la investigación cuando, en un principio, pretendía analizar también los orales y las producciones de los estudiantes, pero la secundaria no me habilitó el acceso a estas instancias.

3. 3. Análisis de los datos obtenidos

En este estudio, he destacado que la técnica principal utilizada es el análisis de contenido. Este enfoque exige una selección cuidadosa de las categorías de análisis en cuanto son estas las que guían el trabajo del investigador, tal como lo señala Piñuel (2002).

La primera categoría que empleo para analizar la aplico a todos los documentos estudiados. Es el contexto de producción. Esto implica explorar el lugar y el momento en que fueron creados, identificar quién los emitió y sus características, además de comprender a quién están dirigidos. Como menciona Piñuel (2002), desde una perspectiva metodológica, el análisis de contenido requiere del diálogo con el contexto comunicativo para comprenderlo en su totalidad.

La segunda categoría de análisis se centra en las concepciones sobre el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación, el lenguaje, la escritura, la lectura y los géneros textuales que emergen de los discursos analizados. Particularmente, en lo que respecta a las creencias sobre el lenguaje, examino cómo se aborda la diversidad lingüística, si se identifica la presencia de conceptos como variedad lingüística o corrección normativa. Este análisis se propone dilucidar las ideas, enfoques y presupuestos que subyacen a las prácticas pedagógicas y las normativas. Las concepciones ya mencionadas se manifiestan en las propuestas de enseñanza, las estrategias de evaluación y el tratamiento de la lectura y la escritura. Asimismo, observo la interrelación entre las diferentes visiones para establecer su coherencia y las posibles tensiones que puedan surgir en su aplicación.

La tercera categoría se centra en los saberes teóricos y prácticos que las autoridades educativas y los docentes valoran en el aula y durante las evaluaciones. En relación con el "saber hacer", analizo las actividades plasmadas en las libretas y los exámenes, evaluando elementos como la situación comunicativa, el rol del emisor y el receptor, el propósito comunicativo y el

formato del texto (Gomes, 2009). Para las actividades de lectura, utilizo las tres operaciones propuestas por Riestra (2006), identificando cuáles de ellas se promueven en las consignas dirigidas a los estudiantes y las clasifico según la operación ponderada.

Por último, reviso si las propuestas escritas utilizadas en los exámenes cumplen con criterios fundamentales como la validez, la confiabilidad, la interactividad, el impacto y la autenticidad (Prati, 2007). Este análisis tiene como objetivo determinar hasta qué punto las evaluaciones se ajustan a estándares de calidad y contribuyen a una práctica pedagógica significativa que promueva el aprendizaje en los estudiantes.

3. 4. Contextualización

Cabe destacar que, en cuanto a la muestra, no he buscado que cumpla rigurosamente con el criterio de representatividad. Esto se vincula directamente con el objetivo general de la investigación: comprender el fenómeno evaluativo en la instancia examinadora. En este sentido, es imposible acceder a todos los liceos del país, a su vez cada uno responde a su contexto particular. Por este motivo, he elegido un liceo de la zona metropolitana que resulta interesante por su diversidad y heterogeneidad en cuanto a los profesores y a las propuestas de exámenes. Además, en consonancia con los principios éticos que sustentan la tesis, he optado intencionalmente por acercarme a una institución cuyos integrantes se mostraran anuentes a participar. Vuelvo sobre esta idea más adelante al mencionar el marco ético que intento que guíe la investigación.

En cuanto al contexto en el que analizo el problema educativo, la institución seleccionada pertenece al entonces Consejo de Educación Secundaria. Se ubica en la zona metropolitana de Montevideo. Se encuentra en una localidad en la que solamente el 25% ha culminado primero, segundo y tercero de

educación media. Además, la tasa de analfabetismo es mayor que en el resto del país (Observatorio Territorio Uruguay- Oficina de Planeamiento y Presupuesto, 2011). Es interesante observar el indicador de promovidos por nivel. Dicho número se define de la siguiente manera: “Es el porcentaje de alumnos promovidos por curso que pueden tener hasta tres asignaturas pendientes. En el total del Ciclo Básico se consideran todos los niveles de este ciclo” (CES- Monitor Liceal, s.f.). Por tanto, los porcentajes que siguen reflejan el total de alumnos promovidos que cursaron Ciclo Básico en el liceo en esos años. La institución educativa contaba con 78.2% promovidos en primer año tanto del plan reformulación 2006 como extraedad. Este número aumenta al 94% en el año 2017 mientras que en el 2018 baja mínimamente al 91.3%. La cifra desciende si se considera segundo- en 2017 81.3% y 2018 82.4%- y continúa bajando si se observa tercero- en 2017 79.6% y 72.2% en el año siguiente (CES- Monitor Liceal, s.f.). No he podido recuperar el número de los aprobados por asignatura dado que tal indicador comenzó a relevarse en 2019. Con respecto a la organización, el liceo cuenta con tres turnos: matutino, intermedio y nocturno. En el caso del matutino y el intermedio ambos tienen horario extendido. La realidad educativa es diversa ya desde sus planes dado que coexisten diferentes propuestas educativas: Plan 1994 "Martha Averbug", Plan 1996 para estudiantes con extraedad y condicionamientos laborales o de salud, el Bachillerato y el Ciclo Básico. Es en este último que decido focalizar porque entiendo que es donde mejor se pueden comparar los exámenes y entender en diálogo con otros documentos de la legislación educativa y lingüística. Se entiende por “ciclo” a: los “bloques” que componen la educación media en Uruguay (CES, Monitor liceal, s.f.). En la misma línea, se habla de Ciclo Básico Único porque se mantiene para los dos sistemas de Educación Media que cuenta la Administración Nacional de Educación Pública: el anterior Consejo de Educación Técnica Profesional (CETP) y el antes Consejo de Educación Secundaria (CES). Hoy no son más consejos sino direcciones desde la Ley de Urgente Consideración, N° 19889, publicada el 14 de julio de 2020.

3. 5. Criterios éticos

En mi investigación, he evitado recurrir a lo que Cameron, Frazer, Harvey, Rampton y Richardson (1997) llaman "engaños inocuos," una práctica que estos autores critican desde una perspectiva ética. Ellos señalan que, con frecuencia, la relación entre investigadores y personas investigadas está marcada por desigualdades. Es decir, el control y los beneficios suelen quedar del lado del investigador, mientras que los informantes permanecen en una posición subordinada. Los autores se preguntan, entonces, por qué ocurre esto, qué supuestos y prácticas en las ciencias sociales perpetúan esta dinámica, y si es posible adoptar enfoques y métodos que logren resultados más justos (Cameron et al., 1997).

Este cuestionamiento invita a reflexionar sobre el papel ético del investigador y a replantear las relaciones de poder dentro de los procesos de investigación. Desde esta óptica, se promueve un enfoque que no solo busque reducir las desigualdades, sino que aspire a empoderar a quienes participan en el estudio, convirtiéndolos en agentes activos y valorando sus contribuciones más allá de los objetivos académicos.

3. 6. Limitaciones metodológicas

Una de las principales limitaciones de esta investigación es que no fue posible acceder a las propuestas realizadas por los estudiantes. Al enfocarme únicamente en los documentos diseñados por los docentes y las autoridades de la educación, como exámenes, libretas, reglamentos y programas, el análisis se restringe a las perspectivas, decisiones y marcos normativos establecidos por los educadores y las instituciones, dejando fuera la respuesta activa de los alumnos ante estas propuestas y las correcciones hechas por los enseñantes. Esto dificulta comprender cómo los educandos interpretan, enfrentan y resuelven las consignas, así como el impacto real de las estrategias evaluativas en sus procesos de

aprendizaje. La ausencia de esta dimensión limita una visión más completa del fenómeno estudiado, en cuanto no se puede contrastar lo que se propone desde lo pedagógico con su concreción en las producciones estudiantiles.

Otra dificultad importante fue el cambio en la muestra de la investigación. Inicialmente, se planteó realizar el estudio en un liceo con los niveles más altos de repetición del país, con el objetivo de analizar prácticas evaluativas en un entorno con desafíos específicos. Sin embargo, no se logró obtener la autorización para trabajar en esa institución -ver Anexo N° 1-. Este inconveniente obligó a redirigir el estudio hacia una institución que sí permitió el desarrollo de la pesquisa, lo que posibilitó avanzar en el análisis, aunque en un contexto distinto al previsto.

De todas formas, más allá de las limitaciones planteadas, centrarse en las propuestas hechas por los docentes puede implicar un interesante aporte para repensar las prácticas evaluativas en tanto estas propuestas reflejan las concepciones pedagógicas, metodológicas y epistemológicas subyacentes en sus enfoques. Al analizar estas prácticas, puedo identificar tanto las fortalezas como las limitaciones de los instrumentos utilizados, así como las formas en que los docentes abordan aspectos clave como el lenguaje, la diversidad estudiantil, la retroalimentación formativa y la construcción de aprendizajes significativos.

CAPÍTULO IV: MARCO REGULATORIO DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS

4. 1. Introducción

En concordancia con el primer objetivo específico presentado en el capítulo dedicado a la metodología, en este capítulo, analizo los siguientes documentos: Pautas para actividades finales consideradas pruebas de evaluación como cierre del año plan 2006, REPAG, Programa de Idioma Español para primer, segundo y tercer año.

Aludo al contexto de producción de los documentos y realizo el análisis de contenido de los mismos. Con respecto a esta última cuestión, discurro sobre diversos puntos sumamente importantes que hacen a la coherencia teórica y epistemológica de los textos. Tales aspectos son la concepción de evaluación, lo que se pretende evaluar, los criterios o dimensiones de evaluación, la concepción de lenguaje, lectura y escritura, la selección terminológica entre géneros discursivos, textuales o tipología, el papel de los textos, y, finalmente, la gramática.

4. 2. Contextualización

Cabe destacar que los tres documentos ya mencionados surgen vinculados transtextualmente³, porque todos hablan del llamado Plan 2006- aprobado por la Circular N° 2956 del 8 de febrero de 2010 del Consejo de Educación Secundaria- y a su vez se relacionan de múltiples formas con otros textos como la Ley General

³ Como he destacado en Ricardo (2023), uso el término “transtextualidad” o “trascendencia textual del texto” en el sentido de Genette (1989): “todo lo que pone el texto en relación, manifiesta o secreta con otros textos” (p. 9-10).

de Educación, N° 18.437, de fecha 16 de enero de 2009. El cambio más relevante que introdujo la propuesta de la Asamblea Técnico Docente, con el aval del Consejo de Educación Secundaria, fue eliminar la organización de la enseñanza por áreas —como instrumental, ciencias sociales, ciencias naturales, experimentales, expresión y curricular abierto— para volver a un esquema basado en asignaturas específicas, como Matemáticas, Idioma Español e Historia, entre otras. Con esta modificación, se retomó la estructura tradicional del sistema educativo. El plan o currículo contiene los siguientes aspectos:

expresa los fundamentos filosóficos y concepciones psicosociopedagógicas de una comunidad educativa, expresada mediante la selección y ordenamiento de los contenidos de estudio de cada nivel de enseñanza. Constituye para el profesor una guía para la organización de los cursos, actividades y evaluación de los resultados alcanzados. Corresponde al sistema educativo, es decir, al nivel macro (ANEP, 2014, p. 22).

De ahí la importancia de su análisis para reconocer teorías explícitas como implícitas que sustentan las prácticas de aula.

Cabe resaltar la importancia de estudiar el contexto de producción de la legislación lingüística en tanto productos semiotizados de la actividad del lenguaje (Riestra, 2007).

El abordaje contextual de la normativa lo realizo considerando los componentes centrales presentados en el capítulo dedicado a las consideraciones teóricas: físico, subjetivo y social. Como he mencionado, el marco regulatorio de las prácticas evaluativas se compone de los programas de la asignatura Idioma Español, las pautas de la inspección respectiva y el REPAG.

En cuanto al aspecto espacio-temporal, es importante señalar que los programas de primero y segundo año fueron emitidos en 2006 por miembros del entonces Consejo de Educación Secundaria, con el propósito de llegar a todos los docentes del país (Ricardo, 2023). El REPAG se elaboró en Montevideo en 2010 al igual que el programa de tercero que no es contemporáneo a los demás.

Con respecto al contexto social, los documentos programáticos surgen con la innovación curricular (Plan 2006), impulsada por la “Asamblea Técnico Docente como alternativa a la reforma educativa promovida por Germán Rama, profesor de historia y encargado del Consejo Directivo Central (CODICEN) entre el año 1995 y el año 2000” (Ricardo, 2023, p. 23).

Con respecto al contexto subjetivo, es interesante observar que los encargados de emitir los textos se nombran solamente en el programa de primer año (Ricardo, 2023). Los enunciadores se organizan en cuatro grupos. En el primero, se menciona a las inspectoras de asignatura del momento: Prof.^a Nery Álvarez y Prof.^a Marta Ureta. En el segundo, se encuentran dos representantes de la Asamblea Técnico Docente: Prof.^a Cecilia Manzione y Prof. Óscar Yáñez. En el tercero, está la Prof.^a Carmen Acquarone en representación de la Didáctica del Instituto de Profesores Artigas. Finalmente, como asesora académica, aparece la Prof.^a Carmen Lepre (Ricardo, 2023).

Tales profesionales legitiman el texto porque, además de contar con el apoyo y la difusión por parte de las autoridades del Consejo de Educación Secundaria, el discurso es construido por personas que son reconocidas como "expertas" en la materia (Ricardo, 2023). En otras palabras y considerando los aportes teóricos de Van Dijk (1999), los integrantes de una comunidad lingüística no son iguales sino que se establece entre ellos relaciones de poder. Este vínculo

desigual se evidencia en el dominio del discurso público y la relevancia que adquieren sus palabras por pertenecer a diferentes colectivos académicos-profesores, abogados, periodistas, entre otros-.

El mencionado autor destaca: “las élites tienen acceso activo controlado a muchos elementos del evento de la comunicación: establecen las limitaciones de los tópicos determinando quién debe hablar, sobre qué y en qué momento” (Van Dijk, 1994, p. 14).

Este valor intrínseco que poseen los discursos cobra mayor legitimidad cuando es respaldado por una institución. En términos de Orlando (2006), “Cuando se alude al discurso institucional [...] se hace referencia a la forma en la cual los individuos desempeñan actividades comunicativas asociadas a contextos institucionales” (p. 34).

4. 3. Análisis del contenido de los documentos

Entiendo que en el caso que me ocupa, los programas y pautas de la inspección forman parte de legislación lingüística de Uruguay, en cuanto, basándome en Bein (2002), el término “legislación” se emplea en sentido amplio (no solo como las leyes que formula el Poder Legislativo) (Ricardo, 2023). Al respecto, el mencionado autor conceptualiza el término “legislación lingüística” como:

toda la legislación que se refiera directa o indirectamente a lenguas en lo relativo a su uso, su enseñanza, su defensa o su prohibición y a los derechos individuales y sociales con relación a las lenguas. La legislación lingüística es una herramienta central de la política lingüística. Es la manera en que el Estado expresa sus opciones en lo que atañe al uso público de las lenguas (Bein, 2002, p. 2).

4. 3. 1. El aprendizaje, la enseñanza y la evaluación en la legislación educativa y lingüística

En ninguno de los documentos a analizar en este capítulo, hay un apartado en el que se aclare la concepción de la cual se parte con respecto al aprendizaje y la enseñanza. En el Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado- REPAG-, se menciona el aprendizaje con respecto a la evaluación: “el alumno autoevaluará su situación en el proceso de aprendizaje para mejorarlo” (CES, 2010, p. 6). Además, señala que el docente debe considerar el transcurso de todo el año lectivo para colocar una calificación final (CES, 2010).

En cuanto a la evaluación, las pautas que debe aplicar todo docente sin importar su asignatura se encuentran en el REPAG. El mismo establece los principios que regulan todo proceso evaluativo. Señala la importancia de optar por una evaluación formativa que promueva las siguientes características: “inclusiva”, “democrática”, “integrada”, “contextualizada”, “cualitativa”, “planificada”, “prospectiva”, “continua”, “procesual” y “acumulativa” (CES, 2010, p. 1). Se habla de inclusión porque el educando debe ser atendido considerando sus características propias en tanto sujeto diverso. La evaluación democrática implica que hay que compartir con el estudiante sus resultados y hacerlo partícipe de su evaluación.. La integración supone considerar a la evaluación como parte del proceso de aprendizaje y enseñanza. La evaluación debe ser contextualizada porque el docente tiene que aplicar propuestas diferenciadas según el contexto particular. Antes que cuantitativa es cualitativa porque importa cómo y qué aprendió y no tanto cuánto. Al planificar cuidadosamente las evaluaciones, y vincularlas con los procesos de aprendizaje y enseñanza, sus insumos sirven para tomar decisiones. La evaluación es tomada como orientación y motivación antes que en un sentido burocrático. Se define como continua porque se propende a formar un círculo donde la constante sea la reflexión a través de la evaluación y la retroalimentación. Finalmente, la mirada del docente tiene que estar sobre el

proceso realizado por sus estudiantes y no solamente en los resultados (CES, 2010, p. 1).

Establece que la actuación del alumno debe reflejarse en la libreta del profesor y en el boletín de calificaciones. En el capítulo VI, se presentan las normas de evaluación de los estudiantes reglamentados. Allí, establece los siguientes criterios: “La actuación general de cada estudiante se evaluará en relación con los objetivos propuestos por el profesor, tomando en cuenta fundamentalmente, los **procesos realizados por el estudiante**” (CES, 2010, p. 4). El documento agrega:

La evaluación del proceso incluirá, además de la apropiación de los contenidos propios del curso, la apreciación de la actuación del alumno en relación con los siguientes aspectos: interés, actitud en el trabajo, integración social y asiduidad. Se tendrán en cuenta, además, los progresos educativos, la adquisición de valores y el desarrollo de aptitudes (CES, 2010, p. 4).

En tal sentido, el REPAG promueve la intención apreciativa del objeto a evaluar, incluso se menciona explícitamente este término. Es decir, supone valorar intentando comprender lo evaluado. En este caso se establece que se debe considerar el proceso pero se deja a discreción del docente los criterios e indicadores- el referente- que estarán en consonancia con los objetivos del curso.

En cuanto al seguimiento de los desempeños estudiantiles y cómo se informan a su familia, el reglamento del plan establece que deben recibir bimestralmente la calificación y las recomendaciones que realiza el docente. Si hay alumnos con materias previas los docentes deben apoyarlos a lo largo del curso dándoles la posibilidad de acreditar con tareas extras sin necesidad de dar el examen. El REPAG (CES, 2010) destaca que aquellos estudiantes que tengan hasta tres asignaturas con calificación no aceptable promueven, los que posean más de tres y hasta el 50% de las asignaturas, quedan con fallo en suspenso y los

que superan ese límite repiten el curso. Los adolescentes que llegan a la instancia examinadora lo hacen luego de haber pasado por varias evaluaciones: el diagnóstico aplicado por parte de los docentes a sus alumnos para conocer los conocimientos previos que tienen, evaluaciones escritas cada 15 días, la prueba semestral y la prueba final. Esta última se realiza en diciembre con el docente del curso (CES, 2010). En ese momento, el profesor que ha compartido el año lectivo con el estudiante decide si el alumno aprueba o no. Por su parte, el examen se compone de dos instancias obligatorias: la prueba escrita (no eliminatoria) y la instancia oral (CES, 2010).

En el caso de los programas, se habla del aprendizaje sin considerar la diversidad como constitutiva de todos los seres humanos. Por el contrario, se focalizan entre quienes alcanzan los resultados esperados y aquellos que aún no los han alcanzado. Tal como lo evidencia la siguiente cita al hablar del Espacio Pedagógico Inclusor (EPI): “Pueden asistir aquellos alumnos que, con diferentes ritmos de aprendizaje, no han logrado un desempeño académico esperado, a juicio del docente, según los objetivos de la asignatura” (CES 1º, 2006, p. 5). A posteriori se aclara la población objetivo de la mencionada instancia de clase: “está destinado para los alumnos que requieran un apoyo en los aprendizajes específicos de la especialidad” (CES 1º, 2006, p. 5). Este posicionamiento es antitético con respecto al Diseño Universal (DU). Dicho diseño se sustenta en el establecimiento de una educación inclusiva, accesible y para todos sin distinciones entre estudiantes con y sin discapacidad que promueva la heterogeneidad más que homogeneizar y uniformizar (Alba Pastor, 2012).

Por su parte, en el documento programático de tercer año, se menciona: “No son únicamente los aprendizajes del alumnado los que deben evaluarse, sino que es imprescindible valorar también los procesos de enseñanza, pues de éstos dependerá en buena parte el adecuado progreso de los estudiantes” (CES 3º, 2010, p. 7). Es interesante esta cita en cuanto no se centra únicamente en el estudiante sino que destaca la relación indisoluble entre los tres componentes del proceso:

aprendizaje, enseñanza y evaluación. Interpela al docente para desarrollar sus clases considerando las instancias con una lógica común.

Tanto en el REPAG como en el programa de tercero se propende a la evaluación formativa:

Si apostamos a una evaluación formativa, su planteamiento, su metodología, su informe, la interpretación y la utilización de los resultados obtenidos también tiene que serlo. El conjunto de las acciones que se lleven a cabo durante todo el proceso evaluador estarán impregnadas de ese carácter y funcionalidad formativos que se le asigna desde su comienzo; de lo contrario no resultará coherente y no cumplirá los fines que se le hayan encomendado (CES 3°, 2010, p. 7)

Es interesante comprender cómo se vincula la evaluación formativa con la instancia del examen que es esencialmente sumativa.

Respecto de la retroalimentación, el reglamento sostiene: “tenderá a la reorientación de los aprendizajes y promoverá la autoevaluación del estudiante” (CES, 2010, p. 5).

En diciembre, rinden examen en carácter reglamentado los alumnos que tienen hasta tres asignaturas con calificación insuficiente. En febrero, pueden presentarse al examen como reglamentados los estudiantes con fallo condicional:

los estudiantes que no superen 25 inasistencias fictas y mantengan calificación insuficiente en más de tres y hasta la mitad del total de asignaturas del año que se evalúa. Cuando el número total de asignaturas del curso que se evalúa sea impar, la mitad se establecerá por exceso (se agregará media unidad al cociente resultante) (CES, 2010, p. 9).

Las pautas de evaluación realizadas por inspección docente establecen las características de la prueba final, no del examen. Se recomienda al docente que en una instancia previa a la mencionada prueba, apoye al estudiante sea con modalidad entre pares (con los compañeros más avanzados ayudando a los otros)

o con la guía del docente aprovechando el Espacio Pedagógico Inclusor (EPI, destinado a trabajar con los estudiantes que presentan dificultades). Respecto de la propuesta, sostiene:

al elaborar la propuesta tengan en cuenta, fundamentalmente, que esta debe sostenerse en cuatro aspectos esenciales: Leer, Comprender, Producir y Reflexionar frente a la lengua. Es por eso que esta Inspección insiste en que las actividades que organicen estén enmarcadas en tareas que impliquen Presentación de un texto; Comprensión, tanto de información superficial como inferida; Reflexión lingüística sobre algunas estructuras que lo componen y que puedan ser el soporte de alguna información del texto que ya se haya reconocido, y Producción (producción de borradores y elaboración final) (CES, s.f., p. 1).

Además, añaden que es importante conceptualizar los marcos teóricos que enmarcan la práctica docente. Reflexionan con respecto a la importancia de que sea un instrumento que potencie los aprendizajes. En relación al diagnóstico inicial, recomienda emplearlo para identificar las competencias comunicativas de los estudiantes y sugiere diseñarlo de forma colaborativa con otros docentes que también dictan Idioma Español.

Con respecto a la evaluación semestral, destaca que estas instancias están orientadas a medir el desarrollo de la competencia comunicativa y la reflexión sobre la lengua. En tal sentido, se sugiere priorizar una evaluación formativa, que permita ajustar las estrategias de enseñanza según las necesidades específicas de los estudiantes.

En cuanto a los exámenes finales, sostiene que su finalidad es acreditar los conocimientos adquiridos y que, por ese motivo, deben diseñarse en coherencia con los contenidos trabajados a lo largo del curso. Además, señala que las rúbricas y otras herramientas de valoración sirven para democratizar criterios y reducir la subjetividad en las calificaciones.

El documento también destaca la importancia de adaptar tanto la enseñanza como la evaluación a las características individuales y culturales de los

estudiantes, a fin de promover una educación inclusiva y contextualizada, en línea con lo establecido por la ya aludida Ley General de Educación, N° 18.437.

4. 3. 2. ¿Qué se pretende evaluar?

En este apartado, analizo qué criterios han seleccionado quienes escribieron los programas para evaluar (Ricardo, 2023). En otras palabras, observo qué aspectos debe privilegiar el docente al diseñar los exámenes según los documentos programáticos. En tal sentido, se recomienda que el profesor de Idioma Español evalúe el desarrollo de la “competencia”. Ahora bien, en este escenario cabe preguntarse por cómo se conceptualiza el citado término (Ricardo, 2023).

Al respecto, en los programas, se emplea el concepto de “usuario competente”: “[la gramática] contribuye en importante medida a convertir al hablante en un usuario competente de su lengua” (CES 1°, 2006, p. 4). En otras palabras, supone saber si el estudiante es “capaz de producir e interpretar enunciados en determinada situación comunicativa para el nivel que ha cursado” (Ricardo, 2023, p. 23). También, se alude a esta idea cuando se usa el sustantivo “competencia” dos veces en los objetivos generales y específicos de la asignatura vinculado al papel de la gramática: “ toda observación de las estructuras de la lengua debe tender a una mayor competencia en el uso de la misma” (CES 1°, 2006, p. 4).

Cabe aclarar que el término "competencia lingüística" fue introducido por Chomsky en 1965, refiriéndose al conocimiento que tiene una persona sobre su lengua. Este concepto se contrapone al de "actuación", que Chomsky describe como el uso concreto y real del lenguaje en situaciones específicas.

Durante los años sesenta del siglo XX, la etnografía de la comunicación emergió como una rama de la sociolingüística, desafiando la visión predominante

de la lingüística, que hasta entonces había prestado poca atención al habla. Incluso Saussure, en 1916, separaba el habla de la lengua por considerarla heterogénea. Hymes (2002) señala que la lingüística se había concentrado casi exclusivamente en analizar la estructura del lenguaje como código referencial, dejando de lado aspectos como el significado social, la variabilidad y el uso.

En este marco, la etnografía de la comunicación plantea que el habla debe ser el objeto central de estudio, reconociendo que: (a) es un fenómeno que merece atención; (b) sus usos forman parte de un sistema; y (c) varían de una cultura a otra (Golluscio, 2002).

Hymes amplió este enfoque en 1986 al desarrollar el concepto de "competencia comunicativa". Con este término, abarca no solo el conocimiento gramatical, sino también las habilidades y saberes adquiridos a través de la socialización, esenciales para comprender y utilizar el lenguaje de manera adecuada en diferentes contextos.

Para Hymes, la noción de competencia lingüística, tal como la definió Chomsky, resultaba insuficiente, porque omitía el papel de la actuación y el contexto. Es decir, considera que la competencia comunicativa va más allá del dominio gramatical, en cuanto, para él, integra el conocimiento de los usos sociales del lenguaje. Estos conceptos muestran dos visiones teóricas diferentes. Con respecto a los documentos programáticos, no se explicita desde qué postura se concibe la competencia. Por tal motivo, quedan dudas con respecto al papel del aprendizaje y su relación con la competencia en los programas: “¿cómo se genera dicha habilidad lingüística?, ¿prescinde del contexto?, ¿cuál es el marco conceptual que la sustenta? ¿sigue las reglas del mercado o propende a la formación integral del sujeto?” (Ricardo, 2023, p. 54). Estas preguntas las retomo más adelante en las conclusiones.

4. 3. 3. Criterios de evaluación para cada nivel (1º, 2º y 3º)

En primer y segundo año, no se presentan criterios de evaluación claros. Queda a discreción del docente establecer criterios, variables e indicadores. En cambio, en tercer año sí aparecen: el alumno deberá ser capaz de “interpretar críticamente y de producir textos complejos”, “reconocer variedades de lengua y entender que debe adecuar su discurso a cada situación comunicativa”, “estudiar con actitud autónoma, captando la información central de cualquier texto”, realizar “sus producciones escritas atendiendo los requisitos formales de la diagramación”, disfrutar “de la lectura”, “elaborar su selección personal”, “exponer oralmente con orden y claridad” y “entender el metalenguaje para el desempeño reflexivo en la asignatura” (CES 3º, 2010, p. 8). Los contenidos programáticos del curso de tercero son íntegramente gramaticales: los enunciados, las construcciones atributivas, las formas de expresar la impersonalidad, oraciones activas y pasivas (CES 3º, 2010).

Además, en los programas de segundo y tercer año se destaca la importancia de evaluar los contenidos gramaticales vistos en el curso: “En este sentido, se destaca la necesidad de evaluar el nivel de conocimiento de las estructuras de la lengua, ya que se trata de recursos que facilitan la comprensión y la producción de textos” (CES 2º, 2006, p. 5). Es interesante observar cómo, si bien no se aclara cómo se concibe el concepto de competencia que se pretende desarrollar, podría interpretarse que se trata de la competencia lingüística por la relevancia que se ha dado al componente epistémico más que al praxeológico.

4. 3. 4. La concepción de lenguaje presente en los programas

En este apartado pretendo abordar cuatro cuestiones centrales: cómo se define al lenguaje, cuáles de las diversas teorías que han intentado explicar el lenguaje y su enseñanza se vislumbran en los textos programáticos, qué establecen los programas en lo referente a la pregunta no menor ¿qué debe enseñar el docente?, qué lineamientos aparecen con respecto a la enseñanza de la lengua en relación con la norma.

En cuanto a la primera cuestión, me pregunto cómo se conceptualiza el lenguaje en los textos programáticos. En tal sentido, se menciona:

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

De la cita se desprende que, del término “lenguaje”, se privilegia el aspecto biológico (Ricardo, 2023). Para Coseriu (1989), esta forma de concebir el lenguaje relega el plano cultural.

En cuanto al vínculo entre pensamiento y lenguaje, en los textos programáticos se dice: “El lenguaje es la forma de manifestación del pensamiento lógico, poético y práctico” (CES 1º, 2006, p. 1). Riestra (2007) cataloga a esta visión representacionista porque considera que el lenguaje funciona como subsidiario del pensamiento. Esta concepción no es la única. Ya he señalado que para analizar el dueto lenguaje y pensamiento se puede recurrir a la concepción vygotskiana en cuanto reconoce la compleja relación entre pensamiento y palabra dado que tal vínculo se caracteriza por su mutabilidad (Vygotsky, 1981). Por ende, presentar el lenguaje como “manifestación del pensamiento lógico, poético y práctico” (CES 1º, 2006, p. 1) empobrece el riquísimo intercambio que se genera. En el sentido que le da Vygotsky (1981), puedo afirmar que tal planteamiento resulta erróneo desde una perspectiva lingüística. La palabra no se limita a interpretar al pensamiento de manera estática, sino que está sujeta a cambios. Como consecuencia, su relación con el pensamiento también fluctúa, mostrando un vínculo dinámico y en constante transformación. Además, entre ambas

funciones superiores se establece un vínculo en que se influyen mutuamente. Es decir, el lenguaje también provoca cambios en el pensamiento, lo transforma y potencia.

En cuanto a lo que se enseña, los tres programas comienzan con un apartado cuyo paratexto título es “La enseñanza de la lengua”. Tal título presenta el objeto de enseñanza: la lengua y no el lenguaje. Esta decisión netamente teórica tiene implicancias en el hacer (Riestra, 2006). Como he señalado anteriormente, para el interaccionismo sociodiscursivo, el lenguaje se entiende como “acción humana adquirida en los intercambios de práctica verbales realizadas entre los agentes humanos” (Riestra, 2006, p. 17). La lengua, en cambio, supone el sistema (Saussure, 1945), en otras palabras, da cuenta de los aspectos gramaticales, ortográficos, las reglas textuales. Enseñar lenguaje implica enseñar más que la lengua, implica circunscribirlo al contexto histórico, social y cultural. Esto no quiere decir alejarse de la reflexión metalingüística sino, por el contrario, se recurre a ella para construir el trazado semántico e interpretativo del texto.

Los programas de Idioma Español que forman parte del objeto de estudio plantean los siguientes propósitos de la asignatura en el currículo:

- a) Lograr que el alumno se exprese oralmente y por escrito con corrección, eficacia y propiedad.
- b) Lograr que se desarrolle y eduque su capacidad para interpretar los contenidos lingüísticos.
- c) Procurar que adquiera un conocimiento reflexivo de la estructura de la lengua materna (CES 2º, 2006: 6).

La enseñanza de la lengua aparece circunscrita en el programa, a la capacidad de escribir, hablar con “corrección, eficacia y propiedad” y conocer contenidos lingüísticos. Pero la enseñanza del lenguaje implica otros aspectos. Se trasluce, además, un criterio normativo, de lo que debe ser. Más adelante, cuando se especifican los alcances de cada objetivo se precisan los tres sustantivos empleados “corrección, eficacia y propiedad”:

El primer objetivo busca desarrollar las capacidades expresivas de cada estudiante. Para Amado Alonso, decidir cuál es el lenguaje correcto o incorrecto es cosa de “aceptación social”. Ya Andrés Bello en el siglo pasado, y luego Amado Alonso, proponen como paradigma el uso

generalizado de las gentes cultas de cada comunidad, sea ésta la de Madrid o Buenos Aires, México o Lima, Santiago de Chile o Montevideo.

En cuanto a la propiedad del decir, debe recordarse también a Amado Alonso: es, dice, “una adecuación interna de la frase al pensamiento que se ha querido expresar”.

Por último, el lenguaje ha de ser eficaz. Si todo hablar tiene un propósito, será tanto más eficaz cuanto más apropiadamente sirva a ese propósito. Esto supone, por lo tanto, que el alumno deberá ser paulatinamente preparado para asumir los diversos comportamientos sociolingüísticos correspondientes a cada situación de habla, de suerte que logre cumplirlos adecuadamente (CES 1º, 2006, p.7).

La selección de estas palabras no es azarosa. El sustantivo “corrección” se emplea en los tres programas vinculado a uno de los objetivos centrales de la asignatura. Cada elección marca posicionamientos explícitos o implícitos, conscientes o inconscientes. En tal sentido, Bosque y Gutiérrez (2008) destacan que el criterio de corrección no responde a aspectos de índole lingüística sino que proviene de patrones establecidos y exteriores al sistema. En tanto, Gutiérrez Ordóñez (2008) señala que todos los hablantes han recibido “normas de buena conducta comunicativa” (Gutiérrez Ordóñez, 2008 p. 42). Estas normas se rigen por cuestiones pragmáticas, sociolingüísticas, conversacionales, culturales. La sociedad reprueba, juzga y estigmatiza a los hablantes que emiten enunciados apartados de los valores de corrección (Gutiérrez Ordóñez, 2008).

En relación con lo expuesto, cobra relevancia preguntarse cómo se debe abordar la diversidad lingüística en el aula. En este sentido, los documentos programáticos de 1º y 2º aluden a la variación lingüística en dos oportunidades. En primer lugar, cuando hablan como segundo objetivo de la unidad III: “Desarrollar la capacidad para emplear, como hablantes, las formas más adecuadas a la expresión de los contenidos deseados” (CES 1º, 2006, p. 13). En segundo lugar, se aborda la temática al explicar el primer propósito de la asignatura:

El gradual conocimiento de la variación lingüística, de la existencia de distintos niveles de diferenciación en el eje geográfico, sociocultural o teórico, así como la activa toma de conocimiento de las diferencias diafáticas (Coseriu), permitirá a los estudiantes aprender a seleccionar en cada acto de habla el nivel o estilo adecuado (lengua coloquial, lengua

general o estándar, lengua literaria, lengua solemne, lenguaje administrativo, etc) (CES 2º, 2006 p. 7).

A su vez, el programa de tercero señala: “Recordando a Amado Alonso, importa que el estudiante, guiado por el docente, tome conciencia de las variedades lingüísticas, de manera tal que escoja el nivel de habla acorde a la situación de enunciación” (CES 3º, 2010, p. 7). Se insiste sobre esta idea cuando se aborda el perfil del estudiante de Ciclo Básico: “Pueda reconocer variedades de lengua y entender que debe adecuar su discurso a cada situación comunicativa” (CES 3º, p. 7). Sin embargo, aunque se recurre al criterio de adecuación este coexiste con el de corrección que he explicado en el párrafo anterior. Incluso la adecuación se encuentra al servicio de lo que establece la norma lingüística en tanto se aborda supeditada a la importancia del habla correcta y vinculada al primer propósito de la asignatura. También, es interesante destacar que no se le sugiere al docente cómo actuar al marcar las diferentes variedades: la variedad estándar, prestigiosa y la variedad de los alumnos, desvalorizada y puesta en cuestión, en términos de Santomero, Piovano, Gietz, Jara, Bonet, y Carrió (2015).

Con respecto a lo que he señalado anteriormente, se pone de relevancia la función unificadora de la lengua estándar en términos de Garvin y Mathiot (1974):

Las instituciones educativas, en ese sentido, permiten la apropiación de la variante formal de la lengua con un profundo sentido democratizador, igualador. La lengua estándar constituye un sistema útil para la comunicación plena por encima de la diversidad lingüística, al ofrecer una realización que une a los hablantes en todos los ámbitos geográficos” (CES 1º, 2006, p. 2).

En otras palabras, la variedad estándar permite vincular a los hablantes y nuclearlos como miembros pertenecientes a una misma comunidad lingüística.

4. 3. 5. Lectura y escritura

En el presente apartado, abordo cómo se presentan la lectura y la escritura en los programas. En cuanto a la primera, aparece estar circunscrita al contexto social. Se la define como:

Leer es una actividad imprescindible para el hombre como ser social, que le permite el acceso al conocimiento. Leer significa reconocer, comprender e interpretar; también juzgar y disfrutar, además de desarrollar la capacidad de construir un texto, en el que participan tanto el productor como el lector. Saber leer integra al hombre a su entorno y lo convierte en un ciudadano responsable (CES 1°, 2006, p. 3).

Tales palabras recuerdan las operaciones de la lectura descritas por Riestra (2006), ya mencionadas en el capítulo dedicado al marco teórico: decodificación, comprensión e interpretación. Las dos primeras son catalogadas por la autora como automatizaciones mientras que la última, la interpretación implica una evaluación del lector. Los programas dicen que trasciende la mera decodificación. Aclaran, además, que leer supone interpretar (CES 1°, 2006).

Al hablar del vínculo entre oralidad y escritura, los documentos destacan: “son sistemas de signos con sus leyes propias, independientes pero complementarios desde el punto de vista funcional” (CES 1°, 2006, p. 2). Con respecto a la definición de escritura, la misma no da cuenta de todo lo que incluye el término. No hay una diferenciación clara entre el sistema de escritura y el lenguaje que se escribe. El sistema de escritura es entendido como “un sistema de representación y no como un código de transcripción de sonidos” (Ministerio de la nación, 2015, p. 12). “El lenguaje que se escribe” es el saber que construye el niño a partir de múltiples lecturas previas (Ministerio de Educación de la Nación, 2015).

Se reconoce el impacto de la escritura en la estructura cognitiva del aprendiente: “Entre los fundamentos que introducen este programa, se dice que el aprendizaje de la escritura permite desarrollar plenamente las potencialidades cognitivas y metacognitivas” (CES 2°, p. 5). Es decir, se explicita que posibilita desarrollar “las potencialidades cognitivas y metacognitivas” pero no se plantea que la escritura forme un nuevo tipo de estructura, en términos de Olson (1997).

En conclusión, como he señalado, hablar de “lo escrito” es muy amplio, hay que diferenciar entre sistema de escritura y el lenguaje que se escribe. El

lenguaje escrito para Vygotsky supone una función psíquica superior que implica hacer consciente el lenguaje (Schneuwly, 1992) y permite hablar de él (Olson, 1997). Como función psíquica superior “es un producto social y tiene por tanto una historia” (Schneuwly, 1992, p.52). Además, se necesita considerar no solo la influencia entre escritura y oralidad sino también entre escritura y lectura. Tal relacionamiento es bidireccional dado que, por ejemplo, cuando se escribe se pone en juego la historia como lector del aprendiente.

4. 3. 6. *¿Géneros discursivos, textuales o tipología?*

En el presente apartado, retomo las tres nociones teóricas que menciono en el paratexto título y cómo aparecen en los programas. En el capítulo anterior dedicado al marco teórico, recorro a diversos autores que introducen estos términos y planteo las implicancias teóricas de emplear cada uno.

La selección terminológica impacta también en la concepción de lectura y escritura (Pavan, 2007). En los programas se recurre a los siguientes conceptos: “discurso e intenciones discursivas” y “tipos de texto”. La noción de “discurso” aparece en la unidad IV del programa de primer año en el primer objetivo: “Observar la organización del discurso” (CES 1º, 2006, p. 14).

A su vez, en todos se señala:

Es necesario que la reflexión lingüística proyectada en este programa se realice siempre mediante textos de calidad, adecuados para observar el funcionamiento del sistema y para reconocer la diversidad de intenciones discursivas (narraciones, descripciones, argumentaciones, exposiciones), el sentido literal e inferencial, la recurrencia de tópicos a través de elementos léxicos y gramaticales” (CES 3º, 2006, p. 10).

Con respecto a la concepción de discurso, me pregunto desde qué postura teórica se realiza la misma. En la bibliografía recomendada a los docentes para abordar el texto en el aula, se mencionan autores con concepciones teóricas diversas que enfatizan aspectos diferentes de la noción de discurso. Se nombra por ejemplo a Van Dijk (1978), Bajtín (1982), Tusón (2000), Costa y Malcuori (1997). Una observación no minuciosa de los aportes de Van Dijk y Bajtín evidencia que

uno pondera el discurso en uso y el otro el discurso como interacción y permanente diálogo. Por ende su foco y la forma de acercamiento al mencionado fenómeno lingüístico varía. Esto no permite que los profesores puedan reconocer cuál es el posicionamiento por el que se opta.

En referencia a la herramienta propuesta para lograr interpretar un texto, se prefiere la tipología: “Una de las responsabilidades básicas del docente es integrar diversos tipos de texto a su plan anual, de modo que el estudiante llegue a ser un lector atento, capaz de reconocer los contenidos apelativos que, muchas veces, están sutilmente escondidos” (CES 2°, 2006, p. 8) . Esto supone varios riesgos, uno de ellos es considerar que dichos contenidos, además de aparentemente prescindir de la construcción histórica, poseen fijeza y son estáticos. Al respecto, Riestra (2007) dice: “Asimismo, los significados que movilizan los signos y los textos no pueden ser considerados sino como momentáneamente estables, en estado sincrónico (artificialmente) dado” (p. 192).

4. 3. 7. Los textos

Al observar los programas, prorrumpe una duda: ¿hay una definición de texto clara para que el docente ubique su trabajo dentro de determinada teoría? En el de primer año, cuando se presentan los temas a abordar en el curso aparece la noción de texto: “El texto como producto lingüístico unitario: unidad semántica que se expresa en la sintaxis” (CES 1°, 2006, p. 11)”. Este enfoque presenta diferencias con el modelo epistemológico que sustenta esta investigación. En este sentido, Riestra (2010a) señala que disciplinas como la pragmática y la lingüística textual, pese a su relevancia para la enseñanza, “no han logrado constituir un objeto de enseñanza eficaz para la comunicación escrita en los diferentes niveles de la escolaridad” (p. 135). Esta limitación sugiere que, aunque se busca operar desde un enfoque comunicativo, en la práctica se recurre a estrategias y contenidos que reflejan una perspectiva más representacionista del lenguaje, es decir, una visión centrada en el lenguaje como sistema de códigos y estructuras,

más que como actividad situada en contextos sociales. Desde el interaccionismo sociodiscursivo, podría replantearse considerando al lenguaje no solo como medio de comunicación, sino como una actividad social. En la enseñanza, tal postura implica priorizar la lectura y la escritura de textos contextualizados que sirvan de modelos del actuar verbal. Esto implica que el aprendizaje del lenguaje está íntimamente ligado a las prácticas sociales y a la interacción entre el mundo cultural y el conocimiento individual. De esta forma, se integra la dimensión epistémica del lenguaje, su capacidad para construir y transformar conocimiento, con la dimensión pragmática.

Con respecto al recorrido didáctico que se propone en los documentos programáticos, se establece que el acercamiento a los textos es mediante la lectura explicada. La misma se instrumenta de la siguiente manera:

Se observarán en la explicación surgida de la lectura, las particularidades lingüísticas que dieron lugar a la expresión de determinados contenidos por parte de un autor. Una vez culminada la lectura explicada, el profesor y los estudiantes realizarán la lectura expresiva y, en textos breves, la memorización de los mismos. La ejercitación y la evaluación de los temas gramaticales, así como las redacciones estarán enmarcadas también en la buena selección de textos (CES 3°, 2006, p. 5).

Con tal metodología de trabajo textual, se pierde- o por lo menos no se explicita- la riqueza de analizar los efectos que determinan ciertas formas de decir y la interesante reflexión al plantear las elecciones del enunciador y su vínculo con las relaciones *in praesentia* e *in absentia*. El texto funciona más como pretexto que como objeto de la enseñanza en sí. Esto se evidencia en la no articulación de las “lógicas disjuntas” en términos de Riestra (2006). Es decir, el análisis lingüístico del texto y su interpretación aparecen separados lo que dificulta la reflexión sobre el texto ajeno y sobre el propio cuando se suscita el fenómeno educativo.

A su vez, asombra la recomendación de promover la memorización. Este proceso cognitivo puede resultar útil como estrategia en alguna circunstancia especial que considere el docente pero recordar un texto no supone interpretarlo

de forma eficaz. La tarea nemotécnica lleva mucho tiempo que se le resta a darle sentido a la obra y a descubrir los efectos que ha logrado el autor con su particular forma de decir. Memorizar no evidencia un proceso de apropiación crítica de lo leído. Además, cabe preguntarse el sentido didáctico de dicha repetición y cuál puede ser la aplicabilidad de lo aprendido en otros contextos en el futuro.

4. 3. 8. La gramática

En los documentos programáticos, se establece claramente el objeto y la finalidad de la enseñanza de la gramática. Al respecto, se menciona: “Cabe preguntar qué gramática enseñar y para qué sirve la gramática” (CES 1º, 2006, p 4). Al hablar de la finalidad, se recurre a su relación con el concepto de competencia del que he hablado anteriormente: “contribuye en importante medida a convertir al hablante en un usuario competente de su lengua (CES 1º, 2006, p 4).

Si bien no se discute la relevancia de enseñar gramática, el problema es cómo se acerca el estudio de los recursos lingüísticos a los alumnos. Los docentes navegan en un mar de dudas esperando las modas de las teorías gramaticales de turno para trasladar las innovaciones al aula. En cuanto a este aspecto, los documentos programáticos proponen: “Evitar toda repetición memorística de reglas y definiciones y propiciar la discusión y el análisis de los fenómenos gramaticales, según un enfoque científico” (CES 1º, 2006, p. 9). No se vincula explícitamente a la enseñanza de las prácticas del lenguaje. Estudiar la gramática vinculada al uso supone:

modelos que permitan a los alumnos un aprendizaje gramatical significativo, partiendo de la observación de los usos para llegar a la explicación gramatical, planteando actividades de comprensión de textos metalingüísticos (diccionarios, gramáticas, libros de estilo) o la revisión razonada de los propios textos. Para ello es necesario un papel activo del estudiante, lo que implica considerar la interacción en el aula, el trabajo cooperativo y la composición escrita como instrumentos indispensables en el aprendizaje (Rodríguez Gonzalo, 2012, p. 109).

De ninguna manera, desde el interaccionismo sociodiscursivo, se desdeña el papel de la gramática en el salón de clases sino que se articule- en términos de

Bronckart (2004)- lo praxeológico (saber hacer) con lo epistémico (saber conceptual).

En las tablas N°1, 2, 3, 4, 5 y 6, que constan en Anexo N° 2, organizo lo epistémico presente en los programas por nivel. Del análisis de las tablas, se desprende que en los textos se prioriza el nivel sintáctico por sobre los demás. Se plantea desde lo discursivo la importancia del contexto social. No obstante, en los contenidos la ponderación muestra lo contrario. Parece no seguirse la recomendación hecha a los docentes:

La muy reiterada recomendación de principios: ‘Idioma antes que gramática’ que acompaña estos programas, de carácter prioritario a los dos primeros objetivos, ya que toda observación de las estructuras de la lengua debe tender a una mayor competencia en el uso de la misma (CES 1°, 2006, p. 7).

En vínculo con lo anterior, más que modificar los programas cambiando teorías gramaticales o contenidos a enseñar se debe mutar, como varios autores proponen, la manera de acercamiento a los fenómenos lingüísticos: “la sistematización de los contenidos gramaticales en la escuela no implica una nueva selección sino una redefinición que priorice las dimensiones pragmática y semántica sobre la forma, y que incluya los usos de los fenómenos estudiados” (Rodríguez Gonzalo, 2012, p. 107).

CAPÍTULO V: LAS LIBRETAS

5. 1. Introducción

En el presente capítulo me propongo abordar los textos que emanan del portafolio docente en modalidad digital correspondientes al año 2018. Como he dicho en Ricardo (2023), no considero el 2017 porque en dicho año aún no se usaba la mencionada herramienta tecnológica y al momento de recoger los datos, no había registros en papel. Estos documentos se denominan como portafolios. La ANEP los define (s. f.) como: “conjunto de herramientas digitales destinadas a optimizar los tiempos de gestión institucional y favorecer la comunicación entre los involucrados” (p. 1).

Los docentes las llaman “libretas” y pertenecen al grupo de textos de registro de la actividad educativa. De dichos textos, considero especialmente las siguientes partes que entiendo aportan con respecto a los exámenes y programas y que se vinculan con los objetivos de la investigación: planificación anual, replanificación, síntesis de contenidos para el examen reglamentado, estrategias pedagógicas inclusoras, desarrollo del curso, informes (diagnóstico del grupo, evaluación semestral e informes para las tres reuniones de evaluación) y evaluaciones archivadas.

Estimo importante aclarar que cuando cito las palabras de los educadores, lo hago señalando si pertenece al portafolio o se ha insertado como documento adjunto dado que en este último caso el número de página difiere.

5. 2. Contextualización

En total, se obtuvieron veinte libretas que se distribuyen de la siguiente manera: ocho para primer año, seis para segundo y seis para tercero (Ricardo, 2023).

Con respecto a la dimensión subjetiva, los enunciadores de los mencionados documentos son ocho diferentes docentes de la institución. Tres profesores eran titulares de un grupo mientras que el resto tenían por lo menos dos grupos o más (Ricardo, 2023). Si se observa este dato con respecto a la cantidad de horas, dos poseían la unidad docente equivalente a veinte horas de clase y cuatro de coordinación mientras que tres educadores tomaron seis horas semanales, incluida la de coordinación. En cuanto al sexo, el 12,5 % de la muestra está compuesto por hombres.

Con respecto al contexto social, la libreta se emplea con múltiples funciones (Ricardo, 2023). Al respecto: “Entre ellas, destaco las siguientes: control, servicio a los estudiantes, apoyo para el propio docente, insumo para otros actores de la institución educativa” (Ricardo, 2023, p, 24). El artículo 42 del Estatuto del Funcionario Docente, aprobado en 1993 y modificado en 2015 (ANEP, 1993), sostiene que, para el ascenso escalafonario, se debe considerar la aptitud docente, la actividad computada y la antigüedad (Ricardo, 2023). La aptitud docente se evalúa a partir de los informes de inspectores y directores, de los textos en los que el docente fundamenta su práctica en el aula y de las visitas a las clases. También se tienen en cuenta cursos de formación, investigaciones, observaciones, sanciones y registros documentales del desempeño profesional. Por otro lado, la actividad computada se basa en la cantidad de días efectivamente trabajados, mientras que la antigüedad otorga un punto por cada año completo de servicio (Ricardo, 2023). En cuanto a la ponderación, la aptitud docente tiene el mayor peso, con un máximo de 100 puntos, mientras que los otros dos aspectos pueden sumar hasta 40 puntos cada uno. La Junta Calificadora, integrada por

inspectores, realiza este cálculo anualmente, lo que convierte al portafolio en una herramienta clave de control para evaluar y supervisar la labor docente (Ricardo, 2023).

Además de los usos vinculados con la tarea de los profesores, los datos que aparecen en el portafolio son un insumo para los estudiantes. En tal sentido, se registra información personal como nombre completo, cédula de identidad. También consta información relacionada con su actividad estudiantil: calificaciones, aspectos que estimen relevantes los maestros, los profesores, los adscriptos, el equipo multidisciplinario y las adecuaciones curriculares (Ricardo, 2023). En relación con el examen, aparece en la libreta la síntesis de contenido del curso y qué estudiantes no han promovido y necesitan rendir la citada instancia de evaluación.

A su vez, otros actores institucionales pueden acceder a todas las aclaraciones que se documentan en el portafolio- equipo directivo, adscriptos, equipo multidisciplinario, padres o tutores legales- (Ricardo, 2023).

También, este recurso puede ser de gran utilidad para analizar y fortalecer las prácticas docentes, ya sea de forma individual o en colaboración con otros colegas. Cabe destacar que cada docente tiene la oportunidad de acceder y descargar la documentación generada a lo largo del año lectivo (Ricardo, 2023).

No obstante, las autoridades educativas han pasado por alto esta posibilidad, puesto que no se han creado espacios de reflexión colectiva que estén libres de un enfoque sancionador. A pesar de su evidente valor, no se han impulsado instancias que permitan revisar y repensar el trabajo cotidiano de manera crítica y constructiva (Ricardo, 2023).

5. 3. Análisis del contenido de los documentos

5. 3. 1. El aprendizaje, la enseñanza y la evaluación en el portafolio docente

En esta parte, estimo relevante mencionar en primer lugar, si los docentes han especificado cuáles son sus marcos teóricos y, en segundo lugar, qué visiones sostienen explícita e implícitamente (Ricardo, 2023).

El plan de enseñanza permite conocer qué cuestiones se han privilegiado por parte de los docentes. Sin duda, el análisis de los exámenes, amerita observar detenidamente cómo se ha abordado el curso. En tal sentido, con respecto a su diseño, cabe señalar que inciden no solo factores internos sino también externos a la realidad del aula (Ricardo, 2023). Una profesora no se apropia del programa ni elabora un texto propio sino que se limita a subir el documento elaborado por el Consejo. Lamentablemente, esto no permite saber qué ajustes ha hecho y cómo los fundamenta. Tal visión podría reflejar una concepción uniforme del aprendizaje y la enseñanza. Por ese motivo, no cree necesario hacer una adaptación al contexto específico del liceo ni a sus actores. Desde otra perspectiva, podría indicar una intención de no revelar explícitamente su posicionamiento teórico (Ricardo, 2023).

Determinar cuáles son las teorías implícitas de los docentes excede los objetivos de mi investigación porque supondría una pesquisa dedicada a esta cuestión y habría que aplicar otras técnicas. En tal sentido, aclaro que no realizo un análisis pormenorizado sino simplemente planteo algunos aspectos que estimo pertinentes destacar en relación con los objetivos de la tesis (Ricardo, 2023). Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez (2006) dicen que reflexionar sobre las creencias inconscientes posibilita encontrar formas innovadoras de impartir las clases.

La concepción de aprendizaje y enseñanza se especifica solamente en el 42% de las planificaciones (Ricardo, 2023). Al respecto, una de las docentes fundamenta su práctica desde la teoría Gestalt: “El docente será un facilitador en esta instancia, la tarea educativa será vivida desde lo grupal (Teoría de la Gestalt)” (Profesora 1, 2018, Libreta 1 p. 9). Al respecto de esta visión, la teoría gestáltica, originada en Alemania a principios del siglo XX por psicólogos como Wertheimer, Koffka y Köhler, destaca el *insight* como una forma de resolución de problemas que se basa en la intuición y el pensamiento productivo. Este último concepto, desarrollado por Wertheimer, se opone al pensamiento mecánico y reproductivo, y se centra en la generación de nuevas ideas a partir de la comprensión de la información (Galimberti, 2002). Si bien Pozo (1994) reconoce los avances que tiene la teoría de la forma al cuestionar el asociacionismo para explicar el aprendizaje, señala que los teóricos de la Gestalt no contestaron cómo se origina la primigenia organización y cómo luego sufre reestructuraciones.

Al volver al análisis de los documentos, cabe señalar que una docente presenta de la siguiente manera uno de los objetivos que se propone: “Guiar el proceso de enseñanza- aprendizaje de modo que el estudiante obtenga el máximo rendimiento de su esfuerzo” (Profesora 4, 2018, Planificación Documento adjunto, p. 1). Esto denota que su interés está en lograr los rendimientos adecuados. Además, añade que priman los contenidos en tanto se propone: “Afianzar los conocimientos curriculares” (Profesora 4, 2018, Planificación Documento adjunto, p. 1). Al respecto: “Si bien este aspecto no es explicitado por todos los educadores que componen la muestra, sí todos ellos organizan el desarrollo del curso con base en los temas a impartir” (Ricardo, 2003, p. 35). Incluso la selección del material textual denota que, la mayoría de las veces, el propósito no es el abordaje del mismo sino su potencial para ejemplificar determinados aspectos programáticos. Por lo expuesto, al menos por lo que se desprende del análisis de las libretas, en términos de Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2006), sostengo que se aproximan a la visión implícita directa del aprendizaje (Ricardo, 2023). Esto se fundamenta en que se concibe que existe un

vínculo inequívoco entre la realidad y el conocimiento desde el punto de vista epistemológico. “Se promueve la memorización y en el caso de Idioma Español, la ejercitación por sobre la reflexión con respecto a las diferentes formas de decir y sus implicancias en el texto” (Ricardo, 2023, p. 35).

He establecido al inicio de la tesis cuán relevante es concebir la evaluación como parte integrante del proceso de aprendizaje y enseñanza. En la mayoría de las planificaciones, no se aclara desde qué posicionamiento se evalúa. Este aspecto se aborda solamente en nueve de veinte planificaciones (Ricardo, 2023). Entiendo que podría indicar que no se visualiza la evaluación como herramienta para aprender, para conseguir información valiosa de los estudiantes y para reflexionar críticamente sobre su práctica. Simplemente, en estos casos, se la relega a la función administrativa (Ricardo, 2023). Incluso la profesora 1 no considera que la prueba diagnóstica sea una evaluación dado que el día que la aplica en el desarrollo del curso de la libreta coloca que no se aplicó evaluación en esa clase.

Aquellos docentes que estiman necesario discurrir con respecto a la evaluación hablan de los siguientes aspectos: la primacía de la formativa por sobre la sumativa, qué instrumentos emplean para conocer el nivel de avance de los estudiantes y la importancia del efecto retroactivo (Ricardo, 2023). Con respecto a cómo concibe la evaluación, una profesora dice:

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

Al menos explícitamente, estas palabras muestran que, para la educadora 1, el acontecimiento evaluativo colabora estrechamente con la adquisición de saberes. Además, se señala que es imprescindible ajustar la evaluación según el contexto de aula. Esto implica encontrar diferentes procedimientos para medir no

solo contenidos sino también habilidades. En tal sentido, según las metas que se persiguen se eligen instrumentos de carácter formativo o sumativo.

La profesora 2 dice que su foco no se encuentra solamente en el producto obtenido de la instancia evaluativa: “la evaluación será tomada como un ‘proceso’. Se evaluará al alumno en el desarrollo de la acción y no en un momento determinado de su aprendizaje” (Profesora 2, 2018, Planificación Documento adjunto, p. 1).

Aunque es deseable que se pondere la evaluación formativa no se puede suprimir la sumativa (Ricardo, 2023). Con respecto a esto, la docente 3 dice que opta por la evaluación formativa y que se realiza tanto por parte de alumnos (auto y coevaluación) como por parte de la docente (Profesora 3, 2018, Planificación Documento adjunto). Usar únicamente la evaluación formativa es imposible por más que se lo proponga el propio profesor porque el sistema educativo ha exigido y sigue exigiendo la evaluación sumativa (Ricardo, 2023)- esto lo desarrollo en el próximo capítulo dedicado a los exámenes-.

Vinculado con la retroalimentación, tres profesores aluden a ella. Incluso, en dos libretas, se aborda cómo se define el efecto retroactivo y se cita a Da Costa (2005). El mencionado autor puntualiza: “O termo efeito retroativo (backwash ou washback effect) está relacionado ao modo como um teste, em um determinado contexto educacional, pode causar modificações nas esferas de ensino e aprendizagem circundantes” (Da Costa, 2005, p. 15). Añade en referencia con el proceso de devolución:

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

Para poder explicar la expresión “validez de impacto”. Hay que descomponer la expresión e indagar los alcances de ambas palabras. Esto supone buscar quiénes los han conceptualizado y cómo lo han hecho. El concepto de validez ha sido ampliamente trabajado por Messick (1987). Este autor se encarga de la validez de constructo. La conceptualiza de la siguiente manera: “construct validity, in essence, comprises the evidence and rationales supporting the trustworthiness of score interpretation in terms of explanatory concepts that account for both test performance and relationships with other variables” (Messick, 1987, p. 44). Para Messick (1987) las repercusiones de la evaluación deben formar parte de la validez (Scaramucci, 2004). Desde este locus, está relacionada con lo que se denomina como impacto de las evaluaciones. El término “impacto” no está exento de controversia teórica. Tal como menciona Scaramucci (2004), ha sido trabajado como sinónimo de efecto retroactivo.

En cuanto al efecto retroactivo, Scaramucci (2004) advierte que proviene del inglés y en dicha lengua, aparecen en la bibliografía técnica dos términos *backwash* y *washback* asociados a esta expresión. Este hecho demuestra que no ha sido sencillo definirlo de manera inequívoca (Scaramucci, 2004). En este sentido, autores como Alderson y Wall (1993, citado en Scaramucci, 2004) diferencian tres realidades asociadas a las consecuencias del hecho evaluativo: las que derivan del proceso de enseñanza y aprendizaje- a esto le denominan efecto retroactivo-, las que son de orden práctico, social, político dentro y fuera del aula- lo llaman impacto- y las que tienen que ver con las apreciaciones emanadas de las instancias de evaluación- le adjudican el nombre de influencias-.

En línea con lo mencionado anteriormente, en otras dos libretas, aparece el error como punto de partida para fomentar la metacognición y el aprendizaje: “La propuesta educativa frente a la evaluación, es aquella orientada a promover un clima que permita aprender de los errores, remarcando que estos nos ayudan en la construcción del conocimiento” (Profesora 2, 2018, Planificación Documento adjunto, p. 1).

Los instrumentos elegidos por los docentes son los orales, formularios de autoevaluación, pruebas escritas y actividades grupales e individuales (Ricardo, 2023).

5. 3. 2. *¿Qué se pretende evaluar?*

Esta pregunta se responde considerando los aspectos presentados en el apartado anterior dedicado a la tríada aprendizaje, enseñanza y evaluación. Como he señalado anteriormente, los documentos programáticos destacan que el objetivo central es el desarrollo de la competencia a secas sin adjetivación. En el caso de los portafolios docentes, en el 50% se maneja también la necesidad de propender al mismo concepto. En un 25% de las libretas, se adjunta el programa y no se puede determinar la apropiación elaborada por el educador. El otro 25% restante alude a propósitos vinculados con los contenidos curriculares.

En cambio, desde una postura más analítica y centrada en la competencia y el saber práctico, la profesora 1 destaca: “Desde esta asignatura la labor es fundamental, pues aprender a desenvolverse con eficacia y eficiencia en todas las instancias comunicativas, con corrección y propiedad, reflexivamente, hace a la esencia del desenvolvimiento en la vida [...] Saber la lengua es saber usarla, es saber dominar las cuatro macrohabilidades o destrezas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir” (Profesora 1, Libreta 1, p 9).

Ahora bien en pocas planificaciones se alude al marco teórico de referencia. Como he destacado, el término “competencia” posee múltiples acepciones según la teoría que lo sustente. Únicamente, en un 25% de las planificaciones aparece explícita la conceptualización empleada y la adjetivación correspondiente- es decir, si se refiere a competencia lingüística o comunicativa. En estos casos, se usa la definición de Hymes (1986).

Además de lo comunicativo, una docente se centra en el aspecto gramatical de la enseñanza: “Reconocer y utilizar con propiedad la gramática de la lengua; ortografía, sintaxis, puntuación. Expresarse oralmente y por escrito con corrección, eficacia y propiedad” (Profesora 2, 2018, Planificación Documento adjunto, p. 1). A su vez, como he destacado anteriormente, otra profesora añade entre los propósitos del curso: “Lograr la mejora de la caligrafía y la ortografía por medio de la práctica de la cursiva y las reglas de acentuación, entre otras técnicas” (Profesora 4, 2018, Planificación Documento adjunto, p. 1). Comprendo que el abordar como objeto de enseñanza el lenguaje y por ende sus prácticas- leer, escribir y exponer- supone trabajar el saber epistémico propio de la asignatura en diálogo con los textos. En tal sentido, en el objetivo que propone la docente 4, no se vislumbra el aludido vínculo sino que se aborda de forma segmentada, en términos de Riestra (2006) en tanto “lógicas disjuntas”. Este tipo de tratamiento implica un divorcio entre los contenidos y las actividades prácticas derivadas de la interpretación textual que se plantean en el salón de clases.

5. 3. 3. ¿Qué diferencias aparecen en cada nivel (1º, 2º y 3º)?

Los profesores toman diversos contenidos curriculares de los considerados en el capítulo anterior. Como he mencionado, el praxeológico se corresponde con el saber hacer mientras que lo epistémico remite al saber conceptual (Bronckart, 2004). Las diferencias entre los niveles se corresponden con los saberes epistémicos que se imparten en cada caso. No se evidencia una clara progresión en cuanto a lo praxeológico- aspecto que retomo en el último capítulo-. Incluyo todos los temas seleccionados.

En cuanto a los contenidos ponderados por nivel, en el caso de primer año, todos los docentes han trabajado en el curso los siguientes: la comunicación, la narración, la exposición, el tipo de narrador, el concepto de enunciado y sus tipos, el verbo y su morfología, la sílaba, la clasificación de la palabras por el acento

prosódico, el hiato, el diptongo, el sujeto léxico y el gramatical o el sujeto y el predicado. En cambio, estos temas son abordados por algunos docentes: coherencia y cohesión (Profesora 1, 2018, Libreta 1; Profesor 2, 2018, Libreta 1), texto epistolar (Profesora 1, 2018, Libreta 1; Profesor 2, 2018, Libreta 1; Profesora 4, 2018, Libreta 1), fonemas y grafemas (Profesora 1, 2018, Libreta 1; Profesora 2, 2018, Libreta 2), sintagma nominal (Profesora 1, 2018, Libreta 1) o grupo sintáctico nominal (Profesora 3, 2018, Libreta 1; Profesora 4, 2018, Libreta 1). En conclusión, todos los docentes mencionan la ortografía y aspectos gramaticales como verbo conjugado, tipos de enunciado, el concepto de oración, el sujeto. Los contenidos vinculados con la comunicación en general son menos abordados que los gramaticales. Es decir, si se toma la síntesis de los temas para el examen, los contenidos formales están presentes en el 100% de las síntesis de temas para el examen mientras que los comunicativos aparecen en el 87% de los temarios.

Con respecto a segundo año, todos los docentes abordaron el verbo y su morfología, el modo subjuntivo e imperativo. El tema clases de palabras figura en el 100% de las libretas pero aparecen diferencias: 67% conceptualizan además del adjetivo, el sustantivo y el artículo, la preposición. Todos los educadores trabajaron los adyacentes verbales en este caso se añade al sujeto léxico el objeto directo, el objeto indirecto, el adyacente circunstancial. En un 67% de las libretas, consta que se ha dado las relaciones entre oraciones relacionadas: coordinación y yuxtaposición y el grupo nominal (Profesor 5, Libreta 1, 2018). A su vez, dos docentes han decidido presentar el discurso directo y el indirecto a sus alumnos (Profesora 7, Libreta 1, 2018). Al observar los contenidos referidos al texto, en un 67% de los portafolios se trabaja la estructura de la narración y los tipos de narrador. En cambio, en el 33% la interpretación de texto se lleva a cabo desde los géneros. Sobre esta última idea volveré más adelante. En resumen, en segundo año, los portafolios evidencian un aumento significativo del abordaje de aspectos que tienen como centro la gramática. Por ejemplo: se añaden más tiempos verbales a los observados en el curso anterior, se suma al análisis sintáctico otros

adyacentes verbales- adyacentes circunstanciales, objeto directo, indirecto- y se observan las relaciones oracionales -esta última temática no es tomada por el 100% de los profesores-.

En cuanto al último año de educación media básica, aparecen las siguientes temáticas: el verbo conjugado y su morfología, las formas no personales del verbo, relaciones de oraciones: hipotaxis y parataxis, adyacentes verbales- a los ya presentes en los niveles anteriores se añaden el atributo-. En el 50% de las libretas se alude a los verbos copulativos pero no se profundiza en el adyacente oracional que es típico de esta estructura sintáctica. El abordaje de la coordinación, subordinación y yuxtaposición entre oraciones también se encuentra en la mitad de los portafolios. Cabe destacar que el desarrollo del curso del 50% de las libretas se organiza considerando los contenidos. Es decir, si bien, en algunas ocasiones, se menciona el texto, solo se alude al tema abordado y no se especifica cómo se ha trabajado en clase.

Finalmente, luego del análisis de lo que los profesores han dictado en cada nivel, puedo señalar que la progresión es solamente temática y vinculada a lo gramatical. Es decir, no se visualiza -o al menos no se desprende de las libretas- que se proponga un avance en la interpretación del texto. Solo se suman saberes epistémicos, no sucede lo mismo con los praxeológicos.

5. 3. 4. La concepción de lenguaje presente en las propuestas

Con respecto a las posturas teóricas presentes en los portafolios, pocos docentes emplean el término “lenguaje” (Ricardo, 2023). En el escaso 30 % de las planificaciones se aclara cómo se aborda el mencionado concepto en el aula. Problematicar cuál es el objeto de enseñanza y cómo se conceptualiza debería ser una cuestión de reflexión obligatoria. La trascendencia de su definición y caracterización radica en que se establece un vínculo entre teoría y práctica. Por

ende, la posición del docente se ve reflejada en las estrategias y formas de abordar un texto.

Una de las profesoras que se preocupa por esta temática dice:

El lenguaje es el elemento propio de la comunicación social. Una sociedad sin lenguaje no existe; como tampoco existe sin otros sistemas de comunicación en el intercambio de comunicación. Todo lo que se produce con el lenguaje sucede para ser comunicado en el interior social, lo mismo ocurre con otros códigos (Avendaño y Cetkovich, 2000, citado en Profesora 2, 2018, Planificación Documento adjunto, p. 1).

Estas palabras evidencian que se pondera el rol del lenguaje como instrumento de comunicación (Ricardo, 2023). Por su parte, otra colega destaca: “El lenguaje se usa para representar el mundo; permite reflexionar sobre el mundo y tomar conciencia de él” (Profesora 1, 2018, Planificación, p. 11). En este caso, se observa la postura representacionista del lenguaje en tanto se lo considera como subsidiario del pensamiento al privilegiar lo cognitivo y simplificar la relación compleja entre pensamiento y lenguaje (Ricardo, 2023).

5. 3. 5. Lectura y escritura

En cuanto a la escritura y la lectura y qué se dice de ellas en los portafolios, únicamente una profesora cree necesario aclarar cómo las concibe. Los demás no se detienen sobre la conceptualización teórica de las prácticas del lenguaje. Simplemente, plantean actividades en el desarrollo del curso que muestran implícitamente la poca importancia del hacer en las clases por cómo están construidas las tareas.

La docente que manifiesta cuál es su visión al respecto menciona:

se incentivará la elaboración, profundización y análisis. Se debe facilitar el desarrollo de las competencias (comprensión, producción, reflexión) así como el proceso hacia un pensamiento holístico y la integral formación del yo, sin perder de vista la calidad y equidad en la educación (Profesora 1, 2018, Planificación, p. 11).

Se dejan claras dos cuestiones. En primer lugar, se opta por hablar de comprensión y producción. En segundo lugar, se las considera en tanto destrezas y no como prácticas del lenguaje.

Las temáticas seleccionadas para enseñar escritura permiten determinar qué posiciones han adoptado los docentes (Ricardo, 2023). Entre ellas se encuentran: la caligrafía, el alfabeto, la ortografía y el vocabulario.

En cuanto a la primera, como he mencionado, una educadora destaca entre los propósitos del curso: “Lograr la mejora de la caligrafía y la ortografía por medio de la práctica de la cursiva y las reglas de acentuación, entre otras técnicas” (Profesora 4, 2018, Planificación Documento adjunto, p. 1). No es la única libreta en la que se ha encontrado referencia explícita a la caligrafía: otra profesora alude a la “buena” caligrafía en el diagnóstico al hablar de la producción textual del grupo (Profesora 1, 2018, Libreta, p. 13). Al respecto, Nemirovsky (1999) advierte: “no constituye algo que merezca la más mínima atención -basta con lograr que las producciones escritas sean legibles y ello se logra cuando los niños encuentran sentido y función social a sus textos” (pp. 37- 38).

En segundo lugar, otro aspecto que habla de la visión de la escritura es la ponderación excesiva del alfabeto. Al respecto, una docente señala como primordial la elaboración de un abecedario colectivo (Profesora 3, 2018, Desarrollo del curso). Tal estrategia didáctica puede ser cuestionada por razones didácticas y conceptuales. Desde la didáctica, se ha puesto en duda, incluso en primaria, la pertinencia de enseñar a escribir considerando elementos menores (Lerner, 2001). Partir de los “pedacitos no significativos”- en términos de Lerner (2001)- diferencia entre lo que se practica en la escuela con respecto a la lectura y la escritura y lo que se hace en las prácticas sociales fuera de ella (Lerner, 2001). El estudiante se enfrenta a dos maneras antagónicas de acercamiento. El recurrir a las unidades más pequeñas para abordar las prácticas sociales de escritura silencia la posibilidad del rico abordaje textual al no considerar quién habla, desde qué

lugar lo hace y en qué contexto. Es decir, no se aborda el texto para interpretarlo. Además, centrarse en enseñar los grafemas no asegura la construcción de sentido porque el texto no es una suma de sus partes.

En cuanto a la conceptual, Olson (1997) destaca que el alfabeto no implica la evolución perfecta de la escritura en tanto la escritura alfabética tiene dos falencias: “el problema del literalismo” y el de concebir la lectura de forma simplificada como decodificación. El primero se vincula con la ilusión de la existencia de una posible lectura del texto. El segundo supone quedarse con la importancia de poder desentrañar el código perdiendo la riqueza de la comprensión y la interpretación. La escritura no transcribe la oralidad “sino que proporciona un modelo conceptual de la misma” (Olson, 1997, p. 95). La postura de Olson (1997) permite analizar la escritura no aislada sino considerarla como modelo de la oralidad y posteriormente, de la lectura. Por lo mencionado, entiendo que al dedicar tiempo de aula para hacer uso de esta estrategia se pierden momentos valiosos para abordar el tratamiento de la escritura en clase lo más cercano al contexto real en que el hablante emplea esta práctica fuera del ámbito educativo.

En cuanto a las actividades de escritura, como he señalado en el capítulo dedicado a las consideraciones teóricas, para analizar qué aspectos contienen las actividades y cuáles faltan, recorro a las categorías de análisis de la investigación realizada por Gomes (2009, p. 57): situación comunicativa (motivación para escribir), papel enunciador, papel del interlocutor, propósito comunicativo y formato de texto.

No se evidencia claramente cómo el estudiante debe construir el camino para dar cumplimiento a la misma por las pocas especificaciones de las propuestas. Además, los profesores registran poco qué actividades de escritura han empleado. Solamente, he podido recuperar nueve tareas correspondientes a primer año, una correspondiente a segundo y otra a tercero de todas las libretas que componen el corpus- ver tabla 8-.

La propuesta de escritura correspondiente al segundo año (Profesor 5, 2018, Libreta 1, p. 6) es la más específica. Aclara la situación comunicativa, el papel del enunciador y el formato. De todas formas, falta establecer el papel del interlocutor y el propósito comunicativo. Como contrapartida, la actividad de escritura que menos información posee es la siguiente: “Se trabaja en producción de texto libre. Dicha actividad se calificará como nota de escrito. Se evaluarán las pautas de escritura ya trabajadas” (Profesora 2, 2018, Libreta 2, p. 6). Considerar la escritura como “práctica social del lenguaje supone que posee una finalidad, un punto de vista enunciativo, un destinatario ausente pero sobre el que se construye la acción de escribir” (Ricardo, 2023, p. 45). En otras palabras, es vital que la tarea explicita qué acciones de lenguaje se pretende que despliegue el estudiante y cuál es el contexto de producción de su texto (Ricardo, 2023). Al observar las actividades propuestas, en la mayoría de ellas, no existe articulación fluida entre lectura y escritura. En algunos casos incluso, se prescinde totalmente del texto. Es decir, la tarea de escritura no se realiza como antecedente para ingresar al texto, ni como abordaje intermedio o final del mismo. Tal es el caso del siguiente ejemplo ya mencionado anteriormente: “Se trabaja en producción de texto libre” (Profesora 2, 2018, Libreta 2, p. 6). Además, de los retos que supone abordar la escritura se suma otro más: recorrer un camino con diferentes acciones mentales para poder encontrar temática, finalidad, punto de vista enunciativo y formato de texto. La poca información y la amplitud de las tareas se transforman en obstáculos para cumplir con ellas porque las instrucciones no ayudan a enfrentar el proceso de escritura (Ricardo, 2023).

En cuanto a las actividades de lectura, otra vez me encuentro con el problema del escaso registro de las propuestas presentadas a los alumnos. Vinculado con esto, observo un pobre aprovechamiento del texto como objeto empírico del lenguaje. Las actividades sobre las que se tienen registro en el primer nivel recurren a la mera copia- el caso de la Libreta 1 de la docente 3 (2018)- o a una pregunta abierta en la que cualquier respuesta del estudiante es válida - “¿Qué

reflexión te merece lo que leíste?” (Profesora 1, 2018, Libreta 1, p. 2)-. Cada propuesta aparece detallada en la tabla 10 en el Anexo N°4. En las actividades de segundo año, se evidencia un abordaje textual más detenido y no solo desde la mera decodificación o la postura personal interpretativa desprovista del contenido del producto del lingüístico. En dos tareas, los docentes solicitan “resumen” y “síntesis”. Riestra (2009) destaca la importancia de diferenciarlos. El primero lo define como “instrumento de utilidad tanto para fichar un texto [...], como para repasar ante un examen, para comparar posiciones de autores frente a un tema, etc (Riestra, 2009, p. 16 -17). En cambio la “síntesis” es definida como una “paráfrasis personal”. Mientras el resumen necesita de las operaciones de decodificación y comprensión, la síntesis supone trascenderlas y avanzar en la búsqueda y construcción del sentido del texto (Riestra, 2009). En la propuesta 11 y 13 respectivamente, se solicita: “Resumen en no más de ocho líneas el contenido general del texto” y “Resume el texto”. Esta estrategia es una de las que destaca Marcuschi (2001) como interesante para trabajar lectura en aula. Se puede discutir las variaciones de los resúmenes y cómo se vinculan directamente con lo comprendido por el lector. En cuanto al tercer nivel, es sugestivo que ninguna de las cinco libretas especifique las actividades de comprensión de texto.

Además de lo que ya he mencionado, con la lectura ocurre algo similar que con la escritura el registro es escaso y en algunos casos nulo. A su vez, se mantienen las diferencias entre el abordaje de la lectura en la escuela y el contexto social real del estudiante en la forma de leer. Por ejemplo, un educador destaca la relevancia de la lectura en voz alta, incluso la coloca en la planificación como un objetivo de su práctica. Menciona: “Estimular la lectura en voz alta como medio de incorporar nuevos conocimientos” (Profesora 4, 2018, Planificación Documento adjunto, p.1). No obstante, tal como destaca Lerner (2001), la mayoría de las veces los estudiantes deben enfrentarse a la lectura silenciosa incluso

cuando realizan textos propios⁴. Otra vez se enfrenta a una realidad escolar que difiere de su acercamiento a la lectura fuera de ella.

5. 3. 6. *¿Género discursivos, textuales o tipología?*

En el presente apartado, analizo algunos de los motivos que han llevado a los docentes a decidir, aparentemente de forma casual, por una u otra taxonomía para clasificar los textos en el aula. En este sentido, me preocupa detenerme en las elecciones terminológicas.

Todos los docentes de primer año emplean la diferenciación “prosa” y “verso” en sus portafolios docentes. Cabe recordar que tal separación es uno de los contenidos del primer nivel de secundaria que consta en el programa.

En el 100% de los portafolios, aparece el sustantivo “tipo” para aludir a la diferencias textuales o la mención a “explicativo”, “narrativo” y “argumentativo”. De esta forma, se trasluce el posicionamiento teórico. Al respecto, un docente destaca como objetivo del curso lo siguiente: “Afianzar los conocimientos curriculares para que el educando logre interpretar diferentes tipos de texto de forma eficiente” (Profesora 4, 2018, Planificación, Documento adjunto, p. 1). Como se ha mencionado en las consideraciones teóricas, varios autores emplean el término “tipo” pero ninguno de los profesores aclara su posicionamiento al respecto.

Relacionado con lo expuesto anteriormente, en la mayoría de los casos, se observa que se ha instalado el saber lingüístico construido por los teóricos en el aula. Incluso se pretende que los estudiantes empleen la terminología técnica. Para Riestra (2010 b), los estudiantes carecen de herramientas culturales para afrontar la descripción textual desde el marco de los tipos de texto.

⁴ Por razones de extensión del capítulo, no ingreso en la disquisición teórica entre “oralizar”, “verbalizar” y “leer”.

La multiplicidad de referentes teóricos que también se emplean en la legislación lingüística se trasluce en el desconocimiento o la inseguridad docente cuando se seleccionan los referentes teóricos. Vinculado con esto, Ciapuscio (1994) señala: “La confusión terminológica, característica de la disciplina en general, es notable en el caso de esta área de investigación; frecuentemente se intercambian como equivalentes los términos géneros discursivos, tipos textuales, clases de texto, etc. (p. 15)”.

5. 3. 7. Los textos

En este apartado me propongo abordar dos temáticas centrales vinculadas con el trabajo de textos en el aula de Idioma Español. En primer lugar, hay una problemática con respecto al empleo de textos adaptados y cómo se abordan los textos traducidos. En segundo lugar, el tratamiento de los productos lingüísticos del lenguaje se da desde los insumos teóricos provenientes de la lingüística aplicada y no del hacer, del uso.

En cuanto al primer problema, cabe mencionar las palabras de Lafuente (2009): “A utilização de textos autênticos no ensino de línguas oferece uma oportunidade do uso da língua de forma contextualizada e possibilita a reflexão sobre como pode se dar a inserção em diferentes grupos e práticas acadêmicas” (p. 15). Es decir, desnudar al texto de su contexto de funcionamiento y entenderlo como unidad cerrada trunca la observación del lenguaje en uso. Los estudiantes se encuentran cotidianamente en su vida como hablantes con productos lingüísticos vinculados a las prácticas sociales del lenguaje y no como tipos ideales. En varios portafolios docentes, se explicita que se emplean adaptaciones de determinadas obras. No poseo la información necesaria para saber quién es el responsable de los cambios en los textos. Es decir, si los profesores han tomado un texto en el que se han introducido variaciones o si ellos las han hecho. No obstante, me pregunto: ¿con qué propósitos se ha modificado el producto lingüístico?, ¿las mutaciones

responden a objetivos de enseñanza?, ¿qué tan auténticos pueden ser si no son frutos del contexto social en que se gestaron?, ¿cómo se alcanza la interpretación prescindiendo de considerar quién habla y desde el lugar en que lo hace?

En cuanto al uso de las traducciones en la clase de Idioma Español, creo interesante problematizar este aspecto de forma breve y somera. Aclaro que el propósito no es expedirme a favor ni en contra sino presentar cuestiones a ser tenidas en cuenta por el profesor al interpretar un texto traducido. La importancia de la traducción es innegable. En palabras de Pagni (2017): “¿Qué humanidades tendríamos si solamente pudiéramos leer aquellos textos que están escritos en las lenguas que dominamos? Seríamos casi analfabetos” (p. 17). No obstante, como he intentado destacar a lo largo de la tesis, la búsqueda de sentido del lector supone el conocimiento del contexto de producción (lo físico, lo social y lo subjetivo). Vinculado con esto, Bourdieu (2002) afirma que los textos circulan desprovistos de las condicionantes en que se generaron. Los productos lingüísticos nacieron relacionados a un campo de producción particular. Cuando trascienden fronteras, se insertan en un campo de recepción diferente. Muchas veces tal reinterpretación provoca que se diga algo totalmente diferente a lo que el autor inicialmente expresó (Bourdieu, 2002). En conclusión, al introducir traducciones en el aula, hay que pensar en estas cuestiones de circulación textual.

En relación con el tratamiento didáctico de los textos, se propone básicamente reconocer la estructura del texto y su caracterización. En tal sentido, una profesora señala que en la prueba semestral solicita lo siguiente: “Primera actividad del parcial: prueba de estudio, concepto de texto, características, estructura narrativa” (Profesora 1, 2018, Libreta 1, p. 5). En términos de Van Dijk (2012), este trabajo textual es característico de la lingüística tradicional ya sea “estructuralista”, “formalista” o “transformacional”. Tal abordaje se cataloga de “autónomo” porque deja de lado el contexto. En palabras de Calsamiglia y Tusón (2001):

Los elementos del contexto, tanto si pertenecen a otros códigos semióticos como si pertenecen a sobreentendidos e implícitos, constituyen el fondo de interpretación de los elementos verbales, a través de las *pistas e indicios* aportados por los propios hablantes y que contribuyen a construir el contexto adecuado (p. 18).

La reconstrucción de esos indicios y su vínculo con el contexto es imprescindible para alcanzar la interpretación. De ahí la importancia de profundizar en tal práctica para lograr que los estudiantes alcancen el sentido del texto. No reparar en el contexto hace que una docente no se percate que cometió un error al escribir el autor del texto que lleva para trabajar con sus alumnos- colocó como emisor a Pablo de Santos en lugar de Pablo de Santis (Profesora 2, Libreta 2, 2018)-.

5. 3. 8. *La gramática*

En esta parte, me pregunto por las teorías usadas por los profesores en los cursos, qué actividades gramaticales se proponen a los estudiantes y cómo se la aborda con respecto al texto.

Con respecto a las posturas teóricas empleadas, el 87,5% de los educadores optan por la postura funcionalista de Alarcos (1994), de forma explícita o implícita. En este último caso, puedo inferirlo por la visión de la oración en términos de verbo conjugado como núcleo y términos adyacentes. El resto prefiere la postura exocéntrica de la oración. En tal sentido, son elocuentes las palabras de una educadora que si bien menciona a Chomsky postula que la teoría de su elección es otra: “Para el estudio reflexivo de la lengua materna en el aula, pese a esta nueva vertiente, se seguirán los lineamientos funcionalistas principalmente, por ser coherentes con el proceso que en esta institución se fomenta desde hace años y por existir una práctica sistematizada y acorde a la edad de los educandos” (Profesora 1, 2018, Documento adjunto, p. 12).

Al observar las tareas gramaticales propuestas, la inmensa mayoría abordan únicamente el nivel sintáctico. En tal sentido, los educadores emplean las

mismas expresiones: “analizar”, “ejercitar”, “reconocer”, “estudiar la composición morfosintáctica”. Al respecto, Marcuschi (2008) advierte: “dizer que a análise da língua se limita a sintaxe é reduzir a língua a algo muito delimitado pois os aspectos textuais e discursivos, bem como as questões pragmáticas, sociais e comunicativas são muito relevantes e daí levar não se poder evitar de considerar o funcionamento da língua em textos realizados em gêneros (p. 57). Se está cometiendo el error de simplificar la lengua y abordarla de forma aislada y descontextualizada. Además, el foco, desde este locus, es el sistema y no el lenguaje en su conjunto.

Para finalizar, cabe destacar que se espera que los estudiantes reconozcan los atributos con verbos como ser, estar y parecer. Además, los docentes propenden a que hagan el análisis sintáctico de las oraciones subordinadas y las clasifiquen. Algunas de las tareas propuestas evidencian que el estudiante no puede construir el camino a transitar porque se brindan las acciones finales y no las anteriores para hacer el recorrido. Por ejemplo, se solicita: “Trabajamos con un fragmento de texto y se reconocen enunciados, oraciones, adyacentes y nexos” (Profesora 6, Libreta 1, p. 5). En tal sentido, si bien desde el marco teórico que sustenta la investigación, he dicho que no puedo acceder a las consignas en cuanto no poseo los intercambios dialógicos que se suscitaron al proponer las consignas en clase, creo que es sumamente interesante recordar y aplicar el concepto de consigna. Dicho género según Riestra (2004) ayuda a planificar la acción mental, impacta en la construcción del sentido. Ahora bien, sin esa serie de pasos establecida el estudiante se encuentra ante la disyuntiva de poder construir el trayecto sin ayuda.

CAPÍTULO VI: LOS EXÁMENES

6. 1. Introducción

El corpus de los exámenes está compuesto por veintiuna propuestas de evaluación escrita de las cuales nueve pertenecen al primer nivel, diez son para aplicar en segundo año y dos de ellas para ser realizadas por estudiantes pertenecientes a tercer nivel de educación secundaria. Todas ellas fueron aplicadas entre 2017 y 2018 en un mismo liceo de la zona metropolitana.

Al igual que los demás capítulos de análisis, organizo esta parte en tres secciones: la introducción, la contextualización y el análisis de los documentos (Ricardo, 2023). En la última, abordo las siguientes cuestiones: la concepción de aprendizaje, enseñanza y evaluación, lo que se pretende evaluar, las diferencias entre los niveles (1º, 2º y 3º), la visión del lenguaje, la lectura y la escritura, la elección del marco teórico por parte del docente entre géneros discursivos, textuales, o tipología, los textos y sus implícitos y, finalmente, el papel de la gramática.

6. 2. Contextualización

Como ya he mencionado, empleo el término “contexto de producción” para aludir a las tres dimensiones señaladas anteriormente en el marco teórico: la física, la subjetiva y la social (Riestra, 2006).

En relación con la dimensión espaciotemporal, tal como ya he señalado en Ricardo (2023), las propuestas de exámenes se aplicaron entre 2017 y 2019 en un liceo perteneciente a la zona metropolitana cuya matrícula en Ciclo Básico supera el promedio de los liceos a nivel nacional entre 2012 y 2019 (CES, s.f.).

Respecto a los aspectos subjetivos, aunque los exámenes fueron hechos por diferentes docentes, en su mayoría quienes los enuncian son egresados de la carrera de profesorado de la especialidad Idioma Español con más de un año de experiencia en la institución educativa. Otro aspecto relevante es que, en el año 2017, todos los profesores de la asignatura ostentan la efectividad, incluso el 50 % se encuentra en el grado 4 o superior del escalafón docente. A su vez, en el año 2018, solamente el 25% no tienen título docente mientras que el 75 % restante están ubicados en el grado tres o superior. Con respecto a los evaluados, todos cursan primero, segundo o tercer año de Ciclo Básico plan 2006 y viven en la zona metropolitana (Ricardo, 2023).

Entiendo que es relevante desarrollar la dimensión social. Para ello, he recurrido a la historia específicamente he buscado información en relación con cómo se ha forjado la educación secundaria en Uruguay y específicamente, algunas pinceladas históricas de los exámenes (Ricardo, 2023). Quiero destacar que no se presenta un detallado análisis a este respecto en tanto no es el objetivo de la presente investigación. No obstante, no puedo dejar de aludir a cuestiones históricas porque sería incoherente con el marco teórico que sustenta la tesis. Además, los exámenes en tanto objetos de la actividad del lenguaje se ven influenciados por el macrocontexto educativo. Rama (2004) caracteriza a secundaria de la siguiente manera: “Se trata de un antiguo sistema educativo con un desarrollo muy temprano de la educación secundaria que mantuvo- a pesar de la alta expansión en volumen- un notorio sesgo preuniversitario” (p. 1). El estrecho vínculo con la universidad se remonta a sus inicios. Hasta 1936,

secundaria dependía de la universidad. En cuanto a los exámenes, hasta 1942, se requería de un examen de ingreso para entrar a secundaria (Rama, 2004). Únicamente, el plan 1963 y su reincorporación en el 1986 postulan “la abolición de la instancia de evaluación al final del curso y promueven cursos compensatorios para los estudiantes que no alcancen los logros establecidos” (Ricardo, 2023, p. 26). En síntesis, este género de texto posee una historia de más de 100 años en nuestro país.

Con respecto a las formas de decir, prima el tuteo en las formas gramaticales de tratamiento- en términos de Bertolotti (2015)-. Como he señalado en Ricardo (2023), la autora diferencia entre formas de tratamiento nominales (nombres propios, familiares, ocupacionales y honoríficos) y gramaticales (formas pronominales o verbales) (Bertolotti, 2015). Es decir, los educadores usan las formas pronominales y verbales de “tú” porque entienden que el voseo resulta menos culto:

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

6. 3. Análisis del contenido de los documentos

6. 3. 1. El aprendizaje, la enseñanza y la evaluación en los exámenes

En el capítulo anterior, he analizado las teorías implícitas y explícitas que afloran en el portafolio docente. Las propuestas ofrecen un insumo riquísimo para observar las teorías implícitas y complementar la visión anterior.

A la luz de la teoría de Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2006), los exámenes, tal como suelen diseñarse, reflejan una visión implícita del aprendizaje basada en la teoría interpretativa. Esto se nota claramente en que todas las propuestas analizadas incluyen al menos una actividad de gramática que se presenta de manera descontextualizada. Estas actividades no invitan a reflexionar sobre cómo se utilizan las formas de decir ni sus efectos, y tampoco están conectadas con tareas más significativas, como la escritura. En esta investigación, me propongo estudiar qué concepción de evaluación subyace a estas prácticas. Para ello, recurro a teorías que permiten vincularlas con los exámenes que aquí se analizan.

En general, los exámenes se centran en la evaluación sumativa- en el sentido de Scriven (1967, citado en Lukas y Santiago, 2009)-, es decir, priorizan el producto final que el estudiante presenta. Esto refuerza una manera de entender el aprendizaje como un proceso de acumulación de información que el estudiante debe reproducir en la instancia de evaluación. En este enfoque, la construcción activa del conocimiento queda relegada. Entonces, prima la capacidad de memorizar y devolver información. Como consecuencia, prácticas más dinámicas que supongan aprender haciendo pasan a un segundo plano, dejando fuera habilidades importantes como el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de aplicar lo aprendido a otros contextos.

Además, si un estudiante llega al examen sin resultados satisfactorios, esto evidencia que el proceso de enseñanza y evaluación anterior no logró acompañarlo de manera efectiva. En este sentido, es fundamental repensar cómo debería articularse la evaluación con la planificación del curso. Tal como señala Gabbiani (2002), al planificar un curso de lengua, es esencial considerar aspectos

como el contexto educativo, los destinatarios, los objetivos, el enfoque, las técnicas, los recursos disponibles y los criterios de evaluación. Solo cuando el docente define con claridad el enfoque pedagógico puede elegir de manera coherente las técnicas y estrategias de evaluación.

Finalmente, esta forma de evaluar tiende a beneficiar a quienes tienen mejores habilidades de memorización, dejando de lado a aquellos que podrían destacar en contextos más auténticos o significativos. Esto reduce el aprendizaje a un proceso pasivo y desconectado de la realidad ofreciendo pocas o nulas oportunidades para interpretar críticamente o relacionar lo aprendido con su vida cotidiana. Es por todos estos argumentos que sostengo que las creencias de los educadores se acercan más a la concepción implícita de la teoría interpretativa.

6. 3. 2. ¿Qué se pretende evaluar?

En este apartado, presento dos cuestiones íntimamente imbricadas: por un lado, qué aspectos evalúan las propuestas y, por otro, las características deseables de un examen para que mida lo que se pretende.

Antes de mencionar, cuáles temáticas seleccionaron los profesores, creo relevante recordar que el saber praxeológico comprende el saber hacer mientras el saber epistémico implica el saber conceptual, en términos Bronckart (2004). Los aspectos vinculados con lo praxeológico los desarrollo en el apartado dedicado a lectura y escritura de este capítulo más adelante. En cuanto al saber epistémico, en primer año, aparece cinco actividades que corresponden a ortografía, trece que atañen al verbo- reconocimiento, morfología verbal, conjugación y/o formas no personales-, dos que piden el esquema de la comunicación, tres que solicitan determinar si es un enunciado oracional o no oracional (Ricardo, 2023). A su vez, con respecto al texto, “doce propuestas pretenden que se establezca el tipo de texto, las partes del mismo, la cohesión

pronominal y verbal y/o la clase de narrador” (Ricardo, 2023, p. 41). Los educadores prefieren las tareas que se vinculan con los contenidos de la asignatura. Estas son en total treinta y tres actividades y las vinculadas al saber hacer quedan cuantitativamente en treinta y una.

Un fenómeno similar ocurre con las tareas de segundo año. Veintiséis abordan aspectos gramaticales, en particular, el análisis sintáctico. En las instrucciones, se pide reconocer los enunciados y clasificarlos, marcar las oraciones y establecer qué relaciones hay entre ellas (parataxis e hipotaxis), y, finalmente, ser capaz de señalar el verbo conjugado y los adyacentes (Ricardo, 2023). Los aspectos textuales se hacen presente únicamente en ocho tareas .

La mencionada primacía del contenido gramatical también se observa en las propuestas de tercer año. Al respecto, “ocho abordan lo sintáctico mientras que dos apelan al saber textual- cohesión y tipo de texto-” (Ricardo, 2023, p. 41).

A medida que avanza el nivel aparecen más temas gramaticales y se hace más evidente el abordaje del saber epistémico, por un lado, y del saber praxeológico, por el otro (Ricardo 2023).

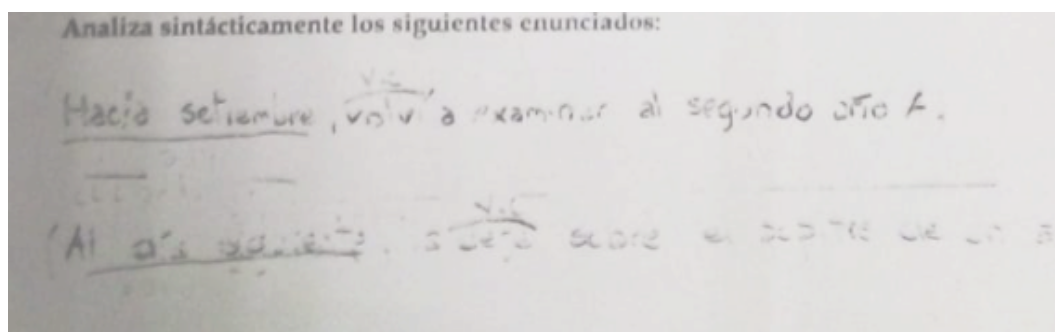
Luego de considerar lo que se pretende evaluar, se debe determinar si las evaluaciones se diseñan y aplican correctamente. Con base en los aportes de Prati (2007), al observar los exámenes que analicé, me di cuenta de que la validez de contenido es limitada. Estas pruebas no evalúan la competencia de los estudiantes como usuarios del español, que es lo que establecen los objetivos del programa, sino que se centran en medir conocimientos aislados. Esto me lleva a concluir que las evaluaciones carecen de validez de constructo en cuanto que no logran obtener información significativa sobre lo que los estudiantes realmente pueden hacer con el lenguaje en contextos comunicativos auténticos.

En relación con la validez concurrente, predictiva y del puntaje, no pude realizar un análisis completo debido a la falta de acceso a los resultados de los exámenes. Esto me impidió comprobar si los puntajes reflejan adecuadamente las habilidades evaluadas, si son consistentes en distintos momentos o si permiten establecer cómo será el desempeño futuro de los estudiantes.

En cuanto a la interactividad, no encontré evidencias de que las evaluaciones se ajusten a las características particulares de los estudiantes. La adecuación en secundaria se define como los cambios que los docentes efectúan en sus evaluaciones para atender las dificultades que los educandos muestran en el proceso de aprendizaje (CES, 2017). En este sentido, no observé adecuaciones específicas en las pruebas que respondieran a las dificultades que puedan enfrentar durante el aprendizaje. Tampoco que se realizaran pruebas que se consideraran lo más amplias posible para solucionar posibles barreras de acceso que se le puedan presentar al estudiante. Por el contrario, varios exámenes presentan una redacción poco clara, lo que compromete su legibilidad. Por ejemplo, en la consigna referida al análisis sintáctico de la propuesta 11 no se pueden casi apreciar los enunciados a analizar, tal como se puede observar en la imagen a continuación. Esto podría impedir que el estudiante lleve a cabo la actividad.

Imagen 1

Parte de la propuesta 11



Nota: Parte de la propuesta 11 que consta en Anexo N° 9 (p. 17).

Otro caso es el de la propuesta 20. Allí se presenta el texto en un tamaño de letra pequeño y con fragmentos cortados. Esto dificulta poder interpretarlo adecuadamente para luego seguir las instrucciones del docente. Algo similar ocurre con las propuestas: 12, 13, 15 y 17- ver Anexo N° 9-. Solo uno incluye color y una imagen pequeña como recurso visual (Propuesta 1). En otros casos, las tareas a realizar están escritas directamente por los docentes (Propuestas 6, 9, 11, 12 y 13). Todo esto podría incidir en la interpretación del texto y de las instrucciones por parte de los estudiantes. Esto refuerza la idea de que las evaluaciones no siempre tienen en cuenta la diversidad y pluralidad constitutiva de toda aula.

Sobre el impacto, no dispongo de datos que me permitan evaluar cómo estas pruebas influyen en el aprendizaje de los estudiantes o en su desarrollo a lo largo del tiempo.

Finalmente, en lo que respecta a la autenticidad, las actividades propuestas no parecen representar situaciones reales en las que los educandos usarían el lenguaje como actividad. Sobre todo porque las instrucciones a las tareas de escritura no presentan de forma clara la finalidad comunicativa. Esto hace que las tareas se perciban como poco relevantes y desconectadas de los contextos de uso cotidiano.

6. 3. 3. ¿Qué diferencias aparecen en cada nivel (1°, 2° y 3°)?

En este apartado, realizo una descripción general que luego, analizo detenidamente más adelante. Es decir, presento cómo se eligen los géneros textuales y textos y qué saberes se solicitan en cada nivel pero el abordaje pormenorizado lo hago en los apartados que se desarrolla específicamente la temática.

Desde el marco teórico que sustenta la tesis, el objeto de enseñanza es el lenguaje en tanto actividad, situado, conformándose social e históricamente. La herramienta didáctica que permite abordarlo desde el aula es el género de texto. El texto se convierte en la materia observable, analizable, en el producto empírico de tal actividad. De ahí, la importancia de considerar cuáles se seleccionan y qué variaciones hay en los tres niveles.

Los géneros textuales elegidos no se modifican a lo largo de los tres niveles. Esencialmente, ellos son cuentos y novelas - más bien fragmentos-. La única excepción es el texto “Anfibios” que pertenece a un libro de ciencias naturales que no se especifica en la propuesta.

En resumen, con respecto a lo epistémico, el saber textual está presente en los tres niveles así como la ejercitación gramatical. En tal sentido, en todos, se solicitan tipologías textuales y la posición del narrador. A su vez, en cuanto al aspecto morfosintáctico, en el nivel inicial, el verbo y la flexión verbal ocupan el centro. Por su parte, en segundo y tercer año, en la mayoría de los exámenes, se mide que los alumnos sean capaces de reconocer y clasificar adyacentes además de distinguir las relaciones oracionales.

Con base en la conceptualización de la consigna hecha por Riestra (2004), las tareas de los exámenes de los tres niveles no evidencian una progresión en cuanto a la complejidad ni les ofrece una guía clara. Es decir, no permiten que el estudiante dibuje el camino interno que debe elaborar para dar cumplimiento a lo solicitado. Idealmente, las actividades reflejan las acciones y operaciones mentales que tiene que hacer el aprendiente. Esta falencia está presente tanto en las tareas de lectura y escritura como en las referidas al saber epistémico. Algunos

ejemplos: “analiza un sintagma verbal” (Propuesta 2), “analiza en forma completa, los siguientes enunciados” (Propuesta 20). Muchas veces tales problemas atentan contra los resultados de los exámenes.

6. 3. 4. La concepción de lenguaje presente en las propuestas

En las propuestas, la concepción del lenguaje implícita que prima es la de considerar la primacía de la lengua como sistema. Dicha prevalencia se evidencia porque se llega al texto exclusivamente como pretexto para aplicar ejercitación gramatical. En otras palabras, desde este locus, “la lengua se considera aislada e idealizada y los aspectos formales que lo componen merecen ser aprehendidos por los alumnos, más que los semánticos y pragmáticos” (Ricardo, 2023, p. 42). Las propuestas 10 y 15 abordan el acontecimiento comunicativo. En el examen 10, dice: “completa el esquema de la comunicación partiendo del siguiente mensaje: 'se llevaron las mulas'”. En el examen 15, se solicita lo siguiente: “Completa el cuadro en relación al texto”- ver Anexo N° 9.-. Debajo de la consigna aparece una tabla que contiene los siguientes elementos: emisor, mensaje, referente, receptor, código. Este abordaje traslada al aula categorías teóricas y exige el manejo por parte del estudiante de nomenclatura técnica. De esta manera, aunque sea de forma involuntaria, se provoca un efecto indeseable porque se trabaja el proceso de comunicación de forma objetiva y no muestra la complejidad del fenómeno comunicativo (Ricardo, 2023).

6. 3. 5. Lectura y escritura

Al observar las propuestas, se desprende que los profesores optaron por no emplear el binomio lectura y escritura del cual he hablado anteriormente.

En las siguientes actividades de las propuestas de primer año, los docentes pretenden que se ubique y transcriba información del texto: “¿Cómo estaba

formada la familia de la niña?” (Propuesta 1), “¿Qué apariencia tenía Maderna?” (Propuesta 8)- ver tabla N° 14-. Lo mismo ocurre con el segundo año: “¿Dónde y cuándo se desarrolla esta historia?” (Propuesta 11) “¿En qué tiempo y lugar se desarrollan los hechos?” (Propuesta 12)- ver tabla N° 15-. Y también pasa igual con tercer año: “¿Qué sucede cuando el muchacho llega a la casa de esas personas extrañas?” (Propuesta 18)- ver tabla N° 16-. Esto demuestra que la lectura se considera como sinónimo de decodificación. Es decir, no se promueve activar procesos cognitivos de orden intermedio o superior que promuevan la interpretación de los textos. Se privilegia la búsqueda literal de las respuestas aunque no suponga un desafío para el estudiante (Ricardo, 2023). Este tipo de actividades tan solo muestran si se logra localizar información y la concepción pobre y segmentada que posee el educador de lo que significa saber leer. No obstante, la práctica de lectura implica trascender lo literal para inferir e interpretar un texto. Esto requiere que el lector construya el sentido del producto empírico de la actividad del lenguaje. Tal proceso debe ser internalizado por el alumno para que pueda usarse en otros contextos más allá de la escuela. Finalmente, cabe señalar que las actividades de decodificación no permiten medir la comprensión textual. Por tanto, evaluarla con preguntas de este tipo invalida la prueba (Ricardo, 2023).

En cuanto a las actividades de escritura, en la tabla N° 17 en Anexo N° 4, enumero todas ellas por nivel. La siguiente tarea: “Explica por qué el narrador emplea la palabra “condenada” cuando dice y “la otra fue condenada a vivir” (mínimo de tres renglones)” (Propuesta 7) es catalogada como de producción textual en el propio examen. Estimo que esta tarea se vincula más con las actividades de lectura que con las de escritura, dado que, como mencioné previamente, la escritura implica un acto de creación o *poiesis*. En tal sentido, el proceso de escritura en el aula consiste en repetir y combinar elementos de manera creativa, hasta que aquello que inicialmente requiere toda nuestra atención se vuelve más automático (Riestra, 2007). Como he señalado, en otras palabras, “la actividad escritura supone ‘inventar’, ‘crear’, ‘jugar’ con el lenguaje para producir

determinados efectos”. Este aspecto es interesante observarlo en la corrección. Si la escritura se concibe desde este lugar, al corregir el texto del aprendiz, lo primero que hay que ver es el potencial creativo y el cumplimiento con el género de texto. No obstante, mayoritariamente y casi exclusivamente, se observa si el evaluado ha sido capaz de seguir los lineamientos formales en su propio texto.

En otro orden, la ausencia de producción textual en varios exámenes evidencia qué visión poseen los profesores de la escritura. En el primer nivel, esto ocurre en las propuestas 10 y 19; en el segundo, en 2, 9, 11, 12 y 13; y en el tercero, en la 18. En términos porcentuales, el 38 % de los exámenes no incluyen actividades de escritura, lo que sugiere que esta práctica de lenguaje tiene una valoración limitada, en cuanto no se considera pertinente incorporarla en la evaluación final (Ricardo, 2023). Esto se une al hecho de que las consignas de escritura no presentan toda la información relevante para guiar el proceso de creación. Tal escasez se hace evidente en el lenguaje utilizado al emplear expresiones del tipo “**algún** hecho semejante” (Propuesta 6), “**algún** acontecimiento donde hayas hecho volar tu inocente imaginación” (Propuesta 20)- ver tabla N°17- (Ricardo, 2023). En el momento del examen, es aún más esencial que las consignas sean claras porque los estudiantes disponen de apenas una hora para resolver todas las actividades, incluyendo aquellas que implican crear un texto. Aunque algunas propuestas presentan cierto grado de especificidad sobre lo que se espera del alumno, solo en una de ellas se explicita la finalidad de la actividad (Propuesta 16). Por tal motivo, sostengo que más que como una práctica situada la escritura se ve como técnica aislada del contexto y así se enseña (Ricardo, 2023). En la tabla N°18 del Anexo N°4, titulada “Tareas de escritura y las categorías especificadas”, identifiqué cinco categorías y su presencia en las actividades. Del análisis se desprende que el 83 % de las consignas únicamente mencionan el formato del texto, mientras que el 42 % hace referencia a la extensión, un aspecto relevante pero secundario frente a otras características esenciales en una actividad de escritura centrada en el uso del lenguaje (Ricardo,

2023). Parece que se desconoce la concepción vygotskiana del lenguaje como función psíquica superior que requiere de una etapa externa antes de internalizarse. Además, cabe destacar que tampoco se brinda un espacio para elaborar borradores y enfrentarse a una posterior reescritura. Es decir, no existe la posibilidad de alejarse como escritor del texto y volver sobre él, entre otras cosas por la inmediatez de la instancia evaluadora.

Finalmente, todas las tareas analizadas carecen de vínculo entre lectura y escritura- como ya he dicho- y en un gran número de ellas, también, se separan la escritura y los recursos lingüísticos. Algunas sí vinculan lo tipológico con la escritura. Al respecto en la propuesta 3, se pretende que el estudiante realice la siguiente tarea: “¿Qué partes de su estructura se identifican y cuál falta? Escríbela en un párrafo de seis renglones”. En el examen 4, las instrucciones para hacer la actividad de producción textual son las siguientes: “Recuerda mantener la posición del narrador (Propuesta 4)”. En la propuesta 20, se pide: “Utiliza un narrador interno e incluye un mínimo pasaje de discurso directo”- ver tabla N° 17-. De todas formas, la mayoría aborda las prácticas del lenguaje segmentadas de los recursos lingüísticos que enriquecen el texto. Tanto en las propuestas vinculadas con leer como con escribir no se solicitan observar las particularidades genéricas ni las singularidades de estilo que conforman al producto verbal empírico. Esta manera de acercamiento didáctico provoca que los estudiantes no observen el relacionamiento entre los temas presentados en el curso o en el examen, como en este caso, y la praxis lingüística.

6. 3. 6. ¿Género discursivos, textuales o tipología?

En cuanto a la prevalencia de los tipos de textos en las propuestas y los problemas que surgen vinculados al acercamiento teórico que se hace de los

textos, observo dos dificultades principales: confusión de los docentes con respecto a los referentes teóricos y análisis textual homogéneo.

La primacía de la tipología en las propuestas es notoria. Dentro del saber epistémico, diecisiete propuestas corresponden al saber textual- ver tablas N° 21, 22, y 23-. Del análisis de lo solicitado a los estudiantes, se desprende que reina un espíritu dubitativo heredado de la órbita científica y trasladado al aula. En las pruebas se emplea mayoritariamente la palabra “tipología” - dieciséis de ellas-. No obstante, en tres propuestas se usa el sustantivo “clase”. En dos de las propuestas se plantea una clasificación textual que distingue entre prosa y verso. No obstante, este enfoque tiende a simplificar el abordaje del objeto empírico del lenguaje al centrarse solo en sus semejanzas, dejando de lado su diversidad. En otras palabras, resulta poco preciso, en cuanto se generaliza sin tomar en cuenta la riqueza y variedad de los textos. Esto se hace evidente en las actividades sugeridas, donde, sin importar el tipo de texto, se plantean preguntas sobre su clasificación, el narrador y su estructura básica como ocurre en las propuestas 4, 13, 17 y 20. Desde el punto de vista didáctico, no se explota el potencial del material presentado en la clase. Si ha sido elegido es porque cuenta con cualidades estilísticas, lingüísticas y culturales para ser el centro del debate en el aula. Prescindir de la heterogeneidad provoca el empobrecimiento y la rutinización de la mirada de los estudiantes. En tal sentido, la discusión debe ser la pertenencia a un género pero también la consideración de las características particulares de esa forma de decir.

6. 3. 7. Los textos

Los textos forman parte de los materiales didácticos que emplea el docente en su práctica cotidiana al preparar sus clases y evaluar a sus alumnos. Al elaborar estos instrumentos de enseñanza, los docentes evidencian la influencia de sus creencias tanto con respecto al propósito de la educación lingüística y la concepción del lenguaje, como en lo que respecta a la valoración del

conocimiento lingüístico. En el primer grupo, se encuentran aquellos que se relacionan con la interrogante “¿para qué se enseña lenguas?” (Gabbiani, 2002, p. 14). En el segundo grupo, están las representaciones de lo que se entiende por conocimiento. Es decir, se vincula con la pregunta “¿qué es el lenguaje y cómo se aprende mejor?” (Gabbiani, 2002, p. 14).

La selección, presentación y abordaje hecha por el docente de los productos lingüísticos permite mostrar las creencias con respecto a la finalidad de la enseñanza del lenguaje y a las estrategias que considera debe emplear. Además, quiero destacar que, para el interaccionismo sociodiscursivo los textos tienen un papel determinante en tanto son los objetos empíricos de la actividad del lenguaje y los que habilitan las reflexiones en el aula. De ahí la importancia de estudiar qué productos textuales han elegido los docentes- ver tabla N° 12-. Del análisis de los textos empleados se desprenden las siguientes cuestiones: en primer lugar, la carencia de contexto de producción, en segundo lugar, el no cumplimiento de la propiedad de autenticidad y en tercer lugar, la no progresión en espiral en términos de Dolz (s. d. citado en Torrent y Bassols, 2012).

Con respecto a la primera temática, ninguna de las pruebas analizadas posee una introducción en la que se aborden cuestiones relevantes vinculadas al contexto de producción del texto. Este aspecto parece menor pero no lo es en tanto se vincula con la concepción docente de lo que define a un texto. El texto permite conocer empíricamente el funcionamiento lingüístico. También, es social, cognitivo e histórico (Marcuschi, 2008). En las evaluaciones, se aborda separado de su contexto de producción. No se aclaran las condicionantes subjetivas, físicas y sociales que se proyectan en los enunciados. Incluso, en algunos casos, la información relativa al contexto textual es insuficiente. Es decir, no hay datos completos de la fuente del texto que permitan conocer quién o quiénes han proferido esas palabras. En el Anexo N°4, se encuentra la tabla N° 20 que sirve

para visualizar los datos que están y los que faltan de cada propuesta. Destaco los siguientes aspectos: una de las evaluaciones no establece quién es el autor o entidad responsable de la emisión del texto y, solamente, dos textos de los usados en los exámenes poseen año, ciudad de publicación y editorial. Además, doce más de la mitad- carecen del nombre del texto o del libro y una única propuesta señala la información completa de la obra de la que fue extraído. Así, el texto aparece como unidad homogénea o estructura que puede prescindir hasta de las condiciones subjetivas de enunciación.

Dos propuestas presentan un problema vinculado con la autenticidad textual. A este aspecto me referí someramente más arriba. Ocurre con dos textos. En primer lugar, se da con “De coronas y galeras” (Propuesta 3). El mismo pertenece a *Cuentos de la buena suerte* de María Cristina Ramos y se encuentra adaptado. Por tanto, ha sido intervenido luego de su producción. En segundo lugar, algo similar pasa con el texto “Olimpiadas” escrito por Eduardo Galeano que posee un enunciado agregado por el docente (Propuesta 13). En este caso, lo añadido se vincula con la necesidad de usar el texto como pretexto para el análisis sintáctico. Dentro del marco teórico que sustenta la tesis, no resulta efectivo abordar textos que no sean fieles a lo que el autor ha querido plasmar. Todo el trabajo didáctico que permite descubrir quién habla, qué dice, cómo lo dice, qué efecto provoca carece de sentido en una adaptación. Además, en el capítulo IV, he afirmado que el enfoque de los documentos programáticos es el comunicativo. Si este es el marco de referencia del docente su material didáctico tendrá que reflejar lo mismo. Por ende, los productos lingüísticos tienen que ser textos reales y originales que permitan observar diferentes recursos lingüísticos (Gabbiani, 2002).

En relación al enriquecimiento de los textos al ir ascendiendo de nivel, las propuestas 3, 5 y 17 presentan textos que no suponen un desafío para el estudiante. En la primera de ellas, se recurre a un fragmento que pertenece a un libro catalogado por algunas bibliotecas como para el público infantil de entre 6 a

7 años. Fue usado para ser el centro de una evaluación de segundo año. En la propuesta 5 y 17, se emplean partes del texto *Buscabichos* de Julio da Rosa también considerado para niños. La excesiva simplicidad de los textos escolares demuestra que se desconoce el hecho de que los estudiantes ya son hablantes en su propia lengua materna (Marcuschi, 2008). En tal sentido, cobra relevancia el concepto de progresión en espiral acuñado por Dolz (s.d. citado en Torrent y Bassols, 2012, p. 14). El mismo refiere a proponer textos cada vez más complejos que desafíen a los estudiantes. En las propuestas, no hay una “progresión espiral” desde el punto de vista lingüístico porque la dificultad de los textos presentados no es para estudiantes de educación media. Vinculado con lo anterior, tampoco hay una diversidad de géneros abordados. Prima el cuento y la novela- esta última mediante fragmentos-.

6. 3. 8. *La gramática*

En el capítulo IV, he dicho que los documentos programáticos recomiendan “Idioma antes que gramática” (CES 1º, 2006, p. 7). Propone al docente un abordaje comunicativo más que formal- distinción realizada por Gabbiani (2002)-. En este apartado me propongo estudiar si efectivamente en las propuestas se aplica la sugerencia brindada por la inspección. El abordaje que prima en las propuestas no es comunicativo sino formal. Excepto la propuesta 19, las demás incluyen por lo menos una de análisis sintáctico de forma aislada y sistemática. Esta tarea que, en todos los casos, propone visualizar, reconocer y marcar relaciones sintácticas entre los elementos de una o más oraciones se hace de forma aislada del texto. No hay un diálogo entre el sentido del mismo y los recursos usados como tampoco se vincula con la escritura- ver las tablas N°21, 22 y 23.

Un análisis más minucioso de las actividades incluidas en las evaluaciones permite reconocer las siguientes cuestiones que entiendo son fundamentales: la

importancia asignada a la gramática oracional, la manera en que se aborda la gramática textual, la tratamiento diferencial entre el saber epistémico y praxeológico, el predominio de la gramática funcional, la excesiva dificultad de las oraciones elegidas para estudiar las relaciones sintácticas y, finalmente, la falta de precisión en ciertas tareas (Ricardo, 2023).

En relación con la primacía de la gramática oracional, los profesores han diseñado treinta y nueve ítems para determinar si el estudiante es capaz de identificar relaciones sintácticas en los fragmentos seleccionados. En primer año, se solicita “delimitar enunciados, reconocer verbos conjugados y, en algunos casos, el sujeto” (Ricardo, 2023, p. 49). Además, en cuanto a la morfología, el alumno tiene que separar los verbos señalados en base y terminación. En segundo año, también se pretende que delimite y nombre adyacentes verbales. En algunas propuestas, se añade que identifique las relaciones oracionales específicamente los casos de parataxis. En tercer año, se aborda la hipotaxis aparte de los contenidos enumerados.

En cuanto a la gramática textual, las propuestas 2 y 18 pretenden que el estudiante realice actividades que trascienden la oración- ver las tablas N°22 y 23 que constan en anexos-. En una de ellas se vincula lo textual con lo sintáctico: “El pronombre “les” que aparece subrayado, ¿qué función sintáctica cumple? (Objeto directo, Objeto indirecto, Atributo) ¿A qué palabras del texto hace referencia ese pronombre?” (Propuesta 18). Según Marcuschi (2008), analizar el texto exclusivamente desde su gramática supone creer que existe un conjunto de reglas que garantizan una adecuada estructuración textual en el proceso de interacción verbal. Esta visión clásica es la que ha primado en lingüística textual (Riestra, 2004).

Al observar cómo se aborda el saber hacer y el saber conceptual, considero que ocurre lo que Riestra (2006) denomina como lógicas disjuntas (Ricardo, 2023). La separación se evidencia en que aparecen las tareas de comprensión y

producción textual divididas de las gramaticales. Es más, en los exámenes 4 y 17, se les adjudican diferentes subtítulos.

Entre las diversas teorías gramaticales disponibles, los docentes adoptan la perspectiva funcionalista de Alarcos (1994). Esta afirmación la fundamento en cuatro aspectos: la diferenciación entre enunciados oracionales y no oracionales o frases (propuestas 6 y 15), la importancia asignada al verbo conjugado como núcleo de la oración (propuestas 1, 5, 10, 15 y 17), el análisis de la morfología verbal a partir de su base y terminación (propuestas 1 y 16), y por cómo se estudian de las relaciones entre oraciones (propuesta 18) (Ricardo, 2023).

Además de ponderar el saber epistémico, los docentes seleccionan enunciados que no poseen una única mirada en cuanto al análisis sintáctico, que constituyen los temas problemáticos de la gramática o que suponen otros conocimientos que los estudiantes no tienen. Planteo a continuación ejemplos de enunciados complejos para el estudio de las relaciones sintácticas: “Tenía muchísima fiebre y sufría de un extraño dolor que le viajaba por todo el cuerpo” (“De coronas y galeras” de María Ramos), “Hacia setiembre, volví a examinar el segundo año A” (“Flores” de Jorge Accame), “En la olimpiada inaugural, él corrió más que todos sus rivales y voló más que los temibles vientos del norte” (“Olimpiadas” de Eduardo Galeano), “Un respirador artificial funciona en el hospital para mil pacientes diarios: los médicos toman el lugar de Dios con angustia pero los enfermos lo ignoran” (“El nacimiento” de Eduardo Galeano) y “Se llevaron las mulas”, “Y tomó aliento y se rió” (“La música” de Eduardo Galeano). En el primer enunciado, hay una oración simple que se vincula por coordinación copulativa con una estructura compleja en cuanto posee una transpuesta adjetiva en su interior, en términos de Alarcos (1994). En el segundo caso, hay una perífrasis verbal que puede ser un obstáculo para que los estudiantes reconozcan el núcleo oracional. En el tercer enunciado, se presentan dos estructuras comparativas. En cuarto lugar, al aplicar los postulados del español, se puede decir que existe una oración simple que está yuxtapuesta a un grupo

oracional con dos oraciones coordinadas entre sí. Finalmente, los enunciados pertenecientes a la décima propuesta corresponden a segmentos proferidos en el marco del discurso directo. Esta cuestión ha sido problemática para el análisis sintáctico. Alarcos (1994) postula que se trata de un grupo oracional compuesto por dos oraciones simples: “Y entonces aquella piltrafa dijo, con un resto de voz: - Se llevaron las mulas”. El otro enunciado presenta un grupo oracional con otro grupo oracional dentro: “Y tomó aliento y se rió: - Pero no se llevaron la música” (Propuesta 10). En cambio, Gutiérrez Ordóñez (1986) y, recientemente, la RAE (2010) consideran que la oración en discurso directo funciona como complemento del verbo de decir. Por lo expuesto, estos enunciados poseen una complejidad que motivan al gramático pero no al estudiante. Demuestra que la confusión entre “saber intuitivo” y “saber técnico” no escapa a los docentes.

En cuanto a las instrucciones efectuadas por los educadores, las formas verbales empleadas en las tareas resultan, en muchos casos, demasiado amplias y poco específicas. Predomina el uso del verbo conjugado "analiza", una palabra que, aunque parece clara, encierra una serie de acciones complejas que el estudiante debe descifrar y ejecutar de manera implícita. Detrás de este "analiza" se esconden pasos como reconocer, delimitar, señalar e identificar funciones, que no siempre se explicitan en el enunciado. Esto deja al educando en una posición incierta, enfrentándose no solo al contenido de la tarea, sino también a la interpretación de lo que se espera de él.

Casi un tercio de las evaluaciones no aclaran estos procedimientos, lo que puede generar desconcierto o frustración, especialmente en quienes necesitan un camino más guiado para desplegar sus habilidades. Este vacío en la orientación afecta la calidad de la respuesta dado que se desconoce qué camino seguir para cumplir con el desafío propuesto.

CAPÍTULO VII: A MODO DE CONCLUSIÓN

7. 1. Introducción

Este capítulo tiene como propósito integrar y reflexionar sobre los hallazgos obtenidos en esta investigación. A través del análisis de programas, pautas normativas, portafolios docentes y propuestas evaluativas, he estudiado cómo evalúan los profesores en los exámenes de Idioma Español del Ciclo Básico del plan 2006 en Uruguay en un liceo de la zona metropolitana. Para ello, he planteado los siguientes objetivos específicos que creo oportuno recuperar. En primer y segundo lugar, analicé y describí la normativa vinculada a la temática (REPAG, programas y pautas de inspección). En tercer y cuarto lugar, examiné los documentos realizados por los propios docentes (tareas escritas de los exámenes y los portafolios docentes). En todo el corpus, observé las concepciones de aprendizaje, enseñanza, evaluación y lenguaje. En cuanto al lenguaje, estudié cómo se lo define, cómo se abordan las prácticas de lectura y escritura, qué elección se realiza entre tipo de texto, género discursivo, género textual o clase de texto, qué recorrido didáctico y qué marco teórico se emplea para trabajar la escritura, la lectura y el saber epistémico. En vínculo con los objetivos de las tesis, formulé varias preguntas. A continuación, presento las conclusiones estructuradas en torno a dichas preguntas. Esto me permite evidenciar las tensiones, fortalezas y desafíos detectados en las prácticas evaluativas así como proponer posibles recorridos para buscar probables soluciones.

7. 2. Los programas de Idioma Español del Ciclo Básico del plan 2006 de secundaria

7. 2. 1. ¿Qué se dice respecto al aprendizaje, enseñanza y evaluación y qué sugerencias realizan a los educadores?

En ninguno de los programas se dedica una parte para discutir y aclarar cuál es la concepción de aprendizaje y enseñanza en las que se sustentan. No obstante, al analizar las sugerencias hechas a los docentes sobre cómo y quiénes deben asistir al EPI, se pueden inferir ciertas cuestiones que hacen a las visiones de aprendizaje y enseñanza. No se observa la heterogeneidad de los estudiantes como fortaleza sino que se plantea que, en dicho espacio, el educador trabajará con los que “no han logrado un desempeño académico esperado, a juicio del docente, según los objetivos de la asignatura” (CES 1°, 2006, p. 5). Es decir que, en lugar de valorar la diversidad y proponer al docente adecuar los objetivos de su asignatura a las características de sus estudiantes, se pretende homogeneizar. Esta conceptualización del aprendizaje presente en el programa de 1° y 2°- en 3° no hay EPI- dista de la educación inclusiva como principio educativo y derecho de todo estudiante. A su vez, resulta contradictoria con lo que manifiesta el REPAG (CES, 2010) que propone una educación que atienda las particularidades de los educandos. La excepción es el texto programático de 3° en cuanto sugiere emplear la evaluación formativa y alude a la importancia que esta esté al servicio de los aprendizajes y del proceso del estudiante por lo que resulta alineada con lo propuesto en la normativa que regula cómo deben evaluar los profesores.

En relación con la evaluación, es trascendental tener claro qué se evalúa. Pero esto no ocurre en los textos programáticos dado que se define de manera imprecisa el concepto clave de "competencia". Tal inexactitud genera que los exámenes se centren en no medir habilidades. La ausencia de conceptualización teórica se arrastra desde los programas e impacta también en los portafolios

docentes. Los profesores en general no explicitan qué evalúan y solo un 25 % mencionan qué competencia- lingüística o comunicativa- intentan desarrollar.

Es decir, la no explicación clara de este concepto da lugar a dudas sobre cómo se interpreta y aplica el término “competencia”. Esto deja abiertas varias interrogantes relacionadas con su fundamentación teórica y los enfoques pedagógicos que, de manera implícita, propone. ¿Recupera la noción chomskyana, que la define como un conocimiento abstracto del sistema lingüístico? ¿O más bien nos referimos a una perspectiva comunicativa que abarca tanto habilidades lingüísticas como pragmáticas, siguiendo las ideas de Hymes? A su vez cobra relevancia pensar cómo se entiende este término con respecto al aprendizaje en los programas. Surgen nuevamente preguntas sin respuesta: ¿cómo se recomienda fomentar esta habilidad? ¿se aboga por un aprendizaje significativo basado en contextos reales y cotidianos de uso del lenguaje? Las respuestas a estas cuestiones poseen implicaciones pedagógicas profundas. Un enfoque descontextualizado limita el desarrollo del lenguaje de los estudiantes y la apropiación de herramientas que permitan moverse de forma competente en diversos contextos comunicativos fuera del salón de clase.

En vínculo con lo anterior, es válido cuestionar si los programas están alineados con las necesidades del mercado laboral, con énfasis en la funcionalidad y la productividad, o si, en cambio, promueven una formación más integral. En cuanto a este término, quiero retomar lo que señala Bronckart (2007) sobre la importancia de hacer una vigilancia y resistencia para que no se transforme en un “slogan”. Respecto a esto, he señalado en las consideraciones teóricas que como lo establece Perrenoud (2009) hay que centrarse en una mirada democratizadora de saberes más que empresarial. Con esta mirada centrada en la formación integral, se puede lograr que el estudiante vea como valioso lo aprendido en la escuela porque posee un sentido social y porque se busca implicarlo. Desde tal enfoque, se buscaría formar personas con una visión crítica, ética y estética,

capaces de reflexionar sobre el lenguaje como herramienta para transformar su realidad.

Estas reflexiones no están consideradas en los programas y como he destacado, generan incongruencias en las prácticas evaluativas que sustentan.

7. 2.2. ¿Cuáles son los contenidos previstos para cada nivel (1º, 2º y 3º)?

Al observar los contenidos, considero que existen dos problemas. El primero es que prevalece el aspecto epistémico sobre el praxeológico. Predominan los contenidos gramaticales, especialmente en tercer año, relegando aspectos como la escritura e interpretación textual. La primacía de la gramática impacta en el hacer en tanto provoca que los docentes, en lugar de fomentar la adquisición de competencias, se focalicen en conocer si los estudiantes son capaces de hacer análisis sintácticos descontextualizados de las prácticas de lectura y escritura.

El segundo problema vinculado con los contenidos programáticos es que, a mi juicio, no reflejan una progresión clara entre los niveles educativos. Si bien se establecen contenidos a trabajar en 1º, 2º y 3º, no hay una progresión en espiral en términos de Dolz (s. d. citado en Torrent y Bassols, 2012) con respecto a la lectura, la escritura y la exposición. El saber epistémico se encuentra escindido de la práctica lingüística del estudiante en el aula. Aunque se recomienda “idioma antes que gramática” (CES 1º, 2006, p. 7), se ponderan los contenidos y se los presenta separados de los textos a trabajar. Parece que el texto oral o escrito seleccionado por el docente debe responder al tema y no al revés. Es decir, debería ser que a partir del producto empírico de la actividad del lenguaje, se guíe a los estudiantes para que pongan en juego la reflexión metalingüística. Pero en los programas, el objeto de enseñanza no es el lenguaje sino las cuestiones teóricas a enseñar. En cambio, desde el ISD, se promueve que el educador enseñe lenguaje. Para ello, dispone de géneros de texto que funcionan como megaherramienta

didáctica. Al no mencionar el género de texto ni sugerir su uso en clase, se provoca que quede a discreción del profesor si presentar o no esta herramienta psicológica. Según el marco epistemológico que sustenta la tesis, es un instrumento que posibilita avanzar en el desarrollo del niño dado que le permite interiorizar el uso colectivo- adoptarlo- y luego avanzar modificándolo- adaptarlo-. De ahí la riqueza de su apropiación para el estudiante.

Para terminar esta parte, destaco como aspecto positivo de los programas la alusión a la transversalidad más allá de que no se aborde en profundidad la temática. Entiendo que se emplea la transdisciplina en el sentido de abordar las prácticas del lenguaje- lectura, escritura y exposición- en todas las unidades curriculares considerando sus especificidades. Es decir, no es lo mismo leer y escribir en matemáticas que leer y escribir en historia.

7. 2. 3. ¿Qué concepciones de lenguaje están presentes en los textos programáticos?

En cuanto al modelo teórico que se trasluce en los documentos programáticos, quiero destacar tres cuestiones centrales. En primer lugar, los mismos revelan tensiones conceptuales importantes en torno a cómo se define el lenguaje y las teorías que lo sustentan, lo cual influye directamente en la manera en que se enseña. Consideran al lenguaje como una facultad humana vinculada al pensamiento lógico y al conocimiento del mundo, desde un enfoque que prioriza lo biológico y representacional. Sin embargo, este enfoque resulta limitado en cuanto el vínculo entre lenguaje y pensamiento queda reducido a algo estático y dependiente. Contrasta con la perspectiva vygotskiana, que destaca la relación dinámica y transformadora entre el pensamiento y la palabra. Además, al centrarse principalmente en la lengua como un sistema normativo y gramatical, se deja de lado la dimensión cultural, histórica y social que convierte al lenguaje en una

actividad humana situada históricamente. Este enfoque privilegia del fenómeno lingüístico los aspectos formales y normativos omitiendo cómo dialogan con la práctica lingüística.

En segundo lugar, los aludidos documentos priorizan criterios como la corrección, la eficacia y la propiedad, con una marcada orientación hacia la lengua estándar como modelo a seguir. Aunque se reconoce la importancia de la variación lingüística y la adecuación comunicativa, estas suelen quedar subordinadas a las normas lingüísticas tradicionales. Esto hace que no se planteen estrategias concretas para valorar y trabajar la diversidad lingüística dentro del aula. Como consecuencia, se refuerza el papel unificador y supuestamente democratizador de la lengua estándar, pero se desvalorizan las variedades lingüísticas de los estudiantes al no proponer su incorporación como una herramienta para promover un aprendizaje significativo y contextualizado. Esto limita la posibilidad de convertir el aula en un espacio inclusivo donde todas las formas de hablar sean reconocidas como legítimas y valiosas y puedan adecuarse al contexto comunicativo.

En tercer lugar, considero que, desde una perspectiva lingüística, los textos programáticos presentan un carácter ecléctico porque combinan teorías epistemológicamente diversas. Esto incide en los educadores, a tal punto que, en muchas ocasiones, no pueden precisar qué están enseñando (Ricardo, 2023). Como dije antes, la conceptualización del lenguaje se construye principalmente desde una visión biologicista. Sin embargo, se citan y referencian autores con enfoques disímiles sobre el lenguaje (Ricardo, 2023). Por ejemplo, en la bibliografía recomendada para abordar el primer tema de primer año sobre lengua, se incluyen lingüistas con posturas distintas, como “Saussure (1965)”, “Fishman (1988)” y “Jakobson (1984)” (CES, 2006, p. 16).

Particularmente, la mención al suizo requiere una aclaración respecto a qué interpretación de su obra se está considerando, en vista de que a lo largo del

tiempo se han desarrollado múltiples lecturas y relecturas de su obra y se ha discutido mucho su filiación paradigmática.

Por ejemplo, para Verón (1993) el *Curso de lingüística general* es positivista en producción por las condiciones políticas y sociales en las que nació la obra pero estructuralista en recepción por cómo ha trascendido su obra al sujeto enunciator y cómo se ha recibido posteriormente. Según el autor, esta ambivalencia paradigmática se manifiesta en la propia obra. A su vez, Robins (2000) considera: “pocos lingüistas negarían actualmente un pensamiento estructural en su obra” (p. 273). Por el contrario, los lingüistas pertenecientes al interaccionismo sociodiscursivo han reinterpretado la obra saussureana. Desde este lugar, Bulea (2010) dice que varios autores han dado un sentido erróneo a lo que plantea Saussure en el *Curso*. Entre otras cosas, tales equivocaciones se explican porque sus manuscritos publicados con el nombre de *Escritos de lingüística general* (2004) se encontraron tardíamente (Ricardo, 2023). A tal grado se ha dado este fenómeno que algunas de sus ideas han quedado reducidas a estereotipos: “la lengua es social y el habla individual”, “la lengua es un sistema formal de signos” o “la tarea de la lingüística es estudiar la lengua (y no el habla) en sí misma y por sí misma” (Bulea, 2010, p. 26). Estas lecturas simplificadas, además de ser reduccionistas, a veces distorsionan o hasta malinterpretan el planteamiento original de Saussure. Por lo expuesto, es trascendental explicar y explicitar desde qué marco teórico se habla (Ricardo, 2023).

En relación con la competencia y con respecto a cómo se presentan los autores que abordan los temas vinculados al lenguaje, sostengo que la ausencia de referentes teóricos unívocos y coherentes en los programas de estudio genera ambigüedad, lo que repercute negativamente en la práctica pedagógica de los docentes.

7. 3. Las pautas de inspección y el REPAG

7. 3. 1. ¿Qué se dice respecto al aprendizaje, enseñanza y evaluación?

Al igual que en los textos programáticos, no se incluye un apartado específico que defina claramente qué se entiende por aprendizaje y enseñanza. Esto resulta llamativo, especialmente porque, al abordar la evaluación, se reconoce que esta es una parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, no se explica de manera explícita cómo se establece esa relación integral. A pesar de esta omisión, sí se detalla qué se entiende por evaluación y se brindan orientaciones sobre cómo evaluar a los estudiantes, independientemente de la asignatura.

El texto propone una evaluación inclusiva, democrática, integral, procesual, formativa y cualitativa (CES, 2010). Es decir, la inclusión educativa exige que cada estudiante sea atendido respetando su diversidad y considerando sus características individuales. En línea con lo anterior, una evaluación democrática debe involucrar activamente al estudiante en su propio proceso de aprendizaje, compartiendo con él los resultados y haciéndolo participe de ellos. Además, la evaluación debe ser una parte integral del proceso de aprendizaje y enseñanza, adaptándose al contexto específico de cada grupo y priorizando un enfoque cualitativo. Esto significa centrarse en cómo y qué se aprende, en lugar de medir únicamente cuánto se aprende (CES, 2010).

Cuando la evaluación se diseña en vínculo con el aprendizaje, se transforma en una herramienta valiosa para tomar decisiones pedagógicas. Más allá de ser un trámite administrativo, puede actuar como una guía para el docente pero también y más importante para el alumno. Para cumplir con este propósito, la evaluación debe ser continua, fomentando un ciclo constante de reflexión y retroalimentación. Su enfoque debe estar puesto en los procesos que llevan a cabo

los estudiantes, valorando su esfuerzo y desarrollo, más allá de los resultados numéricos que puedan obtener (CES, 2010).

Otro aspecto relevante en cuanto a la evaluación es que en el capítulo VI destinado a las “Normas de evaluación aplicables a los estudiantes reglamentados” el artículo 28 sugiere emplear como instrumentos tareas orales y escritas dentro y fuera del aula, por ejemplo, pruebas de laboratorio, trabajos de investigación. Este hecho no es menor en tanto brinda apertura al docente para no depender solamente de los escritos tradicionales. A su vez, señala que los marcos de referencia para guiar al educador en su implementación deben venir de la inspección de asignatura. En el próximo apartado, resumo las orientaciones que da la inspección de asignatura para realizar las evaluaciones que menciona el reglamento.

7. 3. 2. ¿Cómo se orienta a los docentes en relación con la evaluación?

La inspección docente establece algunas pautas generales para la prueba final, pero no entra en detalles específicos sobre el examen. Se sugiere, como preparación previa, que el docente apoye a los estudiantes a través de actividades colaborativas, en las compañeros con mayor dominio de los temas ayuden a quienes enfrentan mayores dificultades. También se recomienda aprovechar el EPI, un recurso diseñado para acompañar a estudiantes que necesitan un refuerzo en su aprendizaje. En cuanto al diseño de la propuesta, se subraya la importancia de centrarse en cuatro aspectos esenciales: la lectura, la comprensión, la reflexión y la producción en torno a la lengua. Se sugiere que las actividades incluyan la presentación de un texto, seguido por un análisis detallado de su contenido, tanto literal como inferencial. Además, se propone reflexionar sobre ciertas estructuras lingüísticas que ayuden a sustentar la información trabajada y, finalmente, realizar actividades de producción textual, que abarcarían desde la creación de borradores

hasta la elaboración de una versión final revisada (CES, s.f.). Esta forma de abordaje evidencia un esfuerzo por establecer un vínculo entre el saber epistémico y el saber praxeológico. Si bien es un notorio avance, no se menciona la articulación entre la reflexión hecha al leer y los aspectos formales observados en el texto con la escritura. Tampoco se aclara cómo hacer las revisiones o si más que revisar hay que reescribir.

7. 3. 3. ¿En qué medida las normativas promueven prácticas de evaluación coherentes con los objetivos educativos?

Las normativas educativas analizadas presentan una serie de tensiones y contradicciones que afectan directamente la forma en que se evalúa a los estudiantes en cuanto a los objetivos de aprendizaje propuestos. A lo largo de este análisis, he examinado en qué medida dichas normativas favorecen prácticas de evaluación alineadas con un enfoque integral del aprendizaje, enseñanza y evaluación.

Uno de los principales problemas se encuentra en los programas de Idioma Español del Ciclo Básico del plan 2006 porque carecen de una definición clara sobre qué se entiende por aprendizaje, enseñanza y evaluación. Esta falta de precisión deja a los docentes con escasas orientaciones sobre cómo evaluar de manera efectiva. Aunque en tercer año se menciona la importancia de la evaluación formativa, no se establece un marco sólido y uniforme para su aplicación en todos los niveles. Además, el término "competencia" no está definido, lo que dificulta la implementación de estrategias de evaluación coherentes con el enfoque competencial y que reflejen el desarrollo de las habilidades del estudiante en diversos contextos lingüísticos. Como resultado, los docentes se ven obligados a interpretar el concepto según su formación y no todos lo hacen de la misma manera.

Adicionalmente, quiero señalar que observo una tendencia a privilegiar el conocimiento teórico sobre el práctico por parte de los programas. La misma queda demostrada en la predominancia de contenidos gramaticales y en la falta de una progresión entre los niveles que atienda al saber hacer. En consecuencia, las evaluaciones tienden a centrarse en la memorización y aplicación de reglas gramaticales, en lugar de fomentar el uso del lenguaje en contextos reales.

Por otro lado, el REPAG y las pautas de inspección buscan promover una evaluación más inclusiva, democrática y procesual. En cuanto específicamente a las recomendaciones de inspección, incluyen avances al sugerir que la evaluación se vincule directamente con el aprendizaje, es decir, que prime el sentido formativo.

En conclusión, aunque las normativas educativas del Plan 2006 contienen elementos que buscan fortalecer la evaluación formativa e inclusiva, en la práctica presentan contradicciones y carencias que dificultan su aplicación efectiva. La falta de un marco teórico bien definido, la ambigüedad en la conceptualización de la competencia y la desconexión entre lo praxeológico y lo epistémico representan desafíos para los docentes.

7. 4. Las actividades de clase y los exámenes

7. 4. 1. ¿Qué actividades escritas se proponen en las instancias de evaluación y en las clases y cuáles son sus exigencias en los tres niveles de enseñanza (1º, 2º y 3º)?

Las actividades propuestas por los docentes muestran una clara tendencia a separar la lectura y la escritura, tratándolas como procesos aislados en lugar de integrados. En primer año, las tareas suelen limitarse a preguntas literales, como “¿Cómo estaba formada la familia de la niña?” (Propuesta 1). Lo mismo ocurre

en segundo y tercer año con la mayoría de las consignas en cuanto estas no van más allá de pedir a los estudiantes que localicen información explícita en los textos. Esto refleja una visión reducida de la lectura, entendida únicamente como un proceso de decodificación, sin fomentar procesos cognitivos más complejos que propendan a la interpretación textual. La lectura aparece empobrecida y reducida a un ejercicio técnico y fragmentado. Este empobrecimiento de la interpretación preocupa aún más en tercer año. Estos alumnos pronto estarán en la educación media superior necesitando recurrir a herramientas y procedimientos de interpretación textual y no están acostumbrados a emplearlos si es que saben que existen⁵.

En lo que respecta a la escritura, aunque algunas actividades se presentan como ejercicios de producción textual, están más relacionadas con tareas de lectura, como ocurre con consignas del tipo: “Explica por qué el narrador emplea la palabra ‘condenada’” (Propuesta 7). Además, un preocupante 38 % de las tareas escritas no incluye actividades de escritura, lo que sugiere que esta práctica se subestima, especialmente en la evaluación final. Las consignas suelen ser poco claras o carecen de un propósito definido. Tanto en las prácticas diarias en el aula como en la instancia examinatoria, rara vez se fomenta la creación de borradores o el proceso de reescritura, lo que restringe las posibilidades de que los estudiantes desarrollen su creatividad y logren realizar una metacognición.

Por último, las propuestas analizadas muestran una desconexión evidente entre la lectura, la escritura y el abordaje de los recursos lingüísticos. Esto dificulta que los estudiantes comprendan cómo los contenidos trabajados se relacionan con el uso del lenguaje. Este enfoque fragmentado limita las oportunidades para lograr un aprendizaje contextualizado en las prácticas del lenguaje.

⁵ Fernández y Carlino (2006) realizan una interesante investigación en relación con cómo se han sentido los estudiantes al llegar a la universidad con respecto a las exigencias de comprensión y producción de textos a las que no saben cómo responder porque no creen que la educación media los haya formado en este sentido.

7. 4. 2. *¿Cómo se redactan y estructuran las tareas?*

Es interesante detenerse en cómo se redactan las instrucciones que el docente brinda a sus alumnos. Es decir, hay que observar cómo los guía.

En las actividades que remiten al saber epistémico se pone un gran énfasis en la gramática oracional, con ejercicios como identificar enunciados, verbos y adyacentes verbales. Predominan actividades centradas exclusivamente en el análisis sintáctico, que suelen estar desconectadas del texto y de la escritura. De todas las propuestas analizadas, solo una se desmarca de este enfoque, mientras que las demás se limitan a tareas enfocadas en identificar y marcar relaciones sintácticas, sin tener en cuenta el significado o el contexto en el que aparecen. Incluso hay una propuesta en la que se añade un enunciado al texto (Propuesta 13). Aunque en dos se incluyen aspectos de gramática textual, su tratamiento es superficial y no se vincula con otras prácticas del lenguaje. Los exámenes y la libreta docente reflejan una influencia clara del enfoque funcionalista de Alarcos, al centrarse especialmente en el análisis del verbo como núcleo oracional y en las relaciones sintácticas. Los enunciados elegidos por los docentes suelen ser demasiado complejos desde el punto de vista sintáctico. Es decir, se han seleccionado ejemplos en los que no hay un acuerdo entre los teóricos para clasificarlos. Esto dificulta que los estudiantes los comprendan y los resuelvan. A esto se suma que las consignas suelen ser ambiguas. Es decir, se emplean términos generales como “analiza” sin detallar las acciones mentales a seguir por parte de los estudiantes. Esto genera confusión y afecta la calidad de sus respuestas. Tales prácticas ponen el énfasis en un análisis técnico del lenguaje y dejan de lado el desarrollo comunicativo y creativo que los documentos programáticos buscan promover al menos explícitamente.

En relación con el saber praxeológico, ocurre algo similar con la escritura que lo que he mencionado con la gramática. Las consignas reflejan poca claridad.

Frases ambiguas como “algún hecho semejante” (Propuesta 6) o “algún acontecimiento donde hayas hecho volar tu inocente imaginación” (Propuesta 20) dificultan que los estudiantes comprendan con precisión lo que se espera de ellos. Muchos menos son útiles para saber qué recorrido deben seguir para poder escribir. En el contexto de un examen con tiempo restringido, la claridad en las consignas es fundamental. En tal sentido, de todas las propuestas analizadas, solo una (Propuesta 16) menciona de manera explícita el propósito de la actividad. En general, la escritura tiende a ser tratada como un ejercicio técnico, aislado y desprovisto de un enfoque integral que la conecte con otras prácticas del lenguaje.

En conclusión, las tareas de comprensión lectora, producción de textos y gramática se presentan fragmentadas, sin conexión entre ellas y los enunciados que contienen las especificaciones para realizarlas no poseen toda la información que precisa el estudiante.

7. 4. 3. ¿Qué se busca evaluar a través de estas propuestas?

El acento está puesto en la competencia “bien entendida”. En términos de Bronckart (2008, p. 8): “implica la capacidad técnica de producir tipos de discurso adaptados a las diversas situaciones de interacción potenciales”. Con respecto a los exámenes y las actividades de aula, “discursivamente, los docentes pretenden medir la competencia pero terminan efectuando tareas cuyos ítems obtienen información con respecto a si el estudiante ha sido capaz de recordar o memorizar las reglas ortográficas” o gramaticales (Ricardo, 2023, p. 42). Esto provoca que los instrumentos diseñados por los profesores carezcan de validez de contenido en tanto no miden lo que los estudiantes pueden hacer con el lenguaje sino qué contenidos han memorizado. Esta cuestión la retomo más adelante porque también se vincula con el modelo de aprendizaje, enseñanza y evaluación que posee el docente.

7. 4. 4. *¿Qué géneros textuales se solicitan y por qué términos optan los docentes (género discursivo, género textual, clase de texto, tipo de texto)?*

El análisis de los exámenes de Idioma Español revela diversas problemáticas relacionadas con la selección teórica, el tratamiento de los textos y la construcción de las actividades de evaluación.

Uno de los principales desafíos radica en la clasificación de los textos. Muchos docentes se apoyan en la tipología textual como marco teórico, empleando categorías como "narrativo", "expositivo" o "argumentativo". Dicha selección se hace sin establecer qué marco teórico se ha elegido y sin una argumentación que justifique el posicionamiento del docente. Esto genera un enfoque uniforme en el análisis de los textos que prioriza la identificación de estructuras generales en lugar de explorar las particularidades discursivas y contextuales de cada texto. Tal dificultad es consecuencia, entre otras cosas, de la apropiación para la enseñanza de modelos hechos para la investigación lingüística. Es indudable su aporte con esos fines pero discutible su aplicación en el aula.

Otro aspecto preocupante es la tendencia a trabajar los textos de manera descontextualizada. En muchas evaluaciones, los fragmentos seleccionados carecen de información sobre su origen o contexto de producción, lo que limita la capacidad de los estudiantes para interpretarlos de manera crítica al no poder pensar con la guía del docente en quién ha enunciado el texto y cuáles son las peculiaridades que posee su forma de decir.

También quiero reflexionar sobre la selección y adaptación de los textos utilizados en clase. En varias propuestas, he detectado modificaciones en los textos originales sin una explicación sobre los criterios empleados para realizarlas ni sobre la persona responsable de dichas intervenciones. Esta práctica plantea interrogantes sobre la autenticidad de los productos empíricos de la actividad del

lenguaje y sobre qué tanto se puede observar la forma sin saber quién habla y desde qué lugar ha optado y combinado determinados signos.

Como he mencionado, si bien las tipologías textuales han sido herramientas valiosas para la investigación lingüística, cabe preguntarse si los estudiantes necesitan dominarlas teóricamente o si es más relevante que desarrollen habilidades prácticas para interpretar y producir textos con pericia. Sin una articulación entre el conocimiento teórico y la práctica, difícilmente se logrará una mejora significativa en las prácticas del lenguaje: escritura, lectura y exposición.

Del mismo modo, abordar las estructuras lingüísticas de forma aislada, sin considerar los efectos que el enunciador busca generar, dificulta la reflexión metalingüística sobre los propios textos y los ajenos. En tal sentido, creo enriquecedor concebir al texto en su complejidad y como producto de la interacción social.

7. 4. 5. ¿Qué modelos de aprendizaje, enseñanza y evaluación están presentes?

En relación con estos tres componentes del fenómeno educativo aprendizaje, enseñanza y evaluación, observo que prima el modelo tradicional. Aunque discursivamente el 50% de los docentes dice enseñar por competencias, su planificación es por contenidos y no empleando un abordaje competencial. Es decir, el punto de partida es lo que se pretende enseñar- los contenidos-. Estos se presentan como objetivos. No hay una construcción que evidencie lo que cada docente se propone que los alumnos aprendan- las metas-. Respecto a lo anterior, existe una incoherencia en la organización del curso, en cuanto el primer paso

debería ser establecer lo que se espera que los estudiantes aprendan. Luego, sí hay que seleccionar qué contenidos son los más adecuados para activar los procesos cognitivos que están presentes en las metas de aprendizaje. A la hora de planificar, supone un camino diferente al tradicional. Se denomina diseño inverso, en términos de Wiggins y McTighe (2011)⁶ - porque su foco está en el aprendizaje y no en la enseñanza. Este tipo de diseño implica preguntarse cómo voy a saber dónde se encuentra cada estudiante en el proceso de desarrollo de la competencia trabajada. Por esto, en el enfoque competencial, la evaluación posee una función esencial en cuanto permite recoger evidencias en relación con cómo han sido los aprendizajes. Pero al diseñar el curso por contenidos se genera una falta de coherencia entre planificación y evaluación. Esto incide en los exámenes con el predominio de concepciones de evaluación psicométrica y representacionista, más centradas en medir elementos aislados del lenguaje que en evaluar competencias integradas. Esta desconexión perpetúa un modelo de enseñanza tradicional, que limita el aprendizaje activo y reflexivo y resta a la evaluación formativa que promulga el reglamento del plan 2006.

En vínculo con lo anterior, solo en el 42% de las planificaciones los educadores establecen explícitamente las nociones de aprendizaje y enseñanza y el rol docente en tal proceso. Con respecto a este último aspecto, la docente 4 menciona que es “facilitadora” o “guía” (Profesora 4, 2018, Libreta 1). Esto demuestra un interesante camino de reflexión en referencia a su papel en el aula. No obstante, aunque tales aportes poseen una relevancia notoria para repensar las prácticas aclara que se propone “afianzar los conocimientos curriculares” (Profesora 4, 2018, Planificación Documento adjunto, p. 1). De esta manera, aboga nuevamente por un modelo tradicional contenidista. Esta cuestión también se evidencia en la selección de textos y cómo se los aborda en clase o en el examen. Es decir, se busca un producto de la actividad del lenguaje que sirva de pretexto para dar el contenido, que funcione como herramienta para ilustrar aspectos específicos del contenido curricular. Una evidencia de esto es la

⁶ Por más información en relación con el mencionado concepto ver Furman (2021).

adaptación que algunos docentes realizan del texto con el propósito de centrarse en la forma.

Lo mencionado anteriormente muestra la prevalencia de una concepción directa en términos de Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2006) en cuanto, establece una relación sencilla e inequívoca entre la realidad y el conocimiento tanto es así que se prioriza la memorización por encima de otras habilidades. En el caso de los exámenes de Idioma Español, esta aproximación se refleja en un énfasis en la práctica repetitiva, dejando de lado la reflexión crítica sobre las distintas formas de expresión y sus posibles efectos en el texto. Esto limita el desarrollo de una interpretación más amplia y profunda del lenguaje como actividad.

Aunque los profesores se encuentran constantemente evaluando, un 31% aclara cuestiones con respecto a la evaluación. Aquellos docentes que se ocupan de la evaluación desarrollan temáticas trascendentales que merece la pena retomar: la importancia de la prevalencia de la evaluación formativa por sobre la sumativa y la relevancia del efecto retroactivo. En cuanto a la retroalimentación, se menciona en tres libretas. Esto es sumamente relevante porque indica que se ha comenzado a repensar cómo dar orientaciones más efectivas a los estudiantes. No obstante, en ninguna de las libretas se alude a cómo se realiza esta retroalimentación y qué herramientas de valoración se emplean ya sea construida por el docente o creada en conjunto con los estudiantes. En cambio en las pautas de inspección, se mencionan las rúbricas y las matrices de valoración. Incluso se brindan orientaciones para construirlas y tratarlas en clase (CES, s.f.). Al respecto, en relación con cómo se sugiere abordarlas en el aula mencionan: trabajar en clase la mencionada herramienta, abordar su vocabulario de manera que resulte comprensible para los estudiantes, decirles cuál es su función en el proceso de evaluación, llevar ejemplos de trabajos que pertenezcan a diversos niveles de desempeño, planificar instancias en las que los alumnos valoren tareas aplicando la rúbrica o la matriz de valoración. Estas estrategias permiten que los estudiantes se apropien de los criterios de evaluación (CES, s.f.). De todas formas, la alusión

al efecto retroactivo que se encuentra en las libretas de dos docentes demuestra la preocupación de los educadores por reflexionar en cómo lograr que sus evaluaciones tengan un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.

7. 4. 6 ¿Cómo se abordan las prácticas del lenguaje: lectura y escritura?

Quiero mencionar que el tratamiento de la lectura y la escritura en los portafolios docentes y en las evaluaciones escritas no es en tanto prácticas de lenguaje sino que emplean los términos comprensión y producción textual. Este tratamiento coincide con el que se describe en los programas de la asignatura. Esto es positivo porque demuestra que hay coherencia entre lo propuesto por el marco regulatorio de las prácticas del lenguaje y las pautas de inspección con lo que los educadores abordan en sus clases. No obstante, desde el marco epistemológico que sustenta la tesis se prefiere emplear “escritura” y “lectura”. Como he dicho anteriormente, la lectura se estructura en tres operaciones fundamentales: decodificación, comprensión e interpretación (Riestra, 2006). Sin embargo, al utilizar el término "comprensión textual," se tiende a ignorar la dimensión de construcción de sentido que surge al interactuar con un texto. Aunque el proceso incluye la comprensión, debería orientarse hacia la interpretación. Además, esta perspectiva desvincula la práctica de la lectura de sus condicionantes socioculturales, reduciéndola a una técnica o habilidad a adquirir.

7. 4. 7. ¿Qué enfoque predomina: el de enseñar “lenguaje” o “lengua”?

El análisis de los programas de secundaria que aborda mi tesis muestra que el enfoque predominante en la enseñanza no consigue integrar plenamente el "lenguaje" como una práctica social. Por el contrario, se enfoca más en tratar la "lengua" como un sistema formal. Como señala Riestra (2007): “la confusión respecto de los objetos a ser enseñados se origina en la imposibilidad de integrar epistemológicamente algunos contenidos prescriptos en los diseños curriculares

de nivel primario y secundario del sistema educativo” (p. 187). Esta dificultad se hace evidente también en nuestro contexto educativo en las propuestas de aula y en los exámenes. Así los profesores aunque, en teoría, buscan evaluar competencias lingüísticas, en la práctica, predominan actividades que se limitan a la memorización de reglas y a la reproducción de contenidos. Quizás el problema se arrastra desde los programas y los profesores no pueden desprenderse de la relevancia que estos les han conferido a los temas a enseñar relegando las habilidades. Por lo mencionado, entiendo que el modelo de enseñanza que prima es el de enseñar lengua más que lenguaje.

7. 5. Implicancias y propuestas

7. 5. 1. La transformación educativa

El contexto educativo uruguayo ha variado desde que me propuse esta investigación. Hoy se vive un proceso que se denomina Transformación Curricular Integral- de ahora en más TCI-. La transformación supone modificaciones desde la educación inicial hasta la educación media superior- anteriormente denominada bachillerato-. Los sustentos de la TCI se encuentran en el Marco Curricular Nacional (2022)- de aquí en adelante MCN-. Se propone trascender el enfoque tradicional de aprendizaje, enseñanza y evaluación nucleado en los contenidos por el modelo competencial centrado en diez competencias. Las mencionadas competencias se estructuran en dos dominios principales: “Pensamiento y comunicación” y “Relacionamiento y acción”. En el primero, se encuentran las siguientes competencias: competencia en comunicación, en pensamiento creativo, en pensamiento crítico, en pensamiento científico, en pensamiento computacional y metacognitiva. En el segundo dominio, están: competencia intrapersonal, competencia en relación con los otros, competencia en

iniciativa y orientación a la acción, y, finalmente, competencia en ciudadanía local, global y digital.

La educación queda dividida en EBI y EMS. La EBI se compone de seis tramos: el primero de 3 a 5 años, el segundo de 1° a 2°, el tercero de 3° a 4°, el cuarto 5° y 6°, el quinto 7° y 8° y el sexto 9°. Estos dos últimos tramos son los que se denominaban Ciclo Básico. El estudiante que cursa la EMS pasa por dos tramos: el séptimo (1° y 2°) y el octavo (3°).

En el MCN, se mencionan varios principios que se pretende guíen el sistema educativo uruguayo. En primer lugar, el estudiante se concibe como eje central. La educación debe enfocarse en el desarrollo integral de cada alumno y tomar en cuenta sus circunstancias y necesidades particulares para potenciar su aprendizaje.

En segundo lugar, recuerda tres características que nuestro sistema posee desde el siglo XIX: la gratuidad, la obligatoriedad y la laicidad.

En tercer lugar, presenta una cualidad de este nuevo currículo: la flexibilidad. El MCN ofrece lineamientos generales que pueden ser adaptados a diferentes contextos educativos. A su vez, como los programas sugieren contenidos los docentes deciden cuáles y cómo priorizarlos en sus planificaciones. Esto permite que se ajusten más a las especificidades de cada comunidad.

Con respecto a la evaluación, se destaca la importancia de integrarla al proceso de aprendizaje. Se promueve una evaluación formativa que propenda al desarrollo de las diez competencias mencionadas anteriormente.

Aunque el plan haya cambiado es interesante haber hecho la investigación para empezar a reflexionar con respecto a la evaluación de los planes educativos que se cambian. Si bien el foco de la investigación no son los textos

programáticos, espero que las pinceladas aportadas sirvan para repensar y mejorar los posteriores documentos.

En cuanto a la práctica docente, se sugiere adoptar un enfoque de diseño inverso, es decir, partir de los aprendizajes que se buscan desarrollar antes que de los contenidos específicos. Esto no significa que los contenidos sean secundarios, sino que deben estar al servicio de las habilidades, actitudes y procesos que el docente quiere fortalecer en sus estudiantes.

7. 5. 2. Propuestas para repensar las prácticas de aprendizaje, enseñanza y evaluación

No quiero finalizar la tesis sin ofrecer alternativas que orienten sobre lo que podemos hacer desde el aula para potenciar nuestras prácticas. De ninguna manera, presento el deber ser de las clases de Idioma Español sino que comparto un posible camino didáctico desde el marco teórico que sustenta la tesis. Es interesante poder diseñar secuencias didácticas centradas en el género de texto como megaherramienta. Ya he mencionado más arriba en qué sentido puede aportar en primer lugar, al aprendizaje y luego al desarrollo del niño en cuanto permite que asimile su uso en un contexto colectivo para hacerlo propio y, más adelante, transformarlo y adaptarlo al momento de crear sus textos. Con respecto a la secuencia, como señalan Dolz y Schneuwly (1997), su propósito es mejorar una de las prácticas del lenguaje- escritura, lectura, exposición-. Esta serie de módulos permite organizar y dar coherencia a las actividades de clase. Para ello, es importante integrar la lectura y la escritura en lugar de abordarlas de manera separada. Una estrategia útil puede ser pedir a los estudiantes que asuman un rol específico al escribir (Gomes, 2009). Esto puede ayudar a reflexionar sobre desde qué lugar enuncian, qué comunican y por qué eligen esas formas de decir .

Otra estrategia supone abordar las consignas de escritura como género de texto particular (Riestra, 2004). Es deseable que se presenten por escrito y puedan también ser explicadas y discutidas en el aula para asegurar que los estudiantes comprendan exactamente qué se espera de ellos. Incluso, usadas de forma adecuada, actúan como herramientas a la hora de evaluar el texto tanto por parte del docente como por parte del estudiante. La consigna de escritura completa contiene la siguiente información: situación comunicativa (motivación para escribir), papel tanto del enunciador como del interlocutor, propósito comunicativo y formato de texto (Gomes, 2009). En este sentido, sirven para llevar a cabo una metacognición vinculada con la escritura pero también en referencia al propio aprendizaje.

Además, el proceso de escritura implica acercarse en varios momentos al texto. En este sentido, cabe recordar que en términos vygotskianos es una función psíquica superior que se aprende en la escuela (Schneuwly, 2008). Por tal motivo, un aspecto particularmente relevante en relación con el aprendizaje y la enseñanza de la escritura es que los estudiantes revisen y reescriban su texto. Si bien revisión y reescritura se emplean como sinónimos no lo son. Mientras que la primera suele centrarse en la corrección de errores formales, la segunda implica una transformación más profunda del texto, en la que el estudiante no solo corrige, sino que también modifica, amplía y enriquece su producción inicial. El docente juega un papel clave al guiar la planificación de las diferentes versiones del texto y al fomentar que el estudiante reflexione sobre sus propias decisiones y los efectos que sus elecciones y combinaciones han dejado en su escritura. De esta manera, se impulsa el desarrollo de la metacognición. Para ello, las consignas de reescritura deben formularse dejando claro qué aspectos necesitan ser modificados y con qué propósito. Es interesante que sea abordando algo del saber epistémico visto en la secuencia. Es decir, implica solicitar que se añada al original un recurso lingüístico que se ha trabajado en el aula para enriquecer el sentido de un producto lingüístico de la actividad del lenguaje. De esta forma, se conectan las lógicas disjuntas, en términos de Riestra (2006), al tratar en la lectura, la escritura y la

reflexión lingüística el mismo contenido. Se promueve la apropiación del recurso y se enriquece el producto creado por el estudiante. Lo fundamental no es solo el producto final, sino el proceso de escritura en sí.

Encuanto a la lectura, la interpretación del texto se puede lograr al trascender el acercamiento meramente literal. Esto implica realizar preguntas inferenciales que posibiliten comprender relaciones entre partes del texto e información que proviene de los conocimientos del mundo, a partir de indicios lingüísticos. Estas interrogantes requieren que se construya una respuesta. A su vez, dar sentido al texto supone reflexionar sobre los efectos que el hablante ha logrado transmitir con las elecciones y combinaciones de los signos que ha hecho. Vinculado con lo anterior, es relevante construir la consigna de lectura considerando procesos cognitivos de diverso orden- inferior, intermedio y superior-. En otras palabras, al elaborar consignas de lectura que aborden distintos niveles de pensamiento - desde lo más básico hasta lo más complejo- se favorece una adecuada interpretación y se promueve que adquiera herramientas a la hora de crear su propio texto.

En cuanto al saber epistémico, tal como destaca Coseriu (1989), resulta productivo enseñar la gramática no como nomenclatura dado que los estudiantes no necesitan ser lingüistas sino que se pretende que sean capaces de manejar con creatividad las posibilidades del sistema. En relación con lo anterior, parafraseando a Bronckart (1985) hay que considerarla como herramienta y no que sea una meta a alcanzar.

7. 5. 3. Futuras líneas de investigación

Con respecto a líneas para futuras investigaciones, me interesa entonces continuar en el estudio de las prácticas del lenguaje pero ahora observando también en la evaluación, los procesos cognitivos ponderados por los docentes en

las consignas propuestas en el aula. Todo esto en el marco de la TCI que se está gestando en nuestro país. También, considero que sería interesante analizar qué concepciones poseen docentes de Didáctica III del CFE y sus estudiantes en cuanto es en esta unidad curricular en la que los futuros profesores tienen grupos a cargo en la enseñanza media.

En conclusión, en esta investigación, he detectado desafíos en las prácticas evaluativas en Idioma Español del Ciclo Básico en Uruguay. Uno de ellos supone repensar cuáles son los criterios de selección de los textos y la manera en que se abordan. En vínculo con la anterior, otro implica promover la autenticidad de los materiales utilizados y presentar una progresión en su complejidad. Los textos excesivamente simples subestiman a los estudiantes, limitan la posibilidad de un análisis profundo y empobrecen el abanico cultural y la exploración de los recursos lingüísticos en clase.

Considero que, aunque se ha cambiado el plan, los mismos retos siguen vigentes porque están fuertemente arraigados en el colectivo docente y en las autoridades educativas. La tendencia de los docentes a concebir la evaluación como un proceso meramente cuantitativo se debe a la fuerte influencia que el modelo psicométrico tiene en su formación inicial (Esquivel, 2009), lo que refuerza estas dificultades. Superar estas limitaciones implica repensar tanto las políticas como las prácticas educativas, promoviendo una evaluación que no solo certifique, sino que también resulte formativa para contribuir al objetivo central que es enseñar el dominio de las prácticas de lenguaje: la lectura, la escritura y la exposición. De todas formas, creo importante destacar que no es una tarea sencilla, dado que supone hacer cambios profundos en el sistema educativo, lo que genera desconcierto, miedos e incertidumbre no solo en profesores y alumnos, sino también en las familias que acompañan estos procesos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J.M. (1999) *Linguistique textuelle*. Des genres de discours aux textes. Paris: Nathan. (Trad. castellana de partes en Herrero, C. (2006) Teorías de Pragmática, de Lingüística Textual y de Análisis del Discurso. Murcia: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha).
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (1993). *Estatuto del Funcionario Docente. Ordenanza N° 45*. Recuperado de https://www.ces.edu.uy/phocadownload/Normativa/documentos/estatuto%20del%20funcionario%20docente_151130.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (s.f.). *Manuales*. Introducción Dirección General de Educación Secundaria (DGES)-Adscripto/ Director Recuperado de <https://portafoliodocente.anep.edu.uy/noticias/manuales/ces-adscripto-director/introduccion-dges-adscriptodirector>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (s.f.). *Sistema de Evaluación de Aprendizajes- SEA*. Recuperado de <https://sea.anep.edu.uy/>.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2014). *Uruguay en PISA 2012: Primer informe*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DSPE/pisa/pisa2012/presentacion2012/informe%20ejecutivo%20preliminar.pdf>
- Alarcos, E (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Alba Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible [Artículo en línea]. En *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Recuperado de: <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. (2007). Formar docentes reflexivos Una experiencia de Facultad de Derecho de la UBA. *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho*, 5 (9) 235- 249. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/revista-ensenanza-derecho/article/view/943/866>
- Anijovich, R.; González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.
- Anijovich, R. y Cappelletti G. (2017) La evaluación como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.

- Bachman, L. F. y A. S. Palmer (1996), *Language testing in practice: designing and developing useful tests*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bein, R. (2002). Política y legislación lingüística. En *Signos universitarios*l, 2 (3). Recuperado de <http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/revista/bein.htm>
- Bertolotti, V. (2015). *A mí de vos no me trata ni usted ni nadie. Sistemas e historia de las formas de tratamiento en la lengua española en América*. México: UNAM, Udelar.
- Bertoni, A. Poggi M. y Teobaldo, M. (2009). Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja. En Hirschberg, S. (Coord.) (2009). *Hacia una cultura de la evaluación*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación.
- Bosque, I., Gutiérrez, J. (2008). Fundamentos de sintaxis formal. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (2002). Les conditions sociales de la circulation internationale des idées. En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 145, 3-8.
- Bronckart, J. (2002). Entrevista a D. Riestra. *Propuestas*, 7, 7 -18, Recuperado de : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37312>
- _____ (2004). *Actividad verbal textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje. Colección cultura y conciencia.
- _____ (2007 a). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J. y Dolz, J. (2007 b). La noción de competencia: su pertinencia para el estudio del aprendizaje de las acciones verbales. En Bronckart, J.(2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J. (2008). Las competencias en la lingüística y en la didáctica de las lenguas (dossier). Problemas de la didáctica de las lenguas. Diálogo con Jean-Paul Bronckart. En *Novedades Educativas* 211, Julio, 4- 9.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New-York: Longman.

- Bulea, E. (2010). Nuevas lecturas de Saussure. En Riestra, D. (Ed.), (2010). *Saussure, Voloshinov y Bajtín revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Caamaño, C. (2009). *Evaluar para mejorar la enseñanza en la Universidad. Sentido didáctico y curricular de las evaluaciones*. Montevideo: Facultad de Agronomía, UDELAR.
- Caamaño, C. (2014) (Coord). La evaluación de los aprendizajes: cuatro miradas. Montevideo: Contexto.
- Caamaño, C. (2018). Evaluar para mejorar la enseñanza en la Universidad. Sentido didáctico y curricular de las evaluaciones. En *Cuadernos de investigación educativa*, 2(15), 91–114. <https://doi.org/10.18861/cied.2008.2.15.2734>
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cameron, D; Frazer, E.; Harvey, P.; Rampton, B. y Richardson, K. (1997). Ética, defensa y empoderamiento en la investigación lingüística. En: N. Coupland y A. Jaworski (Eds.) *Sociolinguistics. A reader and a coursebook*. Nueva York: Palgrave.
- Camilloni, A. W. de; Celman, S.; Litwin, E. y Palou, C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of theory of syntax*. Massachusetts: The MIT Press.
- _____ (1992). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor distribuciones.
- Coll, C: y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. En *Cuadernos de pedagogía*, 318, 50 - 54.
- Costa, S. y Malcuori, M. (1997). *Tipología textual*. Montevideo: SPEU y FHCE.
- Consejo de Educación Secundaria (CES) (s.f.). Pautas para actividades finales consideradas pruebas de evaluación como cierre del año plan 2006. Recuperado de <http://www.ces.edu.uy/index.php/pautas-de-inspeccion>.
- _____ (2006). Programa de Idioma Español, Primer año, Ciclo básico, Reformulación 2006. Recuperado de http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion06tercerocb/ide_sp3cb.pdf

- _____ (2006). Programa de Idioma Español, Segundo año, Ciclo básico, Reformulación 2006. Recuperado de <https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion06segundocb/i desp2.pdf>
- _____ (2006). Programa de Idioma Español, Tercer año, Ciclo básico, Reformulación 2006. Recuperado de <https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/reformulacion06primerocb/i despprog1cb.pdf>
- _____ (2010a). Reglamento y pasaje de grado. Recuperado de http://www.dsm.edu.uy/reglamento/Regimen de Eavaluacion y Pasaje de%20Grado_Ciclo_Basico.pdf
- _____ (2010b). Circular: Ciclo Básico Plan 2006 (Nº 2956 del 8 de febrero de 2010). Recuperado de <https://www.dges.edu.uy/normativas/circular-2956-ciclo-basico-plan-2006-reglamento-evaluacion-pasaje-grado-comp-c3012>
- _____ (2017). Guía de Adecuaciones Curriculares. Montevideo: CES.
- _____ (s.f.). Monitor liceal. Recuperado de <https://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/datos>
- Consejo de Formación en Educación (2009). Programa de Didáctica I. Recuperado de https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/profesorado/plan_2008/espanol/segundo/didactica1modif.pdf
- _____ (2009). Programa de Didáctica II. Recuperado de https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/profesorado/plan_2008/espanol/segundo/didactica1modif.pdf
- _____ (2022). Marco curricular de la formación de grado de los educadores. Recuperado de https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/2022/Marco_CurricularCFE_2023.pdf
- _____ (2023). Plan 2023 de la formación de grado de los educadores. Recuperado de https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/plan_2023/profesor/plan_2023_de_la_formacin_de_grado_de_educadores_-profesorado.pdf
- Coseriu, E. (1986). *Introducción a la lingüística*. Madrid: Gredos.
- _____ (1989). “Sobre la enseñanza del idioma nacional. Problemas, propuestas y perspectivas” en J. Borrego Nieto (coord.): Separata de

Philologica II, pp. 33-38. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca. Disponible en: <http://www.romling.uni-tuebingen.de/coseriu/publi/coseriu244.pdf>

Da Costa, E. (2005). A reconstrução de um teste estrutural em um teste desempenho: uma proposta de reflexão. [Trabalho de conclusão de curso em Letras. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul].

Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Boston: Riverside.

Dolz, J. y Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita: Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 11, 77-98.

Dotti, E. y Peluffo, E. (2019). Enseñar a escribir desde los géneros de texto. En *Quehacer educativo*, 153, 22-30. Montevideo: FUM-TEP.

Durkheim, E. (2000) [1898] Representaciones individuales y representaciones colectivas. En Durkheim, E. *Sociología y filosofía*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Esquivel, J. (2009). Evaluación de los aprendizajes en el aula. Una conceptualización renovada. En Martín Ortega, E y Martínez Rizo, F. (Coords.) *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: OEI.

Fernández, G. y Carlino, P. (2006). Leer y escribir en la escuela media y en la universidad. Diferencias percibidas por ingresantes a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA. En *XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Buenos Aires: Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Furman, M. (2021). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gabbiani, B. (2002) Aspectos metodológicos de la enseñanza de ELE. En Masello, L. (Comp.). *Español como lengua extranjera. Aspectos descriptivos y metodológicos*. Montevideo: Departamento de publicaciones de FHCE.

Galimberti, U. (2002). *Diccionario de psicología*. México: Siglo XXI.

- Garvin, P. y M. Mathiot (1974). La urbanización del idioma guaraní. Problema de lengua y cultura. En Garvin, P. y Lastra, Y. (Comps.) *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Golluscio, L. (2002) “Introducción: la etnografía del habla y la comunicación. Un recorrido histórico”. En: L. Golluscio (comp.) *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Gomes, M. (2009) *A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame Celpe-Bras*. [Dissertação de Mestrado Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/16228>
- Graffunder, S. (2014). *¿Qué significa saber una lengua extranjera?* Análisis de los conceptos teóricos que respaldan el EPI-examen de proficiencia internacional [Tesis de maestría. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo].
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1986). Observaciones sobre el estilo directo en español. En *Estudios humanísticos*. Filología, 8, 23-38.
- _____ (2008). Del arte gramatical a la competencia comunicativa. Discurso leído el día 24 de febrero de 2008. Madrid: R.A.E. Recuperado de https://www.rae.es/sites/default/files/Discurso_Ingreso_Salvador_Gutierrez.pdf
- Habermas, J (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Humboldt, W. (1972) Sobre el origen de las formas gramaticales y sobre su influencia en el desarrollo de las ideas / Carta a M. Abel Rémusat sobre la naturaleza de las formas gramaticales en general y sobre el genio de la lengua china en particular. Barcelona: Anagrama.
- Hymes, D (1986). “Acerca de la competencia comunicativa”. En Llobera, M. et al. (1995) (Coord.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- _____ (2002). Modelos de la interacción entre lenguaje y vida social. En Golluscio, L. (Comp.) *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Lafuente, N. (2009). *O ensino orientado para o uso da linguagem em uma unidade didática do CEPI*. Orientadora: Margarete Schlatter. Porto Alegre.

- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de cultura económica.
- Ley N° 19889 del 2020. Ley declarada de urgente consideración. 9 de julio de 2020. D.O. N° 30.478.
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Palau, M. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin E.; Palou, C.; Calvet, M.; Herrera, M.; Márquez, S.; Pastor, L. y Sobrino, M. (2003). Corregir: estudios y significados de una práctica. Río Negro: Publifadecs
- Litwin, E.; Palou, C.; Calvet, M.; Chrobak, E.; Herrera, M.; Pastor, L. y Sobrino, M. (2006). Evaluar la propia enseñanza. Los escenarios de la escuela media. Río Negro: Publifadecs.
- Litwin, E. (2010). La evaluación de la docencia: plataformas, nuevas agendas y caminos alternativos. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1e).
- López, M. (2014). *Literatura, evaluación y aprendizaje. La evaluación en las aulas de Literatura en tercer año de Ciclo Básico*. Montevideo: Edición del Consejo de Formación en Educación.
- Luaces, O (2014). Evaluaciones en Línea. Una innovación educativa en el marco del programa de una computadora por alumno. Montevideo: ANEP.
- Lukas, J. y Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza.
- Marcuschi, L. (2001). Compreensão de texto: algumas reflexões. En: Dionísio, A. & Bezerra, M. (Orgs.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Marcuschi, L (2008). *Produção textual: análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Marx C. y Engels F. (1974). *La ideología alemana. Crítica de la novísima filosofía alemana en las personas de sus representantes FeuerbachI B. Bauer y Stirner y del socialismo alemán en las de sus diferentes profetas*. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos
- Maingueneau, D. (1989) *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Buenos Aires: Hachette.

- Meirieu, P. (2002). *Aprender sí. Pero, cómo*. Barcelona: Octaedro.
- Mendoza, A. (2008). *La evaluación en el área del lenguaje: modelo para un proceso formativo*. [Trabajo de investigación, Universidad de Barcelona]. Recuperado de <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-evaluacion-en-el-area-del-lenguaje-modelo-para-un-proceso-formativo--0/>
- Messick S. (1987). *Validity*. New Jersey: Educational Testing Service Princeton. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/j.2330-8516.1987.tb00244.x>
- Ministerio de Educación de la Nación (2015). *Documento transversal 1, la alfabetización inicial*. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. E-Book.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.
- Olson, D. (1997). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del pensamiento*. Barcelona: Gedisa.
- Orlando, V. (2006) *Mecanismos conversacionales en el español del Uruguay. Análisis de interacciones telefónicas de servicios*. Montevideo: FHCE.
- Pagni, A. (2017) El lugar de la historia de la traducción en las humanidades. En Pagni A. y Willson P. (2017) El lugar de la traductología y la historia de la traducción en las humanidades. En *Lenguas Vivas*. Revista del Instituto de Enseñanza Superior Juan Ramón Fernández, 13, 13-23.
- Pavan, S. (2007) Avaliação da produção escrita: desafio em projetos pedagógicos. [Trabalho de conclusão do Curso de Especialização Estudos Lingüísticos do Texto]. Porto Alegre: UFRGS.
- Pérez, M.P.; Mateos, M; Scheuer, N.; Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J.; Scheuer, N; Pérez, M.; Mateos, M.; Martín, E.; de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.
- Perrenoud, Ph. (2009). ¿Enfoque por competencias, una respuesta al fracaso escolar ? En *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social* (España), 16, 45-64.
- Piñuel, (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. En *Estudios de sociolingüística*, 3(1), 1-42.

- Popham, J. (1999) *¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?* Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación, PREAL-Perú y GRADE (Grupo de análisis para el desarrollo). Recuperado de <http://www.preal.org/Publicacion.asp>
- Pozo, J (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata. Recuperado de <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.kimeri.us.es%2Fapp%2Fdownload%2F5793780870%2FTeor%25C3%25ADas%2Bcognitivas%2Bdel%2Baprendizaje.pdf&psig=AOvVaw1YTetKIzDrbvRpV-cB3qhp&ust=1715359436444000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CAcOrpoMahcKEwjYn6a1g4GGAxUAAAAHQAAAAAQBA>
- Prati, S. (2007). *La evaluación en español lengua extranjera*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.
- Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.
- Rama, G. (2004). La evolución de la educación secundaria en Uruguay. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad eficiencia y cambio en educación*. 2 (1), 1- 28.
- Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas: fichas didácticas*. Santiago de Chile: CINDE-PREAL.
- Ravela, P. (2009) Consignas, devoluciones y calificaciones, Los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. En *Páginas de Educación*, 2 (2).
- Ravela, P.; Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Buenos Aires: Grupo Magro.
- Ravela, P. (2020). Documento académico: La autoevaluación institucional como herramienta de mejora. SINEACE. Recuperado de <https://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/handle/20.500.12982/6261>
- Ricardo, L (2017). ¿Qué evalúan los exámenes de Idioma Español en el Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria? En Resúmenes de II Jornadas de Investigación; VI Jornadas de Extensión y V Encuentro de Egresados y Estudiantes de Posgrado. Montevideo: FHCE.
- Ricardo, L. (2023). *¿Qué evalúan los exámenes de Idioma Español en el Ciclo Básico de Enseñanza Secundaria?* Recuperado de <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/2354?show=full>

- Riestra, D. (2004). Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua [Tesis doctoral Universidad de Ginebra, Ginebra].
- _____. (2006). *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad*. Buenos Aires- México: Novedades Educativas.
- _____. (2007). Los textos como acciones de lenguaje, un giro epistemológico en la didáctica de la lengua. En *Co-herencia*, 4(7), 1-15. Medellín: Universidad EAFIT.
- _____. (2008). Las consignas de trabajo en la escuela, un instrumento didáctico. En *Revista Novedades educativas*, 211, 174-183. Buenos Aires: Noveduc.
- _____. (2009). *Prácticas de lectura y escritura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal/Universidad Nacional de Río Negro.
- _____. (2010a). La concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en la Didáctica de las lenguas. En Riestra, D. (2010). *Saussure, Vigotski y Volóshinov revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- _____. (2010b). Didáctica de la lengua: la contribución al desarrollo de las capacidades discursivotextuales. En Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy, 39, 191-206. San Salvador de Jujuy, Argentina: Universidad Nacional de Jujuy.
- _____. (2015). La transposición didáctica en cuestión. Sus alcances y sus límites en la enseñanza del español. En *Diacronía-Sincronía*, 9, 73-87. Montevideo: SPEU.
- Robins, R. (2000). *Breve historia de la lingüística*. Madrid: Cátedra.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. En *Revista iberoamericana de educación*. 59 (2012), 87-118, OEI/CAEU.
- Santomero, L., Piovano, L., Gietz, F., Jara, V. Bonet, C. y Carrió, C. (2015). "Enseñanza y valorización del español". En Reguera, A. (comp.) (2015). *Actas del VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Córdoba: Facultad de Lenguas y Secyt, Universidad Nacional de Córdoba, Asociación de Universidades Grupo Montevideo- Núcleo Educación para la Integración.

- Saussure, F. de (1945) [1916]. *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- _____ (2004). *Escritos de lingüística general*. Barcelona: Gedisa.
- Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Scaramucci, M. (1999) Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* (34): 7-20. (xerox)
- Scaramucci, M. (2004) Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. En *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 43 (2), 203-226. (xerox)
- Scaramucci, M. (2005) Prova de redação nos vestibulares: educacionalmente benéfica para o ensino/aprendizagem da escrita? In do Nascimento, V.; Da Costa, J; Sá Rebello, L; Scopel, D (Orgs.). *A redação no contexto do Vestibular 2005: a avaliação em perspectiva*. Porto Alegre: UFRGS.
- Scheuer, Pérez, Mateos, Pozo (2006) Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J.; Scheuer, N; Pérez, M.; Mateos, M.; Martín, E.; de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.
- Schlatter, M.; Almeida, A.; Fortes, M.; Schoffen, J. (2005) Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In: *Flores, V. N.; Naujorks, J. C.; Rebello, L. S.; Silva, D. S. (Orgs.). A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva*. Porto Alegre: UFRGS.
- Schlatter, M. y Garcez, P. (2009 a) Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). En Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, *Referenciais curriculares do Estado Do Rio Grande Do Sul: Linguagem, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP.
- Schlatter, M. et al. (2009 b). Impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e espanhol. En Zoppi-Fontana, M (Ed.). 2009. *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG Editora.
- Schneuwly, B. (1992). La concepción vyotskiana del lenguaje escrito. En *Comunicación, Lenguaje y educación*, 16, 49-59.

- _____ (2008). La construcción social del lenguaje escrito en el niño. En Schneuwly, B. y Bronckart, J. (Coord.) *Vigotsky hoy*. Madrid: Popular.
- Sotomayor, C.; Ávila, N. y Jéldrez, E. (Coords.). (2015) *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santiago de Chile: Santillana.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Torrent, A. y Bassols, M. (2012). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Tusón, A. (2000). *Análisis de la conversación*. España: Ariel.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Piados.
- Van Dijk, T (1994). Discurso, poder y cognición social. En *Cuadernos*. 2 (2), Maestría en Lingüística. Escuela de Ciencia del Lenguaje y Literaturas. Recuperado de <https://hum.unne.edu.ar/biblioteca/apuntes/Apuntes%20Letras/TEXTO%20DIGITALES%20LING%C3%9C%C3%8DSTICA/Discurso%20poder%20y%20cognici%C3%B3n%20social.pdf>
- _____ (1999). El análisis crítico del discurso. En *Anthropos* (Barcelona), 186, 23-36.
- _____ (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Verón, E (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.
- Vygotsky, L. (1981) [1934]. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. (2000). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. En *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor.
- Voloshinov, V. (2009). *Marxismo y filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot.
- Wiggins, G. and McTighe, J. (2011). *The Understanding by Design Guide to Creating High-Quality Units*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Anexo N° 1: Autorización para investigar por parte del CES- hoy DGES-

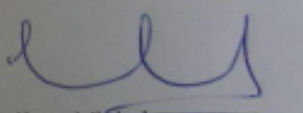
43
42

ces
INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIÓN

INSPECCIÓN DOCENTE
INSPECCIÓN DE INSTITUTOS Y LICEOS

Montevideo, 20 de diciembre de 2017
EXP. N° 3/8621
AÑO 2016
ASUNTO: RICARDO LOURDES. PROF. I. ESPAÑOL. SOLICITA AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR INVESTIGACIÓN EN LICEO 13 EN EL MARCO DE LA MAESTRÍA "QUÉ EVALÚAN LOS EXÁMENES DE ESPAÑOL EN EL CB ENSEÑANZA SECUNDARIA" DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES.

La Inspectora que suscribe sugiere que la profesora Ricardo realice su investigación con otras instituciones de Enseñanza Secundaria además del Liceo N° 13 a fin de no focalizar en este liceo por sus resultados educativos y que se trabaje con las propuestas de examen desde el equipo docente y no con los trabajos de evaluación realizados por los estudiantes.



Lic. Catalina Videla
Inspectora

Anexo N°2: Tablas pertenecientes al capítulo IV

Índice

Tabla 1	3
Tabla 2	4
Tabla 3	4
Tabla 4	4
Tabla 5	5
Tabla 6	5
Tabla 7	5

Tabla 1

Sintaxis por nivel

Nivel	Sintaxis
Primero	El verbo, la palabra conjugable. Qué es con-jugar. La morfología del verbo. Radical y desinencia. Contenidos gramaticales que expresa el verbo: persona, número, tiempo, modo. Las tres conjugaciones. Los paradigmas de la conjugación. Las denominaciones presente, pretérito, futuro. La oración: el núcleo verbal y sus adyacentes. Enunciado oracional: el que se organiza en torno a un verbo conjugado. Enunciado no-oracional: el que no se organiza en torno a un verbo conjugado.
Segundo	El enunciado oracional. El enunciado no oracional. El sujeto como adyacente exigido. Concordancia (persona y número del verbo, con pronombres personales en función sujeto). El sustantivo en la explicitación léxica de la tercera persona. La necesaria concordancia en número con el verbo. El sustantivo y el complemento que le es propio: el adjetivo. Pronombres que funcionan como adjetivos (posesivos, demostrativos, indefinidos, numerales). La concordancia específica de la relación sustantivo/adjetivo (género y número). El grupo que forman el sustantivo y los elementos que se ajustan a él (artículo y adjetivo) y que conforman, con él, una unidad funcional (artículo, adjetivo, construcción preposicional). El grupo nominal como unidad referencial y conceptual. Las preposiciones como palabras de relación. El verbo. Las relaciones de tiempo: anterioridad, coexistencia, posterioridad. Formas verbales no personales o no conjugadas: infinitivo, participio y gerundio. Las relaciones que guardan en la narración las formas verbales simples y las compuestas. Las formas verbales simples y compuestas. Verbo auxiliar + participio. Perífrasis verbales. Las conjunciones como elemento de relación. Origen de las formas verbales voseantes del presente del indicativo. Las diferencias de modo entre verbos conjugados. Los valores propios de los diferentes modos verbales. La conjugación del modo indicativo. El modo subjuntivo. Las formas específicamente imperativas. El “tú”, el “vos” y el “usted” en las formas imperativas. Otros adyacentes del verbo. Los aportes de los adyacentes del verbo en la oración. Objeto directo y objeto indirecto. Relaciones semánticas y sintácticas con el verbo. Los pronombres personales que representan esas relaciones. El uso enclítico de estos pronombres, en relación con el infinitivo, el gerundio y las formas verbales imperativas. Las variaciones acentuales que este uso determina (revisión de usos del tilde) Los circunstanciales. Qué se entiende por “circunstancias” de un hecho. La expresión léxica de contenidos de lugar, modo y tiempo. Algunas estructuras de adyacentes verbales: grupo nominal, construcciones preposicionales. El adverbio; su forma invariable.
Tercero	Breve revisión de las funciones sintácticas dentro de la oración. Introducción aproximativa de las funciones semánticas e informativas. Oraciones relacionadas por yuxtaposición, coordinación y subordinación. Nexos coordinantes y subordinantes. Relaciones copulativas, disyuntivas y adversativas. Las distintas funciones sintácticas de las oraciones subordinadas. Ser, estar y parecer como verbos copulativos. La función predicativa de los sustantivos y adjetivos.

Las formas de expresar la impersonalidad. Oraciones activas y pasivas.
--

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

Tabla 2

Lo textual por nivel

Niveles	Lo textual
Primero	Noción de texto: texto oral y escrito.
Segundo	Comunicación oral y escrita.
Tercero	Los enlaces extraoracionales.

Nota: Esta tabla muestra qué temas vinculados con lo textual se ponderaron por nivel.

Tabla 3

Morfología por nivel

NIVEL	MORFOLOGÍA
Primero	Los morfemas constitutivos y de sus diferencias léxico-sintácticas.
Segundo	
Tercero	

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

Tabla 4

Fonología por nivel

Nivel	Fonología
Primero	El sistema fonemático español. El sistema grafemático.
Segundo	
Tercero	

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

Tabla 5*Semántica por nivel*

Nivel	Semántica
Primero	Texto y enunciado: el contexto y la situación en la determinación del sentido. Sentido global del texto: el tema o asunto. El significado del modo indicativo. Formas simples y compuestas.
Segundo	
Tercero	

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

Tabla 6*Ortografía por nivel*

Nivel	Ortografía
Primero	Acentuación. Grupo acentual. Acento en la palabra. Sílabas. Diptongo. Hiato. Usos del tilde. La puntuación (el punto, los puntos suspensivos, los signos de interrogación, los signos de exclamación).
Segundo	
Tercero	

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

Tabla 7*Pragmática por nivel*

Nivel	Pragmática
Primero	La actividad de enunciar y la intención del hablante. Actos de comunicación oral. Actos de comunicación escrita. La situación de comunicación escrita: los protagonistas (emisor, receptor). La alternancia de ambas funciones protagónicas. El referente. Las palabras como referentes (uso metalingüístico de las palabras).
Segundo	
Tercero	El discurso referido.

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

Anexo N° 3: Tablas pertenecientes al capítulo V

Índice

Tabla 8	2
Tabla 9	3
Tabla 10	5
Tabla 11	6

Tabla 8

Propuestas de escritura que aparecen en los portafolios docentes por nivel

Nivel	Propuesta de escritura	Docente	Fuente
Primero	“¿Qué hacer frente al problema: una perra parió seis cachorritos? Redactar un final para la historia incluyendo discurso referido directo”.	Profesora 1	Libreta 1, p. 2, 2018
	“Escribimos una carta”.	Profesora 1	Libreta 1, p. 5, 2018
	“Escribimos una carta”.	Profesora 2	Libreta 2, p. 2
	“La actividad del día consiste en la elaboración de un cuento en procesador de texto, se les da la pauta para el formato”.	Profesora 2	Libreta 2, p. 6, 2018
	“Se trabaja en producción de texto libre. Dicha actividad se calificará como nota de escrito. Se evaluarán las pautas de escritura ya trabajadas”.	Profesora 2	Libreta 2, p. 6, 2018
	“Se les presenta un fragmento narrativo, como actividad los alumnos deben continuar el relato. Antes de comenzar se exponen pautas de escritura a tener en cuenta”.	Profesora 2	Libreta 2, p. 6, 2018
	“Se les presentan dos listas de palabras que deben incluir en el relato según el grupo que les corresponda. Antes de comenzar se exponen pautas de escritura a tener en cuenta”.	Profesora 2	Libreta 2, p. 6, 2018
	“En la fecha trabajamos con la estructura del texto narrativo, elaborando un cuento a través de la elaboración de un marco que luego	Profesora 4	Libreta 1, p. 2,

Nivel	Propuesta de escritura	Docente	Fuente
	intercambiarían con un compañero para que continuara la historia”.		2018
	“En la clase de hoy se realiza una carta formal y se corrige”.	Profesora 4	Libreta 1, p. 2, 2018
	“En la clase de hoy se realiza una tarea individual en la cual los estudiantes debían elaborar una solicitud de empleo a través de una carta formal. La misma la debían extraer de la sección ofrecimiento de empleo del diario <i>El País</i> ”.	Profesora 4	Libreta 1, p. 2, 2018
Segundo	“Imagina que eres un periodista uruguayo que está en Brasil luego de terminada la final del campeonato mundial de 1950. Escribe una crónica de lo sucedido”.	Profesor 5	Libreta 1, p. 6, 2018
Tercero	“En modalidad grupal y utilizando como disparadora una imagen elaboran un texto narrativo”	Profesora 2	Libreta 2, p. 1

Nota: Esta tabla muestra las propuestas de escritura presentes en los portafolios docentes por nivel.

Tabla 9

Propuesta de escritura en relación a la información que contiene la tarea para guiar al estudiante

Registro de la propuesta	Situación comunicativa (motivación por escribir) ¹	Papel enunciador	Papel del interlocutor	Propósito comunicativo	Formato de texto
“¿Qué hacer frente al problema: una perra parió seis cachorritos? ² Redactar un final para la historia incluyendo discurso referido directo” (Profesora 1, 2018, Libreta 1, p. 2).	No hay	No hay	No hay	No hay	Cuento
“Escribimos una carta” (Profesora 1, 2018, Libreta 1, p. 5).	No hay	No hay	No hay	No hay	Carta
“En la clase de hoy se realiza una	No hay	No hay	No hay	Responder a un anuncio	Solicitud de

¹ Las categorías de análisis se toman de la investigación realizada por Gomes (2009, p. 57).

² El docente realiza la actividad en el marco del trabajo con una adaptación de *¡Bernabé, Bernabé!* de De Mattos (1988).

tarea individual en la cual los estudiantes debían elaborar una solicitud de empleo a través de una carta formal. La misma la debían extraer de la sección ofrecimiento de empleo del diario el país” (Profesora 4, 2018, Libreta 1, p. 5).					empleo
“Se trabaja en producción de texto libre. Dicha actividad se calificará como nota de escrito. Se evaluarán las pautas de escritura ya trabajadas” (Profesora 2, 2018, Libreta 2, p. 5).	No hay	No hay	No hay	No hay	No hay
“La actividad del día consiste en la elaboración de un cuento en procesador de texto, se les da la pauta para el formato” (Profesora 2, 2018, Libreta 2, p. 6).	No hay	No hay	No hay	No hay	Cuento
“Se les presenta un fragmento narrativo, como actividad los alumnos deben continuar el relato. Antes de comenzar se exponen pautas de escritura a tener en cuenta” (Profesora 2, 2018, Libreta 2, p. 5).	No hay	No hay	No hay	No hay	Cuento
“Se les presentan dos listas de palabras que deben incluir en el relato según el grupo que les corresponda. Antes de comenzar se exponen pautas de escritura a tener en cuenta” (Profesor 2, 2018, Libreta 2, p. 6).	No hay	No hay	No hay	No hay	Relato
“En la fecha trabajamos con la estructura del texto narrativo, elaborando un cuento a través de la elaboración de un marco que luego intercambiarían con un un compañero para que continuara la historia” (Profesora 4, 2018, Libreta 1, p. 2).	No hay	No hay	No hay	No hay	Cuento

“En la clase de hoy se realiza una carta formal y se corrige” (Profesor 4, 2018, Libreta 1, p. 2) ³ .	No hay	No hay	No hay	No hay	Cuento
“Imagina que eres un periodista uruguayo que está en Brasil luego de terminada la final del campeonato mundial de 1950. Escribe una crónica de lo sucedido” (Profesor 5, 2018, Libreta 1, p. 6).	El lugar se ubica en Brasil y el momento luego de terminada la final del campeonato mundial de 1950	Periodista uruguayo	No hay	No hay	Cuento
“En modalidad grupal y utilizando como disparadora una imagen elaboran un texto narrativo” (Profesora 2, 2018, Libreta 2, p. 1).	No hay	No hay	No hay	No hay	No queda explícito en la propuesta qué género de texto se solicita

Nota: Esta tabla muestra qué datos referidos a las fuentes están presentes en la instancia escrita del examen.

Tabla 10

Propuestas de lectura que aparecen en los portafolios docentes por nivel

Nivel	Propuesta de lectura	Docente	Fuente
Primero	“¿Qué reflexión te merece lo que leíste?”	Profesora 1	Libreta 1, p. 2, 2018
	“Leemos juntos un nuevo cuento de Galeano <i>El mandato</i> . Los alumnos copian en cursiva el cuento en sus cuadernos”.	Profesora 3	Libreta 1, p. 1, 2018
Segundo	En referencia al capítulo <i>Los hombres de la Tierra</i> del libro <i>Crónicas marcianas</i> de Ray Bradbury, el docente pide: “realiza una síntesis del texto (máximo 6 renglones)”, “¿Cómo reciben los marcianos al capitán Williams y a su tripulación?”, “¿Por qué?”, “¿Por qué se suicida el doctor XXX?”.	Profesor 5	Libreta 1, p. 4, 2018
	“Se presentan imágenes de Chaplin y se abordan las ideas previas de los estudiantes”.	Profesora 7	Libreta 1, p. 1, 2018
	“Se presentan las pautas para realizar un resumen”.	Profesora 7	Libreta 1, p. 3, 2018
Tercero	No se presentan tareas de lectura en las libretas.	-	-

³ Cabe señalar que esta actividad se realiza en una hora de clase, es decir en 45 minutos.

Nota: Esta tabla muestra cuáles son las propuestas de lectura que aparecen en los portafolios docentes por nivel.

Tabla 11

Tareas vinculadas con la gramática que aparecen en las libretas por nivel

Nivel	Tarea	Profesor	Fuente
Primero	"Reconocen verbos conjugados y pronombres"	Profesor 1	Libreta 1, p. 2
	"Análisis: sujeto gramatical"	Profesor 1	Libreta 1, p. 7
	"Adyacentes verbales"	Profesora 1	Libreta 1, p. 7
	"Análisis de enunciado"	Profesor 1	Libreta 1, p. 7
	"El GSN (...) ejercicios"	Profesora 3	Libreta 1, p. 5
	"Los sintagmas preposicionales en función adjetiva"	Profesora 3	Libreta 1, p. 5
	"Ejercicios con verbos conjugados"	Profesora 4	Libreta 1, p. 2
	"Se comienza con el sujeto explícito y gramatical. Se plantean ejercicios"	Profesora 4	Libreta 1, p. 2
	"Se practica la conjugación de verbos en diferentes tiempos".	Profesora 4	Libreta 1, p. 3
	"Posteriormente se trabaja con la conjugación verbal y el morfema flexivo de los verbos destacando persona, número y tiempo. Se realizan ejercicios de conjugación y se completa con conjugación verbal un texto al que se le han quitado los verbos conjugados. Texto: 'Transilvania Express'. Pablo de Santos"	Profesora 2	Libreta 2, p. 5
	"Posteriormente se trabaja el texto: 'Celebración de la fantasía'. De Eduardo Galeano. Dicho texto aparece con algunos verbos sin conjugar para que los alumnos ejerciten la conjugación verbal en los diferentes pretéritos"	Profesora 2	Libreta 2, p. 5
Primero	"Se retoman las categorías gramaticales en un texto presentado y la información gramatical de los verbos conjugados"	Profesora 2	Libreta 2, p. 5
	"Posteriormente se comienzan a trabajar los conceptos de oración, sujeto y predicado"	Profesora 2	Libreta 2, p. 6
	"Se trabaja el concepto de sujeto y predicado. Reconocimiento de oración"	Profesora 2	Libreta 2, p. 6
	"Continuamos con formación de palabras. Reforzamos información flexiva así como el valor de los prefijos y sufijos. Se realizan diferentes ejercicios en duplas"	Profesora 2	Libreta 2, p. 5
Segundo	"Las preposiciones. Función en el GSN. Ejercitación."	Profesor 5	Libreta 1, p. 6
	"Ejercitamos formas no personales del verbo"	Profesor 5	Libreta 1, p. 8
	"Reconocimiento y análisis de verbos conjugados"	Profesor 5	Libreta 1, p. 10
	"Se estudia la composición morfosintáctica de los adjetivos y algunos sustantivos"	Profesor 5	Libreta 1, p. 1
	"Se determinan cuales son las formas conjugadas y las no conjugadas del verbo"	Profesora 6	Libreta 1, p. 2

Nivel	Tarea	Profesor	Fuente
	"Se trabajan ejercicios de reconocimiento del sujeto léxico"	Profesora 6	Libreta 1, p. 4
	"Se continúa realizando actividades de adyacentes"	Profesora 6	Libreta 1, p. 4
	"Realizamos análisis sintáctico. Trabajamos con un breve texto en grupo"	Profesora 6	Libreta 1, p. 4
	"Trabajamos con un fragmento de texto y se reconocen enunciados, oraciones, adyacentes y nexos"	Profesora 6	Libreta 1, p. 5
	"Trabajamos con nexos. Repasamos conceptos"	Profesora 6	Libreta 1, p. 5
	"Trabajamos con adyacentes de lugar, de tiempo y modo"	Profesora 6	Libreta 1, p. 5
	"Se realizan ejercicios sobre sustantivos"	Profesora 6	Libreta 1, p. 5
	"Se realiza un ejercicio de análisis sintáctico"	Profesora 6	Libreta 1, p. 4
	"Se define el GSN. Se realizan ejercicios"	Profesora 6	Libreta 1, p. 6
	"Se reconocen oraciones subordinadas de valor adjetivas"	Profesora 6	Libreta 1, p. 6
	"Se trabaja con las formas personales y no personales del verbo"	Profesora 7	Libreta 1, p. 3
	"Se toman diversos enunciados del texto 'El cautivo' y se analizan sintácticamente"	Profesora 7	Libreta 1, p. 4
	"Se realiza ejercitación para abordar el tema nuevo [objeto directo]"	Profesora 7	Libreta 1, p. 4
	"Se trabaja con ejemplos del texto el objeto directo y el indirecto"	Profesora 7	Libreta 1, p. 5
Tercero⁴	"Trabajamos diferentes ejercicios sobre el uso de las conjunciones y el valor de las mismas"	Profesora 2	Libreta 2, p. 2
	"Realizan el escrito. Se evalúa el tema 'conjunciones'"	Profesora 2	Libreta 2, p. 2
	"Se trabaja el reconocimiento de los complementos verbales según texto expositivo presentado"	Profesora 2	Libreta 2, p. 3
	"Se realizan distintos ejercicios de reconocimiento de las oraciones atributivas"	Profesora 2	Libreta 2, p. 3
	"Se dicta el texto: 'Misteriosa tormenta en el Triángulo de las Bermudas' para posteriormente realizar la compresión del mismo y el reconocimiento de las oraciones atributivas"	Profesora 2	Libreta 2, p. 2

Nota: Esta tabla muestra cuáles son las tareas vinculadas con la gramática solicitadas a los alumnos en cada nivel.

⁴ De los cinco portafolios correspondientes al tercer nivel, solamente en uno de ellos se plantean las actividades gramaticales. En los cuatro restantes, aparecen los temas y ninguna otra aclaración.

Anexo N° 4: Tablas pertenecientes al capítulo VI

Índice

Tabla 12	2
Tabla 13	5
Tabla 14	5
Tabla 15	6
Tabla 16	7
Tabla 17	7
Tabla 18	8
Tabla 19	10
Tabla 20	11
Tabla 21	11
Tabla 22	13
Tabla 23	14

Tabla 12

Textos y actividades presentes en los exámenes

Número de propuesta	Docente	Curso	Número total de actividades	Texto	Actividades de lectura	Actividades de escritura	Actividades sobre el saber epistémico (gramaticales)	Actividad es sobre el saber epistémico (no gramatical es)
1	7	1°	8	“La niña de las	2	1	2	3

				castañas” en <i>Cuentos de las dos orillas</i> Julián Murguía				
8	S/E	1°	7	“El hombre que se transformaba demasiado” de Alejandro Dolina	3	1	3	0
5	2	1°	6	<i>Buscabichos</i> (fragmento) de Julio Da Rosa	1	1	3	1
6	3	1°	4	<i>Las puertas de la tierra</i> (fragmento) de Carlos Domínguez	1	1	1	1
10	2	1°	6	“La música” de Eduardo Galeano	4	0	2	0
15	1	1°	9	“Nochebuena” de Eduardo Galeano	4	1	4	0
16	S/E	1°	6	“El tatú” <i>Memoria del fuego I</i> de Eduardo Galeano	2	1	3	0
17	2	1°	8	<i>Buscabichos</i> (fragmento) de Julio Da Rosa	4	1	3	0
19	9	1°	5	“Cuento de horror” de Marco Denevi	2	0	2	1
2	S/E	2°	10	“Anfibios”. Ciencias naturales	2	0	6	2
7	S/E	2°	7	El nacimiento de Eduardo Galeano	1	2	3	1
3	2	2°	11	“De coronas y galeras” (texto adaptado). <i>Cuentos de la buena suerte</i> de María Cristina Ramos	0	2	6	3
9	5	2°	5	“Garrincha” de	3	0	2	0

				Eduardo Galeano				
11	1	2°	8	“Flores” <i>Cuentos argentinos</i> de Jorge Accame	4	0	3	1
12	4	2°	8	“El criado del rico mercader” de Bernardo Atxaga	6	0	2	0
13	3	2°	4	“Olimpiadas” de Eduardo Galeano	1	0	2	1
14	3	2°	6	“De las hermanas” <i>Cuentos escogidos</i> de Eliseo Diego	2	1	3	0
20	S/E	2°	7	“La mancha de humedad” de Juana de Ibarbourou	4	1	1	1
21	S/E	2°	6	“El tatú” <i>Memoria del fuego I</i> de Eduardo Galeano	2	1	3	0
18	S/E	3°	8	“El cautivo” de Jorge Luis Borges	2	0	6	0
4	2	3°	8	“El cumpleaños” de Juan José de Morosoli	3	1	2	2

Nota: Esta tabla muestra cuáles son los textos seleccionados y el número de actividades solicitadas a los alumnos según si pertenecen al saber epistémico, al saber textual o si se tratan de tareas de escritura o lectura.

Referencia:

S/E: sin especificar. No se ha podido establecer la autoría de la propuesta de evaluación.

La tabla se organiza en orden ascenente del primer al último nivel. El color gris se emplea para el segundo nivel y para marcar el cambio.

Sobre las categorías:

De acuerdo con el marco teórico empleado en la tesis, selecciono la terminología usada por el interaccionismo sociodiscursivo. Por tal motivo, he optado por los siguientes conceptos: “tareas” o “actividades” en lugar de “consignas” y “saber epistémico”. Además, si bien el “saber textual” está comprendido en lo epistémico, he decidido separarlos por razones metodológicas en cuanto me interesa observar cuántas y cuáles consignas se han dedicado específicamente a la gramática y cuántas y cuáles al texto. En el capítulo dedicado a la metodología, se tratan estas categorías con más detalle.

Tabla 13*Textos por nivel*

Nivel	Textos
Primero	“La niña de las castañas” (fragmento) en <i>Cuentos de las dos orillas</i> de Julián Murguía “El hombre que se transformaba demasiado” de Alejandro Dolina <i>Las puertas de la tierra</i> (fragmento) de Carlos Domínguez “La música” de Eduardo Galeano “Nochebuena” de Eduardo Galeano “El tatú” en <i>Memoria del fuego I</i> de Eduardo Galeano <i>Buscabichos</i> ¹ (fragmento) de Julio Da Rosa “Cuento de horror” en <i>Cartas peligrosas y otros cuentos</i> de Marco Denevi
Segundo	“Anfibios”. Ciencias naturales “El nacimiento” de Eduardo Galeano “De coronas y galeras” (texto adaptado). En <i>Cuentos de la buena suerte</i> de María Cristina Ramos “Garrincha” de Eduardo Galeano “Flores” en <i>Cuentos argentinos</i> de Jorge Accame “El criado del rico mercader” de Bernardo Atxaga “Olimpiadas” de Eduardo Galeano “De las hermanas” en <i>Cuentos escogidos</i> de Eliseo Diego “El tatú” en <i>Memorias del fuego I</i> de Eduardo Galeano “La mancha de humedad” en <i>Obras completas</i> de Juana de Ibarbourou
Tercero	“El cautivo” de Jorge Luis Borges “El cumpleaños” de Juan José de Morosoli

Nota: Esta tabla muestra qué textos seleccionaron los docentes por nivel para la propuesta escrita del examen.

Tabla 14*Tipos de preguntas presentes en la instancia escrita del examen de primer año*

¹ Dos propuestas tienen como eje central fragmentos de *Buscabichos* de Julio Da Rosa.

Tipos de preguntas	Preguntas presentes en la instancia escrita del examen
Preguntas literales o de decodificación	“Fundamenta transcribiendo expresiones del texto” (Propuesta 1) “¿Qué relación tiene [el narrador] con la pequeña?” (Propuesta 1) “El narrador, ¿participa de la historia?” (Propuesta 1) “¿Cómo está formada la familia de la niña?” (Propuesta 1) “¿Cuál es el propósito de Euphemia Smithson? ¿Lo logra de la forma que ella lo planeó?” (Propuesta 19) “¿Qué apariencia tenía Maderna el día de su cumpleaños? ¿Por qué?” (Propuesta 8) ¿De qué tenían miedo Severino y el narrador? (Propuesta 17) ¿Por qué la esposa de Maderna le habla a los jarrones? (Propuesta 8)
Preguntas inferenciales	“¿Cuál fue el hecho ocurrido?” (Propuesta 6) “¿De qué se trata el texto?” (Propuesta 15) “Redacta brevemente el tema del texto” (Propuesta 16) “Resume brevemente el texto” (Propuesta 8) “Escribe brevemente de qué se trata el texto” (Propuesta 5)
Preguntas discursivo-textuales	“¿Qué significa la expresión “era un mago del arpa”? (Propuesta 10) “¿Qué significa la expresión “pasos de algodón”? (Propuesta 15) “¿Cómo clasificas el texto por su silueta? (Propuesta 16) “¿Qué significa la palabra “metamorfosis”? (Propuesta 8) “¿Qué es un “carpincherío” ? (Propuesta 17) “¿Cuál es el marco de la narración?” (Propuesta 1)
Otras	“¿Cómo crees que se siente el niño?” (Propuesta 15) “¿Hay horror en el cuento?”² (Propuesta 19)

Nota: Esta tabla muestra cuáles son las interrogantes que han elaborado los docentes de primer año y cómo se clasifican.

Tabla 15

Tipos de preguntas presentes en la instancia escrita del examen de segundo año

² El propio título del texto lo dice “Cuento de horror” (Propuesta 19).

Tipos de preguntas	Preguntas presentes en las pruebas
Preguntas literales o de decodificación	“¿Contiene diálogo el texto?” (Propuesta 7) “¿Por qué lo llamaban Garrincha?” (Propuesta 9) “¿Qué significa la mancha de unidad para el mismo?” (Propuesta 20) “¿Por qué se enoja con Yango, el pintor?” (Propuesta 20) “¿Cuántas voces reconoces en el texto?” (Propuesta 14)
Preguntas inferenciales	“¿Cuál es la intención del texto?” (Propuesta 2) “¿Qué anfibio será el que se describe?” (Propuesta 2) “Redacta brevemente el tema del texto” (Propuesta 21) “Resume el texto” (Propuesta 13) “¿Qué le sucede al final al rico mercader?” (Propuesta 12)
Preguntas discursivo-textuales	“¿Por qué dice el texto que la pelota era ‘un bicho amaestrado?’ (Propuesta 9) “¿Cómo clasificas el texto por su silueta?” (Propuesta 21)

Nota: Esta tabla muestra cuáles son las interrogantes que han elaborado los docentes de segundo año y cómo se clasifican.

Tabla 16

Tipos de preguntas presentes en la instancia escrita del examen de tercer año

Tipos de preguntas	Preguntas presentes en las pruebas
Preguntas literales o de decodificación	“¿Qué sucede cuando el muchacho llega a la casa de esas personas extrañas? ¿Esa había sido su casa? ¿Por qué?” (Propuesta 18) “¿Pudo quedarse a vivir en esa casa? ¿Por qué?” (Propuesta 18)
Preguntas inferenciales	No hay propuestas de este tipo
Preguntas discursivo-textuales	“Explica una de las siguientes expresiones: ‘era un hombre bárbaro para la plata’, ‘una fraternidad y una generosidad sinOtr límites lo desbordaba’” (Propuesta 4)
Otras	“¿Crees que Arce se sintió verdaderamente apenado por la muerte del niño? Explica (Propuesta 4)

Nota: Esta tabla muestra cuáles son las interrogantes que han elaborado los docentes de tercer año y cómo se clasifican.

Tabla 17

Propuestas de escritura por nivel

Nivel	Tareas de escritura
--------------	----------------------------

Primero	- Escribe una anécdota que haya sucedido en el campo. La extensión del texto no debe exceder los diez renglones (Propuesta 17). - Cuenta una anécdota de tu infancia (Propuesta 5). - Imagina un final para esta historia. Redacta (Propuesta 8). - Imagina que te invitaron a una fiesta a la cual siempre habías querido ir. Cuéntale a un amigo en un mail o en una carta tu experiencia en dicho evento (Propuesta 16). - Agrégale un final al texto. Piensa cómo se sintió el doctor y qué hizo ante la petición (Propuesta 15). - Cuenta algún hecho semejante en diez renglones (Propuesta 6). - Escribe dos finales distintos para la historia en cuatro renglones cada uno (Propuesta 1).
Segundo	- ¿Qué partes de su estructura se identifican y cuál falta? Escríbela en un párrafo de seis renglones (Propuesta 3). - Imagina la vida de estas tres viejecitas en el nuevo pueblo al que se mudaron. Redacta (Propuesta 14). - Imagina que te invitaron a una fiesta a la cual siempre habías querido ir. Cuéntale a un amigo en un mail o en una carta tu experiencia en dicho evento (Propuesta 21). - Recuerda, en tu niñez, algún acontecimiento donde hayas hecho volar tu inocente imaginación y realiza una producción de media carilla como mínimo. Utiliza un narrador interno e incluye un mínimo pasaje de discurso directo. Estructura el texto en párrafos (Propuesta 20).
Tercero	- Continúa la historia del cumpleaños de Arce en no más de diez renglones. Recuerda mantener la posición del narrador (Propuesta 4).

Nota: Esta tabla muestra cuáles son las propuestas de escritura por nivel.

Tabla 18

Propuesta de escritura en relación a la información que contiene la tarea para guiar al estudiante

Propuesta de escritura	Situación comunicativa (motivación por escribir)	Papel enunciador	Papel del interlocutor	Propósito comunicativo	Formato de texto
“Escribe una anécdota que haya sucedido en el campo. La extensión del texto no debe exceder los diez renglones” (Propuesta 17).	No hay	No hay	No hay	No hay	Anécdota
“Cuenta una anécdota de tu infancia” (Propuesta 5).	No hay	No hay	No hay	No hay	Anécdota
“Imagina un final para esta historia. Redacta” (Propuesta 8).	No hay	No hay	No hay	No hay	Cuento
“Imagina que te invitaron a una fiesta a la cual siempre habías querido ir. Cuéntale	Invitación a una fiesta anhelada por el escritor	Invitado a una fiesta	Amigo	Contar a un amigo la experiencia en la fiesta	Carta o correo electrónico

a un amigo en un mail o en una carta tu experiencia en dicho evento” (Propuesta 16).					
“Agrégale un final al texto. Piensa cómo se sintió el doctor y que hizo ante la petición” (Propuesta 15).	No hay	No hay	No hay	No hay	Cuento
“Cuenta algún hecho semejante en diez renglones” (Propuesta 6).	No hay	No hay	No hay	No hay	Cuento
“Escribe dos finales distintos para la historia en cuatro renglones cada uno” (Propuesta 1).	No hay	No hay	No hay	No hay	Cuento
“¿Qué partes de su estructura se identifican y cuál falta? Escríbela en un párrafo de seis renglones” (Propuesta 3).	No hay	No hay	No hay	No hay	Cuento
“Imagina la vida de estas tres viejecitas en el nuevo pueblo al que se mudaron. Redacta” (Propuesta 14).	No hay	No hay	No hay	No hay	No queda explícito en la propuesta qué género de texto se solicita
“Imagina que te invitaron a una fiesta a la cual siempre habías querido ir. Cuéntale a un amigo en un mail o en una carta tu experiencia en dicho evento” (Propuesta 21).	Invitación a una fiesta anhelada por el escritor	Invitado a una fiesta	Amigo	Contar a un amigo la experiencia en la fiesta	Carta o correo electrónico
“Recuerda, en tu niñez, algún acontecimiento donde hayas hecho volar tu inocente imaginación y realiza una producción de media carilla como mínimo. Utiliza un	No hay	No hay	No hay	No hay	Cuento

narrador interno e incluye un mínimo pasaje de discurso directo. Estructura el texto en párrafos” (Propuesta 20).					
“Continúa la historia del cumpleaños de Arce en no más de diez renglones. Recuerda mantener la posición del narrador” (Propuesta 4).	No hay	Narrador externo (se puede concluir al leer el texto y la tarea)	No hay	No hay	Cuento

Nota: Esta tabla muestra cuáles son las propuestas de escritura y qué información contiene y cuál le falta para que el estudiante pueda escribir.

Tabla 19

Propuestas de escritura por nivel

Nivel	Tareas de escritura
Primero	- Escribe una anécdota que haya sucedido en el campo. La extensión del texto no debe exceder los diez renglones (Propuesta 17). - Cuenta una anécdota de tu infancia (Propuesta 5). - Imagina un final para esta historia. Redacta (Propuesta 8). - Imagina que te invitaron a una fiesta a la cual siempre habías querido ir. Cuéntale a un amigo en un mail o en una carta tu experiencia en dicho evento (Propuesta 16). - Agrégale un final al texto. Piensa cómo se sintió el doctor y qué hizo ante la petición (Propuesta 15). - Cuenta algún hecho semejante en diez renglones (Propuesta 6). - Escribe dos finales distintos para la historia en cuatro renglones cada uno (Propuesta 1).
Segundo	- ¿Qué partes de su estructura se identifican y cuál falta? Escríbela en un párrafo de seis renglones (Propuesta 3). - Imagina la vida de estas tres viejecitas en el nuevo pueblo al que se mudaron. Redacta (Propuesta 14). - Imagina que te invitaron a una fiesta a la cual siempre habías querido ir. Cuéntale a un amigo en un mail o en una carta tu experiencia en dicho evento (Propuesta 21). - Recuerda, en tu niñez, algún acontecimiento donde hayas hecho volar tu inocente imaginación y realiza una producción de media carilla como mínimo. Utiliza un narrador interno e incluye un mínimo pasaje de discurso directo. Estructura el texto en párrafos (Propuesta 20).
Tercero	- Continúa la historia del cumpleaños de Arce en no más de diez renglones. Recuerda mantener la posición del narrador (Propuesta 4).

Nota: Esta tabla muestra cuáles son las propuestas de escritura por nivel.

Tabla 20

Las propuestas de examen y la información referida a la fuente del texto

Propuesta	Autor	Año de publicación	Nombre del texto y del libro	Ciudad de publicación	Editorial
1	sí	sí	sí (no dice nombre del cuento)	sí	sí
2	no	no	Solamente dice “ciencias naturales”	no	no
3	sí	no	sí (no dice libro)	no	no
4	sí	no	sí (no dice libro)	no	no
5	sí	no	sí	no	no
6	sí	sí	sí	sí	sí
7	sí	no	sí (no dice el libro)	no	no
8	sí	no	no (ni libro ni texto)	no	no
9	sí	no	sí (no dice libro)	no	no
10	sí	no	sí	no	no
11	sí	no	sí (no dice libro)	no	no
12	sí	no	sí (no dice libro)	no	no
13	sí	no	sí (no dice libro)	no	no
14	sí	no	sí	no	no
15	sí	no	sí (no dice libro)	no	no
16	sí	no	sí	no	no
17	sí	no	sí	no	no
18	sí	no	sí (no dice libro)	no	no
19	sí	no	sí	no	no
20	sí	no	sí	no	no
21	sí	no	sí	no	no

Nota: Esta tabla muestra qué información referida a la fuente del texto aparece en la propuesta.

Tabla 21

Tareas gramaticales que se solicitaron en la instancia escrita del examen a estudiantes de primer año.

Enunciado de la propuesta	Oración/verbo
“En las oraciones subrayadas reconoce el verbo y analiza su	“Una noche, en algún sendero perdido, lo asaltaron los ladrones”

conjugación” (Propuesta 10)	“Al día siguiente, alguien lo encontró” “Se llevaron las mulas³” “Y tomó aliento y se rió⁴” Texto: “El mundo patas arriba” de Eduardo Galeano
“Observa con atención los verbos en cursiva y con subrayado doble: analiza su conjugación o en qué forma no personal se encuentran según sea el caso” (Propuesta 19)	Los verbos son: “resolvió”, “dijo”, “riendo”, “aflojando”, “rodar” y “comprendió”. Texto: “Cuento de horror” de Marco Denevi
“Reconoce oraciones, verbos, sujeto, morfemas del verbo y los datos que aporta su terminación en el siguiente enunciado...” (Propuesta 1)	“Solo vivían ellas dos en aquella casa cercana a la mía”. Texto: “La niña de las castañas” (fragmento) de Julián Murguía
“Gramática: 1) Delimita los tres primeros enunciados en el primer párrafo del texto 2) Analiza sintácticamente los siguientes enunciados indicando verbos conjugados y oraciones. Extrae la información gramatical de los verbos conjugados que hallaste”. (Propuesta 17)	“El vivía de los capinchos”. “Vendía los cueros y comía la carne”. “En invierno vendía charque y factura de capincho⁵”. Texto: <i>Buscabichos</i> (fragmento) de Julio da Rosa
“Analiza gramaticalmente la siguiente oración (...) Indica enunciado oración, verbo conjugado” (Propuesta 5)	“Mi madre tenía rodeos de gallinas, patos, pavos y otros plumíferos”. Texto: <i>Buscabichos</i> (fragmento) de Julio da Rosa
“Completa el siguiente cuadro...” (Propuesta 8). Se solicita la siguiente información: verbo en infinitivo, persona, número, tiempo y modo.	Los verbos son: “aprendió”, “arrojaron”, “dejaba”, “recorre”, “atreve” y “son”. Texto: “El hombre que se transformaba demasiado”⁶ de Alejandro Dolina
“Señala radical y terminación de los siguientes verbos (...) Indicar el infinitivo del cual se originan” (Propuesta 16).	Los verbos son: “metió” y “alejaba”.
“Analiza los siguiente enunciados”. “Determina qué clase de enunciados son”. “Extrae del texto y analiza tres verbos” (Propuesta 15).	“En su casa lo esperaban para festejar”. “Nochebuena” “Fernando se acercó y el niño lo rozó con la mano” Texto: “Nochebuena” de Eduardo Galeano
“Analiza el enunciado marcado. Clasifícalo en oracional o no oracional. En caso de tener verbo conjugado señala su número, persona y tiempo” (Propuesta 6).	“El petrolero de bandera liberiana Tien Chee, con 42 tripulantes chinos y veinte mil toneladas de petróleo, entraba al río desde el puerto de Bahía Blanca, con destino a Buenos Aires”. Texto: <i>Las puertas de la tierra</i> (fragmento) de Carlos Domínguez

³ Es una oración que se encuentra en el discurso directo.

⁴ Ocurre lo mismo: pertenece al discurso directo.

⁵ La transcribo como aparece en la evaluación.

⁶ El título del texto no ha sido explicitado en la propuesta, como ya he señalado.

Nota: Esta tabla muestra qué tareas gramaticales se solicitaron en la instancia escrita del examen a estudiantes de primer año.

Tabla 22

Tareas gramaticales que se solicitaron en la instancia escrita del examen a estudiantes de segundo año.

Enunciado de la propuesta	Oración/Verbo
“¿A qué hace referencia el pronombre “ella” destacado en el texto?” “Completa el siguiente cuadro con la información verbal correspondiente”. “Convierte el verbo “abren” en las tres formas no personales”. “Clasifica y analiza los siguientes enunciados (...)”. “Extrae y analiza un sintagma nominal” (Propuesta 2).	Para la primera se solicita hacer la tarea con el verbo: “protegen”. “Anfibios La cabeza tiene forma aplanada y en ella se aprecia una ancha boca terminal” Texto: “Anfibios” en libro de Ciencias Naturales
“Transcribe y analiza los enunciados subrayados”. “Extrae del texto y analiza los verbos señalados” (Propuesta 9).	“Nunca hubo un puntero derecho como él. Un perdedor con buena suerte. Garrincha murió de su muerte: pobre, borracho y solo”. Los verbos señalados son: “fue”, “jugaba” y “dicen”. Texto: “Garrincha” de Eduardo Galeano
“Analiza sintácticamente” “¿Qué operaciones cohesivas puedes reconocer en (...)” (Propuesta 7)	“Un respirador artificial funciona en el hospital para mil pacientes diarios: los médicos toman el lugar de Dios con angustia pero los enfermos lo ignoran” Para analizar la cohesión textual: “Eran casi todos, pobres o pobrísimos” Texto: “El nacimiento” de Eduardo Galeano
“Analiza los enunciados subrayados” (Propuesta 13).	“En la olimpiada inaugural, él corrió más que todos sus rivales y voló más que los temibles vientos del norte. ¡Qué espectáculo!”⁷ Texto: “Olimpiadas” de Eduardo Galeano
“Analice el enunciado subrayado” (Propuesta 12)	“Un día, muy de mañana, el criado se dirigió al mercado para hacer la compra”. Texto: “El criado del rico mercader” de Bernardo Atxaga
“Analiza sintácticamente los siguientes enunciados (...)” (Propuesta 11).	“Hacia setiembre, volví a examinar el segundo año A”. “Al día siguiente, la dejé sobre el pupitre de un aula vacía”. Texto: “Flores” de Jorge Accame

⁷ El texto original no dice “¡Qué espectáculo!”. Es un agregado en la propuesta.

“Analiza en forma completa ⁸ . los siguientes enunciados (...) Analiza también morfológicamente los verbos conjugados de los enunciados” (Propuesta 20).	“Una tarde, sin embargo, me encontré dentro de mi cuarto a Yango, el pintor”. “Mi mancha de humedad había desaparecido, y con ella mi universo” “Tiene mucha imaginación, eso es todo”. Texto: “La mancha de humedad” Juana de Ibarbourou
“Analiza gramaticalmente el enunciado subrayado. Señala si es oracional o no, núcleo verbal y adyacentes. Fundamenta”. “Analiza gramaticalmente las siguientes formas verbales. Señala el verbo del cual derivan y la información gramatical de su terminación (...)” (Propuesta 14).	Los verbos a analizar son: “llegó”, “era”, “levantaba”, “había envenenado” y “puedo”. “A las seis y media una de ellas hizo ademán de levantarse”. Texto: “De las hermanas” de Eliseo Diego
“De las siguientes formas verbales, indica su infinitivo y la información gramatical que te aporta su terminación (modo, tiempo, persona y número) (...) Delimita y estudia la estructura del tercer enunciado. Indica que tipo de enunciado es, señala verbos conjugados si existen” (Propuesta 21).	“Con mucha anticipación, se puso a tejer la fina trama de un manto tan elegante que iba a ser un escándalo”.
“Identifica dos verbos conjugados: 1 en PPS y 1 en PI. Completa el cuadro” (Propuesta 3). “Delimita el tipo de enunciado”. “Analiza sintácticamente las oraciones encontradas” (Propuesta 3).	“De coronas y galeras” “Un día, Liz enfermó.” “Tenía muchísima fiebre y sufría de un extraño dolor que le viajaba por todo el cuerpo”. “Cuentos para la buena suerte” Texto: “De coronas y galeras” de María Ramos

Nota: Esta tabla muestra qué tareas gramaticales se solicitaron en la instancia escrita del examen a estudiantes de segundo año.

Tabla 23

Tareas gramaticales que se solicitaron en la instancia escrita del examen a estudiantes de tercer año.

Enunciado de la propuesta	Oración/ pronombre
“A- Transcribe el siguiente enunciado, señala los verbos conjugados y delimitalo, indicando cómo se relacionan las oraciones (nexo coordinante, nexo subordinante, yuxtaposición)”	“Al cabo de unos años, un soldado que venía tierra adentro <u>les</u> habló de un indio de ojos celestes (...)” ⁹ Texto: “El cautivo” de Jorge Luis Borges

⁸ La negrita se encuentra originalmente en la propuesta.

⁹ En el texto aparece luego otra oración subordinada.

B- ¿Cuál de los adyacentes que aparece subrayado es el Sujeto? Analiza su concordancia con el núcleo verbal. C- El pronombre “les” que aparece subrayado, ¿qué función sintáctica cumple? (Objeto directo, Objeto indirecto, Atributo) ¿A qué palabras del texto hace referencia ese pronombre? (Propuesta 18).	
“Aplicación de contenido: 1. Transcribe y analiza el enunciado que aparece en negrita para indicar qué relación oracional se establece. 2. Realiza el análisis de los enunciados subrayados. Reconoce: enunciado, verbo conjugado y datos gramaticales, oración, tipo de relación oracional y adyacentes verbales” (Propuesta 4).	“Arce, el dueño de la fiesta, era un hombre ‘bárbaro para la plata’”. “Juancito, el hijo de doña Rosa, la lavandera que vivía del otro lado, había muerto”. Texto: “El cumpleaños” de Juan Morosoli

Nota: Esta tabla muestra qué tareas gramaticales se solicitaron en la instancia escrita del examen a estudiantes de tercer año.

Anexo N°5: Los documentos curriculares

Consejo de Educación Secundaria (CES) (s.f.). Pautas para actividades finales consideradas pruebas de evaluación como cierre del año plan 2006. Recuperado de <http://www.ces.edu.uy/index.php/pautas-de-inspeccion>.

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

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

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

_____ (2010). Reglamento y pasaje de grado. Recuperado de http://www.dsm.edu.uy/reglamento/Regimen_de_Evaluacion_y_Pasaje_de%20Grado_Ciclo_Basico.pdf

Anexo N° 6: Las libretas de primer año organizadas por docente

Índice

Docente 1	2
Desarrollos	2
Planificación	16
Contenidos para el examen	23
Docente 2	25
Primer año	25
Desarrollos	25
Planificación	32
Contenidos para el examen	34
Docente 3	37
Desarrollos	37
Planificación	50
Contenidos para el examen	51
Docente 4	54
Desarrollos	54
Planificación	61
Contenidos para el examen	63

Aclaración: Si bien he mantenido el formato de las libretas, no se presentan con su aspecto original porque contienen en varias partes datos del docente, el liceo y el grupo. Por ese motivo, para preservar el anonimato de los informantes he optado por presentar las partes que no contienen información de los emisores o de la institución educativa a la que pertenecen.

Docente 1

Desarrollos

Día	Mes	Desarrollo	Eval	D	ND	Tipo Clase
1	3	Bienvenida institucional según el cronograma, que se adjunta, realizado en sala docente. Archivos: Iniciando la vida liceal.docx	No	1		Común
2	3	Diagnóstico institucional coordinado en sala docente. Se adjunta archivo. Archivos: Hallazgos paleontológicos en Sauce 1.docx	No	2/3		Común
5	3	Presentación de la docente y de la asignatura. Pautas generales de trabajo.	No	4		Común
7	3	Presentación de la dupla y primer acercamiento al proyecto 2018.	No	5		Dupla
8	3	Noción de párrafo. Manejo de cursiva.	No	6		Común
9	3	La comunicación. Importancia. Reflexión. Tarea grupal: concepto y elementos necesarios.	No	7/8		Común
12	3	Puesta en común de la tarea grupal. Registro del concepto y los elementos.	No	9		Común

14	3	Salida didáctica: de 8 a 12:30. Muestra fotográfica en el liceo No.2 de Sauce sobre los hallazgos en el Arroyo Vizcaíno. Merienda compartida en el Parque Artigas. Encuentro con el paleontólogo Fariña en el Centro Cultural "Casa de Artigas" en Sauce. Asisten los cinco primeros del turno matutino. Archivos: Salida didctica.docx	No	10		Común
15	3	Se explica la consigna que se dio en la salida didáctica y se prepara la evaluación. Se ejemplifica con la clase de Idioma Español.	No	11		Común
16	3	Falta con aviso.	No		1/2	Común
19	3	Evaluación.	Si	12		Común
21	3	Con lo registrado por los estudiantes al recorrer el mural del proyecto de esta dupla en el año 2017, se realizó un papelógrafo. En tres círculos concéntricos se organizó la información: primer círculo: elementos del contexto; segundo círculo: actividades realizadas por el Hombre en ese contexto; tercer círculo (central): tema del proyecto: Evolución de la escritura. Para este año retomar el proyecto con la comunicación	No	13		Dupla

		y su evolución.				
22	3	Código lingüístico y no lingüístico. Diferencias.	No	14		Común
23	3	Se entrega un fragmento adaptado de "Bernabé Bernabé" de Tomás de Mattos. Lectura en alta voz de la docente y de los estudiantes. Actividad grupal: ¿Qué reflexión te merece lo que leíste? Puesta en común: Se observa el léxico y se trabaja sobre las palabras "gurí", "viejo", "bichos". Se atiende a los signos de puntuación: marcadores del discurso referido directo. Uso de mayúscula en la palabra "Suerte" y lo paradójico del nombre de la perra. Debate: ¿Qué hacer frente al problema?: "una perra parió seis cachorros". Actitud de uno y otro personaje. Actividad individual: Redactar un final para la historia incluyendo discurso referido directo.				

2	4	Se corrige la actividad individual haciendo especial hincapié en la ortografía y la estructuración del texto así como en el uso adecuado del vocabulario.	No	17		Común
4	4	Se trabaja en la elaboración de una rúbrica que incluya los aspectos a evaluar en este primer mes de labor. Se canalizó un emergente en este grupo que fue el	No	18		Dupla

		cambio de algunos estudiantes por una cuestión de capacidad del salón lo que hizo que estuviesen dispuestos a discutir sobre todo temas actitudinales que fueron incluidos en la rúbrica.				
5	4	Reflexionamos sobre los finales propuestos.	No	19		Común
6	4	Se integra tribunal examinador.	No	20/ 21		Común
9	4	Se explica cómo acceder a "Biblioteca Ceibal" para comenzar la lectura de "Hoy llegan los primos" de Magdalena Helguera , preparando la actividad para el Día del libro y la visita de la escritora.	No	22		Común
11	4	Se comienza a trabajar con un fragmento de "La red de redes" del Cr. Plottier, para luego completar una plantilla con las características de la escritura cuneiforme y jeroglífica.	No	23		Dupla
12	4	Texto: concepto y características.	No	24		Común
13	4	Se integra tribunal examinador.	No	25		Común
16	4	Coherencia y cohesión.	No	26		Común
18	4	Diálogo: escritura. Estructura, puntuación, vocativo.	No	27		Común
19	4	Corrección de la escritura, reflexión.	No	28		Común
19	4	Registro y ejercicios.	No	29		EPI
20	4	Se accede a la Biblioteca Ceibal desde la Biblioteca y se comienza la lectura de	No	30		Común

		"Hoy llegan los primos" de Magdalena Helguera, preparando la visita de la escritora.				
25	4	Se presenta una historieta: fundamentan si reconocen allí un texto o no.	No	31		Común
26	4	Se prepara el escrito. Repaso.	No	32		Común
27	4	Escrito	Si	33		Común
30	4	Falta con aviso.	No		3	Común
2	5	Corrección del escrito.	No	34		Común
3	5	A partir de un globo de la historieta se trabaja cohesión, reconocen verbos y pronombres.	No	35		Común
4	5	Se reconocen verbos conjugados y pronombres.	No	36		EPI

4	5	Taller de lectura.	No	37		Común
7	5	Entrega de boletines.	No	38		Común
9	5	Se trabaja la cohesión.	No	39		Común
10	5	Diseñan viñetas a partir de un fragmento de "Hoy llegan los primos".	No	40		Común
11	5	Se asiste con el coro liceal a la escuela número 124.	No	41		Común
14	5	Se comienza la lectura de "La tararira y el farol" de José María Obaldía preparando la actividad para el Día del Libro.	No	42		Común

16	5	Ocupación del local liceal.	No	43		Común
17	5	Se distribuyen los roles para la mini dramatización del texto de Obaldía. Se trabaja el vocabulario.	No	44		Común
18	5	Taller de lectura.	No	45		Común
18	5	Comprensión lectora.	No	46		EPI
23	5	Hoy retomamos la actividad de la dupla por haber sido designado un suplente para la profesora Rodríguez. Trabajamos sobre la re planificación del proyecto.	No	47		Dupla
24	5	Ensayo de la mini representación.	No	48		Común
25	5	Se conformaron stands promocionando la lectura recreativa , actividad de intercambio entre primero y tercero.	No	49		Común
25	5	Persona y número de los verbos conjugados.	No	50		EPI
28	5	Escrito.	Si	51		Común
30	5	ATD	No	52		Dupla
31	5	Ensayo general.	No	53		Común
1	6	Taller de lectura.	No	54		Común
4	6	Representación en el SUM del cuento de José María Obaldía. Intercambio con tercer año (Literatura). Asisten padres.	No	55		Común
6	6	No asisten alumnos por paro.	No	56		Dupla
7	6	Corrección del escrito.	No	57		Común

8	6	Taller de lectura.	No	58		Común
11	6	Verbos conjugados :persona y número.	No	59		Común
13	6	No asisten estudiantes por paro.	No	60		Dupla
14	6	Licencia médica.	No		4/5	Común

15	6	Licencia médica.	No		6	Común
18	6	Verbo conjugado :persona y número .	No	61		EPI
20	6	No asisten estudiantes por paro.	No	62		Dupla
21	6	No asisten estudiantes por paro.	No	63		Común
22	6	Taller de lectura. Entrega de boletines.	No	64		Común
22	6	Tiempo verbal.	No	65		EPI
25	6	Pap	No		7	Común
27	6	Escritura cuneiforme: surgimiento, características, ubicación espacio temporal de la civilización.	No	66		Dupla
28	6	No asisten estudiantes por paro.	No	67		Común
29	6	Evaluación	Si	68		Común
16	7	Corrección del escrito. Texto narrativo: características. Lectura de "Celebración de la desconfianza "de Eduardo Galeano.	No	69		Común
19	7	Pretérito perfecto simple ,pretérito imperfecto.	No	70		Común
20	7	Autor, narrador ,personajes . Narrador	No	71		Común

		externo e interno.				
23	7	Reconocimiento del tipo de narrador presente en un fragmento del libro de Magdalena Helguera que cada estudiante está leyendo ,justificación.	No	72		Común
25	7	Se distribuyen los distintos elementos que se van a contabilizar recreando el rol de los escribas sumerios, los estudiantes realizan dicho conteo en la biblioteca y los corredores de Liceo . Registran la información para ser utilizada en el taller de arcilla sobre escritura cuneiforme.	No	73		Dupla
26	7	La estructura narrativa . Análisis del primer enunciado del texto de Galeano.	No	74		Común
27	7	Lectura de un fragmento de "Cartas a Nicolás "de Ramón Igarzábal , comprensión lectora.	No	75		Común
27	7	Reflexión sobre la lectura ,expresión escrita.	No	76		Común
1	8	Taller de arcilla :creamos las tablillas y registramos, les dimos calor en el horno.	No	77		Dupla
2	8	Explicación del escrito domiciliario . Silueta de una carta.	Si	78		Común
3	8	Análisis de 2 enunciados.	No	79		Común
3	8	Comprensión lectora. Análisis de un enunciado.	No	80		Común
6	8	Taller sobre convivencia con la Psicóloga.	No	81		Común

8	8	Auto evaluación a partir de una rúbrica. Entrega de material para abordar segundo tema.	No	82		Dupla
9	8	Falta con aviso.	No		8	Común

10	8	Estructura de la carta ,características.	No	83		Común
10	8	Escribimos una carta.	No	84		EPI
13	8	Redactamos una carta.	No	85		Común
15	8	Autoevaluación a partir de una rúbrica.	No	86		Dupla
16	8	Primera actividad del parcial :prueba de estudio ,concepto de texto, características ,estructura narrativa.	Si	87		Común
17	8	Segunda actividad del parcial :comprensión lectora, lectura del texto "Celebración de la fantasía" de Eduardo Galeano.	No	88		Común
20	8	Tercera actividad del parcial: reconocimiento de verbos y pronombres, análisis de enunciados.	No	89		Común
22	8	No asisten estudiantes por paro.	No	90		Común
23	8	Última actividad del parcial: análisis de enunciados ,reconocimiento del narrador ,tiempo persona y número de verbos conjugados.	No	91		Común
24	8	Lectura del texto "El pozo" de Juana de Ibarbourou.	No	92		Común

27	8	Se propone dibujar la escena que se describe en el poema	No	93		Común
29	8	Trabajo teórico preparando el segundo taller sobre escritura egipcia, ubicación espacio-temporal ,características de la escritura.	No	94		Dupla
30	8	Comprensión lectora, expresión escrita.	No	95		Común
31	8	Corrección de ambos trabajos ,definimos el tipo de texto que es.	No	96		Común
3	9	Comenzamos con la actividad coordinada con ESM: redactarán ocho versos sobre temas pautados para lograr un rap.	No	97		Común
3	9	Texto en verso ,características ,rima y medida.	No	98		Común
5	9	Realizamos salida de campo: recolectamos hojas secas de caña para lograr un simil papiro para taller de escritura egipcia.	No	99		Dupla
5	9	Salida de campo: recolectamos hojas de Caña seca para obtener el material para realizar un simil papiro en ocasión del taller de escritura egipcia .	No	100		Dupla
6	9	Corrección de los parciales. Rima y medida.	No	101		Común
6	9	Corrección del parcial, primera parte de la coordinación con educación Sonora y musical: escritura de 8 versos con temas pautados en grupo de 2 estudiantes para	No	102		Común

		lograr un rap.				
7	9	Terminamos la producción escrita.	No	103		Común
7	9	Rima.	No	104		EPI
7	9	Terminamos la producción escrita.	No	105		Común
7	9	Trabajamos con la rima.	No	106		EPI

10	9	Reunión de profesor es.	No	107		Común
12	9	Realizamos el trenzado, encolado y prensado de los papiros.	No	108		Dupla
13	9	Sílaba: fonemas vocálicos, clasificación.	No	109		Común
14	9	Jornada de limpieza.	No	110		Común
24	9	Hiato Y diptongo, silabeo.	No	111		Común
26	9	Definimos qué se va a registrar en el taller de escritura jeroglífica, cada estudiante escribe tres eventos positivos de su historia de vida y los representa en jeroglíficos.	No	112		Dupla
27	9	Paro docente.	No	113		Común
28	9	Taller interactivo entre los 4 primeros que pertenecen a este proyecto, los padres y los docentes.	No	114		Común
1	10	Sílaba tónica :concepto, reconocimiento.	No	115		Común
3	10	Se realiza una investigación en páginas web y material de biblioteca a efectos de ubicar a los fenicios en el tiempo y en el	No	116		Dupla

		espacio , identificar sus aportes y comenzar a caracterizar su escritura.				
4	10	Clasificación de palabras por su acentuación.	No	117		Común
5	10	Uso del tilde en agudas, graves y esdrújulas.	No	118		Común
8	10	Ensayamos la exposición oral en la carpa cultural del municipio sobre el trabajo de la dupla.	No	119		Común
10	10	Exposición de trabajos en la carpa cultural.	No	120		Común
11	10	Exposición de trabajos en la carpa cultural.	No	121		Común
12	10	Evaluación.	Si	122		Común
17	10	Trabajamos con los aportes de los fenicios , sobretodo el alfabeto, definimos el soporte ,el instrumento y el Código para trabajar en el próximo taller	No	123		Dupla
18	10	Falta con aviso	No		9	Común
19	10	Usos del tilde	No	124		EPI
19	10	Presentación del rap	No	125		Común
22	10	"Celebra la vida" de Axel. Presentación. Análisis de los nueve primeros versos.	No	126		Común
24	10	taller de escritura fenicia.	No	127		Dupla
25	10	Usos del tilde.	No	128		Común
26	10	Asistimos a la"Fiesta de los países" organizada por los segundos años.	No	129		Común

29	10	Corrección del análisis. Tilde diacrítico.	No	130		Común
31	10	Paro	No		10	Común
1	11	Tilde diacrítico.	No	131		Común
5	11	Colocamos tildes.	No	132		Común
7	11	Análisis : sujeto gramatical.	No	133		Común
8	11	Paseo de fin de año	No	134		Común
9	11	Elecciones	No	135		EPI
12	11	Actividad final 1: concepto de tilde diacrítico.	No	136		Común
14	11	Competencia del saber: GrecIA y su escritura.	No	137		Dupla
15	11	Actividad final 2: coloca los tildes.	No	138		Común
16	11	Corrección de la actividad.	No	139		Común
16	11	Adyacentes verbales	No	140		EPI
19	11	Análisis de enunciados.	No	141		Común
21	11	Taller de escritura griega	No	142		Dupla
22	11	Falta con aviso	No		11	Común
23	11	Corrección de la actividad.	No	143		Común
26	11	Actividad final: Texto, narrador.	No	144		Común
28	11	Cierre del trabajo con una reflexión sobre la escritura actual y futura.	No	145		Dupla
29	11	Corrección de actividades.	No	146		Común

30	11	Entrega de promedios y evaluación a la docente.	No	147		Común
3	12	Asistieron tres estudiantes: tuttifrutti con temas de la asignatura.	No	148		Común
5	12	No asisten estudiantes	No	149		Común
7	12	Despedida de ciclo básico	No	150		Común
7	12	No asisten estudiantes	No	151		Común
10	12	No asisten estudiantes	No	152		Común
12	12	No asisten estudiantes	No	153		Común
13	12	No asisten estudiantes	No	154		Común

Planificación

A - Planificación anual

FUNDAMENTOS Y OBJETIVOS GENERALES.

Los seres humanos, gregarios por necesidad, se relacionan afectivamente y desde esta óptica se considera la enseñanza de la lengua materna, no solo como la transmisión de contenidos sino, como una tarea humana que debe transmitir la capacidad de pensar en forma crítica, de interpretar la realidad. El lenguaje es para el Hombre un instrumento privilegiado para el logro de su integración social y cultural a través del desarrollo de las funciones básicas de comunicación interpersonal y representación del mundo. El estudio de la lengua debe ser transversal y no meramente instrumental.

El docente será un facilitador en esta instancia, la tarea educativa será vivida desde lo grupal (Teoría de la Gestalt). La vida social determina al sujeto, “no hay nada en él que no sea la resultante de la interacción entre individuo, grupo y clase” (Pichón Riviére). Esto sin

desconocer la individualidad y la contextualidad de cada educando. Aprender es buscar una lectura de la realidad que implique capacidad de evaluación y creatividad para transformar esa realidad. La institución educativa debe trabajar en Red para que la familia toda, cuente con apoyo. El docente no debe homogeneizar sino encontrar el estilo de aprendizaje de cada estudiante, si un estudiante no puede aprender de la manera que se le enseña, se debe enseñar de manera que pueda aprender.

Desde esta asignatura la labor es fundamental, pues aprender a desenvolverse con eficacia y eficiencia en todas las instancias comunicativas, con corrección y propiedad, reflexivamente, hace a la esencia del desenvolvimiento en la vida. Saber la lengua es saber usarla, es saber dominar las cuatro macrohabilidades o destrezas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. Por eso se incentivará la elaboración, profundización y análisis. Se debe facilitar el desarrollo de las competencias (comprensión, producción, reflexión) así como el proceso hacia un pensamiento holístico y la integral formación del yo, sin perder de vista la calidad y equidad en la educación. Se procurará contribuir en la formación de ciudadanos comprometidos con valores sociales y éticos, capaces de convivir de manera positiva en la realidad multicultural actual, promoviendo la resolución de conflictos a partir de la comunicación, el diálogo y la tolerancia.

Se abordará el trabajo desde el paradigma de la complejidad, seguros de que el saber no es individual. Es necesario conocer para hacer; es decir, combinar los conocimientos teóricos con los de acción; conocer para innovar; o lo que es igual, conocer para crear nuevos conocimientos, más allá del saber técnico aplicacionista; conocer para repensar lo conocido o pensado; es decir, epistemologizar el conocimiento, poner a prueba las categorías conceptuales con las que el científico o el tecnólogo trabaja para hacer inteligible o manipulable la realidad de la realidad que se desea estudiar o sobre la que se desea intervenir.

Este nuevo espíritu reformista integra la vocación analítica de la ciencia positivista con la vocación transdisciplinaria y problematizadora (De Rosnay, J.- Morin, E.). Teoría del caos y Paradigma de la complejidad constituyen modelos científicos transdisciplinarios de los que se nutren teóricos de diversas áreas científicas.

Las posibilidades que estos modelos científicos ofrecen al estudio de la educación y, en general, de los sistemas sociales y psíquicos son diversas.

Desde el punto de vista instruccional, la perspectiva caótica y de la complejidad advierte del impacto significativo que pueden tener sobre un sujeto o grupo de sujetos las condiciones

ocultas involucradas en los aprendizajes. Asimismo, permite comprender y explicar la conectividad (interrelación) existente en los procesos sociohumanos y educativos. Por ejemplo, más allá de concebir el sujeto (aprendiz) como un sistema exclusivamente psíquico, se lo concibe como sistema complejo o totalidad interrelacionada y, en consecuencia, como sistema biopsíquico y sociocultural simultáneamente. (Para L. Von Bertalanffy (1976), el Paradigma de la Complejidad constituye algo más que ciencia, es además tecnología, epistemología, ontología y axiología).

“El docente profesional” (Corral y Pardo), debe incentivar el trabajo dialéctico y constructivo, donde, del aporte de cada uno, del error, del acierto, se construya. El sistema educativo actual aún es regido por el poder disciplinario (Foucault), en tal sentido el docente en la práctica constituirá “la normalidad” impuesta por la cultura académica, la relación dialéctica que debe darse entre docente y grupo implica también que el técnico, que es el que tiene los instrumentos más afianzados en la tarea, debe ser el origen del movimiento. El docente debe motivar al estudiante para elaborar el conocimiento grupal, mediar entre el grupo y el contenido, debe dejar claro qué pretende de los educandos, tratando de que tomen confianza para actuar autónomamente.

Como objetivos específicos se fijan los de: propiciar la expresión oral y escrita con corrección, eficacia y propiedad; interpretar los contenidos lingüísticos; reflexionar sobre la estructura de la lengua materna; argumentar; respetar la opinión del otro.

En este sentido, desde el rol docente se trabajará arduamente sobre la lectura. “La lectura es una actividad inteligente que involucra las habilidades psicológicas superiores (memoria, atención, gnosias, praxias, lenguaje) y los diferentes niveles en que se estructura la lengua y el conocimiento del mundo que el lector posee. Por lo tanto, implica dos componentes indisolubles: decodificación y comprensión” (Aznárez, Irureta, Oggiani). “Si un sujeto no alcanza la conciencia metalingüística para analizar y descomponer en sonidos las palabras orales, y no automatiza el emparejamiento fonema-grafema para alcanzar una adecuada fluidez lectora, no podrá continuar el proceso de comprensión en otros niveles lingüísticos más complejos: sintácticos, léxicos, ortográficos”. “Leer no es solamente comprender ni solamente decodificar... no podemos desconocer que existen otros factores que intervienen en la lectura, que deben ser considerados si intentamos construir una noción rica, amplia y abarcadora: la motivación del lector, sus experiencias previas de lectura, las condiciones individuales, el contexto social y familiar, el vínculo con un adulto que le enseñe a leer, las

prácticas y los valores relacionados a la lectura en su entorno cultural...Hasta aquí hay un factor esencial que aparece tangencialmente en los párrafos antecedentes y es el conocimiento del mundo que posee el lector”.

Bruner (1988) señala que “las diferencias lingüísticas entre niños de clases sociales diversas no está en la cantidad de lenguaje que poseen sino en el uso que hacen de él: en la forma en que la familia y la subcultura influyen sobre el uso”.

El lenguaje se usa para representar el mundo; permite reflexionar sobre el mundo y tomar conciencia de él. La escritura se usa para representar el lenguaje; permite reflexionar sobre el lenguaje y tomar conciencia de él. Aquí es donde la lectura y la escritura inciden en el pensamiento. Al manejar lenguaje escrito, ya sea al escribirlo o leerlo, se toma conciencia

simultáneamente de dos cosas: del mundo y del lenguaje (Olson y Torrance, 1991). Esto implica más que codificar y decodificar, más que producir y comprender. Producir y comprender textos son actos eminentemente sociales, actos de literacidad. Esto significa que no puede localizarse solo en la mente de las personas, ni solo en el texto «sino, también, en la interacción personal y en lo que la gente hace con estos textos». (Zavala, 2009)

Noam Chomsky con su gramática generativa creó un sistema de análisis del lenguaje que situó la sintaxis en el centro de la investigación lingüística y con la que cambió por completo la perspectiva, los programas y métodos de investigación en el estudio del lenguaje, actividad que elevó definitivamente a la categoría de ciencia moderna. Su lingüística es una teoría de la adquisición individual del lenguaje y una explicación de las estructuras y principios más profundos del lenguaje. Postuló el innatismo y la autonomía de la gramática (sobre los otros sistemas cognitivos), así como la existencia de un «órgano del lenguaje» y de una gramática universal. Se sostiene que la competencia lingüística de un hablante es parte del conocimiento que se relaciona con el sistema lingüístico como tal, la actuación lingüística es la conducta lingüística, es decir, el uso que el sujeto hace de la lengua. La actuación lingüística se halla determinada no solo por la competencia lingüística de la persona que habla sino que también está ligada a otros factores culturales y emocionales.

Para el estudio reflexivo de la lengua materna en el aula, pese a esta nueva vertiente, se seguirán los lineamientos funcionalistas principalmente, por ser coherentes con el proceso que en esta institución se fomenta desde hace años y por existir una práctica sistematizada y acorde a la edad de los educandos.

En cuanto a la ortografía, se trabajará en la línea de Hjelmslev quien afirma que el sistema fónico de la lengua y su sistema gráfico son dos sistemas coexistentes y con iguales derechos. “Para la Real Academia Española, la finalidad de la ortografía se explica así en la actualidad: «[para que] los cambios que experimente la lengua española en su constante adaptación a las necesidades de los hablantes no quiebren la esencial unidad que mantiene en todo el ámbito hispánico»”

Al ser la escritura, en la actualidad, fundamental como soporte del conocimiento y como instrumento de comunicación, el buen manejo de la ortografía resulta condicionante para el «completo desarrollo de la persona como individuo social»(RAE, 2011).

La evaluación que implica comparar un referido (ser) con un referente (concepto de educación) se realizará de todos los aspectos señalados, sobre procesos, contenidos, aspectos procedimentales, actitudinales y formación en valores. Se aprovechará la instancia de evaluación diagnóstica, la formativa y continua, y la sumativa. La interacción entre docente -estudiante, estudiante - estudiante y estudiante -medio exterior será tomada como punto de partida para cada actividad. A título de ejemplo se evaluará a través de escritos mensuales, ejercicios, construcciones orales y escritas, trabajos grupales, tareas domiciliarias, coordinaciones interdisciplinarias como aprendizaje integral y significativo que implique el reto cotidiano de utilizar distintas estrategias. Se incentivará la lectura recreativa como aporte al enriquecimiento cultural en los espacios de ocio y tiempo libre. Se trabajará la lectura explicada, la producción de textos escritos y orales con especial atención a las formas, la reflexión sobre la ortografía y el vocabulario.

La distribución y selección de los contenidos se realiza a partir del diagnóstico institucional efectuado. Los puntos presentados son generales, se parte del conocimiento previo o de su ausencia, en el colectivo a trabajar, y se contempla en esta selección la necesidad de cumplir con los objetivos. A partir de lo realizado años anteriores se pretende aumentar progresivamente el nivel de exigencia y vincularlo con los cambios y la realidad que el estudiantado vive en esta etapa evolutiva y en este contexto.

Se propiciará el trabajo interdisciplinar que pretenderá: a-afianzar el trabajo sobre técnicas de estudio y el manejo del libro de estudio (potenciando para ello el E.P.I

del que participarán todos los estudiantes), b-lograr una visión menos fragmentada del conocimiento, c-hacer más atractivo el contenido a trabajar, d- desarrollar un proyecto anual e interdisciplinar, en dupla con Historia.

Se procurará reiterar la exitosa experiencia que desde 2013 gestiona esta docente con talleres de lectura, escritura y recreación.

DATOS EXTRAÍDOS DEL DIAGNÓSTICO INTERDISCIPLINAR E INSTITUCIONAL REALIZADO.

(BASE PARA EL TRABAJO ANUAL.)

La labor anual se planifica en base a estos datos, y a los que surjan de la evaluación permanente y formativa que se realizará. La replanificación se verá como necesaria y en la medida que el funcionamiento del grupo lo exija.

Se trabajó durante el mes de marzo, en las actividades institucionalmente planificadas y desde esta asignatura se pretendió que delimitaran párrafos, leyeran detenidamente los textos, reconocieran el significado de las palabras por el contexto, identificaran ideas principales y elaboraran textos.

Se evaluó: manejo de letra cursiva, estructuración en párrafos, caligrafía, prolijidad y presentación de los trabajos, uso apropiado de mayúscula, puntuación, aplicación de conceptos y resolución de problemas, sintaxis y expresión escrita, lectura, comprensión lectora y expresión oral, cumplimiento de las tareas, actitud en clase y frente a la asignatura.

Conclusiones:

ORALIDAD: Al solicitar opiniones e interpretaciones sobre lo leído, así como la respuesta concreta a preguntas puntuales respondieron y lograron captar el texto como unidad llegando al tema principal. Un estudiante preocupa por su retraída posición en el grupo, se ha iniciado diálogo en este sentido con adscripta, POP y sicóloga. Otro estudiante parece presentar dificultades atencionales. Este grupo fue cambiado de salón y sus integrantes (cinco) redistribuidos en otros primeros. El aula no favorece la labor.

ESCRITURA: Formaron párrafos, en ocasiones los términos no concordaron en género y número, algunos estudiantes no utilizaron adecuadamente los signos de puntuación y las mayúsculas, siendo por lo general escuetos, se detectaron dificultades ortográficas, incluso al copiar del pizarrón lo que demostró también que el grado de concentración y atención es bajo. La caligrafía es buena en un alto porcentaje de los alumnos. Un estudiante parece presentar dificultades serias en cuanto a caligrafía, sintaxis y atención.

GENERALIDADES:

Lee con fluidez un buen porcentaje del grupo.

En general es un grupo ameno y participativo.

En cuanto al aspecto psico-socio-afectivo-vincular: se detectaron situaciones que ameritan intervención de la psicóloga institucional, derivaciones y apoyo económico por lo que se comunicó la situación para intervenir de inmediato.

Resulta necesario adecuar las propuestas a las inquietudes del grupo, pero sin olvidar el nivel cognitivo que presentan, de forma de no excluir a un número importante de alumnos de la posibilidad de obtener buenos logros. Se procurará trabajar intensamente sobre el control de las ansiedades, la adecuación al contexto y la necesidad de una buena actitud frente a la actividad como expresión también, del respeto hacia el trabajo del otro. Se intentará involucrar a los padres de todos los alumnos en especial de aquellos que inicialmente parecen apáticos y o con dificultades de aprendizaje, el cuaderno de clase será en este sentido un canal de comunicación.

Se pretende que cada alumno acceda a textos de lectura recreativa. La sala de informática, y la biblioteca serán espacios alternativos al aula.

Esquema tentativo de distribución de contenidos:

Marzo	Abril	Mayo	Junio-Julio
Párrafos. La comunicación.	Texto. Silueta. Coherencia. Tema. Cohesión.	Verbo conjugado y pronombre. Texto epistolar: la carta. Oralidad y escritura. La conversación. Actos de habla.	conjugados y V. no conjugados. Las tres conjugaciones. Contenidos gramaticales. Morfología. Texto poético.

			Fonemas y grafemas. La palabra.
Agosto Sílabas. Hiato y diptongo. Clasificación de palabras por el acento prosódico. El tilde.	Setiembre Texto narrativo: literario y no literario.	Octubre Estructura, narrador. Tiempos verbales.	Noviembre Sujeto gramatical. Adyacentes. Sujeto léxico. Sintagma nominal.

B- Replanificación

Se trabajará nuevamente el tema verbos conjugados y se profundizará la labor de producción textual.

C - Estrategias pedagógicas inclusoras (E.P.I.) Planificación

Objetivos: Profundizar los temas de clase.

Asistir a estudiantes que presentan dificultades personalmente.

Replantear temas para diversificar las actividades.

Estimular el trabajo colaborativo y la integración.

Contenidos para el examen

E - Síntesis de contenidos para el examen reglamentado

La comunicación: concepto y elementos.

La oralidad y la escritura. La conversación.

Texto: concepto, características y condiciones.

Cohesión; verbos y pronombres.

La carta: silueta.

El texto narrativo: narrador, tiempos verbales, estructura,

El texto en verso: Rima y medida

Enunciado: concepto y reconocimiento.

Oración: núcleo y adyacentes.

Verbos conjugados:Tiempo, persona y número.

Sílaba, fonemas vocálicos, hiato y diptongo, sílaba tónica, clasificación de palabras por su acentuación.

Usos del tilde: por la acentuación, hiato, y para diferenciar.

Docente 2

Primer año

Desarrollos

Día	Mes	Desarrollo	Eval	D	ND	Tipo Clase
5	3	Se presenta el curso, la docente y los estudiantes.	No	1		Común
7	3	Se realiza la prueba diagnóstico. Se evalúa comprensión, y contenidos gramaticales básicos. Archivos: Diagnostico de primero.docx	No	2/3		Común
9	3	Continuamos con la prueba diagnóstico.	No	4/5		Común
12	3	Se dicta el texto “El Hinch” de Galeano. Trabajamos sobre la clasificación de las palabras por su acentuación. Clasificamos en esdrújula, grave, aguda	Sí	6		Común
14	3	Realizamos ejercicios prácticos para ejercitar lo aprendido.	No	7/8		Común
16	3	Con el mismo texto, comenzamos a observar los usos del tilde.	No	9/10		Común
19	3	Analizamos los resultados de la prueba. Se realiza la corrección de forma conjunta.	No	11		Común
21	3	Corregimos el ejercicio de usos del tilde. Se dicta el texto “Cuento de horror” de Marco Denevi	No	12/13		Común
23	3	Finalizamos el dictado. Reconocemos usos de la	No	14/15		Común

		tilde				
2	4	Cambiamos el final del cuento. Se trabaja la producción textual.	No	16		Común
4	4	Se termina la producción textual. Leemos distintos finales.	No	17/18		Común
6	4	Se aborda el tema hiato y diptongo. Clasificamos palabras con hiatos y con diptongos.	No	19/20		Común
9	4	Continuamos con la actividad de la clase anterior.	No	21		Común
11	4	Trabajamos el tilde diferenciador o diacrítico. Se realizan ejercicios.	No	22/23		Común
13	4	Terminamos la actividad anterior. Hacemos la puesta en común.	No	24/25		Común
16	4	Buscamos información sobre comunicación lingüística y no lingüística.	No	26		Común
18	4	Se termina la actividad iniciada la clase anterior. Se avisa la fecha del escrito.	No	27/28		Común
20	4	Continuamos con la actividad iniciada la clase anterior.	No	29/30		Común
25	4	Realizamos el escrito. Se corrigen los cuadernos.	Sí	31/32		Común
27	4	Corregimos el escrito.	No	33/34		Común
30	4	Trabajamos completando las tareas no realizadas.	No	35		EPI
2	5	Falto con aviso.	No		1/2	Común
4	5	Con el texto “Cuento de horror” ya visto se trabaja la estructura del texto narrativo.	No	36/37		Común
7	5	Se explica el uso del diccionario.	No	38		EPI

9	5	Trabajamos los pronombres y los sinónimos textuales.	No	39/40		Común
11	5	Se abordan las diferencias entre el texto oral y el escrito. Hacemos un esquema.	No	41/42		Común
14	5	Hacemos un ejercicio de usos del tilde.	No	43		EPI
16	5	Ocupación del local liceal	No	44/45		Común
18	5	Se explica el texto epistolar. Vemos diferentes ejemplos.	No	46/47		Común
23	5	Escribimos una carta.	No	48/49		Común
25	5	Se continúa la actividad de la clase anterior.	No	50/51		Común
28	5	Repasamos para el escrito.	No	52		EPI
30	5	ATD	No	53/54		Común
1	6	Realizamos el escrito. Se corrigen los cuadernos.	Sí	55/56		Común
4	6	Trabajamos clasificando palabras según su acentuación.	No	57		EPI
6	6	No asisten alumnos por paro	No	57/58		Común
8	6	Se realiza la corrección del escrito. Se explica qué es un morfema y los diferentes tipos.	No	59/60		Común
11	6	Se aclaran dudas de los estudiantes.	No	61		EPI
13	6	No asisten alumnos por paro.	No	62/63		Común
15	6	Continuamos con la actividad iniciada la clase anterior.	No	64/ 65		Común
18	6	Terminamos tareas pendientes.	No	66		EPI
20	6	No asisten alumnos por paro.	No	67/ 68		Común
22	6	Licencia médica	No		3/4	Común
25	6	Licencia médica	No		5	EPI

27	6	Licencia médica	No		6/7	Común
29	6	Continuamos con formación de palabras. Reforzamos información flexiva así como el valor de los prefijos y sufijos. Se realizan diferentes ejercicios en duplas	No	69/70		Común
16	7	Se aclaran dudas con respecto al tema formación de palabras. Se realiza un esquema.	No	71		EPI
20	7	Se explican los fonemas y grafemas del español. Se avisa la fecha del escrito.	No	72/73		Común
23	7	Se aborda el tema fonemas y grafemas de nuevo.	No	74		EPI
25	7	Se realiza el parcial.	Sí	75/76		Común
27	7	Corregimos el escrito. Trabajan con material teórico sobre los actos de habla.	No	77/78		Común
30	7	Se repaso lo visto en clase hasta el momento.	No	79		EPI
1	8	Trabajamos el concepto de pronombre y sus clases.	No	80/81		Común
3	8	Se analizan ejemplos de pronombres en oraciones.	No	82/83		Común
6	8	Se realiza lectura de un libro en clase para fomentar la comprensión lectora.	No	84		EPI
8	8	Se introduce el concepto de verbo: ¿qué es conjugar? Se trabajan las tres conjugaciones.	No	85/86		Común
10	8	Trabajamos los morfemas verbales: base y flexivos. Se avisa la fecha de la evaluación semestral.	No	87/88		Común
13	8	Se realiza repaso individualizado de pronombres con estudiantes que requieren apoyo.	No	89		EPI
15	8	Falto con aviso	No		8/9	Común

17	8	Se realiza la prueba semestral	No	90		Común
----	---	--------------------------------	----	----	--	-------

20	8	Se realiza repaso individualizado sobre el verbo con estudiantes que requieren apoyo.	No	91		EPI
22	8	Se realiza lectura de un libro en clase para fomentar la comprensión lectora.	No	92/93		Común
24	8	Posteriormente se trabaja con la conjugación verbal y el morfema flexivo de los verbos destacando persona, número y tiempo. Se realizan ejercicios de conjugación y se completa con conjugación verbal un texto al que se le han quitado los verbos conjugados. Texto: "Transilvania Express". Pablo de Santos	No	94/95		Común
27	8	Se realiza repaso individualizado sobre los tiempos verbales con estudiantes que requieren apoyo.	No	96		EPI
29	8	Se profundiza en los tiempos verbales: presente, pretérito y futuro.	No	97/98		Común
31	8	Se explica el significado del modo indicativo.	No	99/100		Común

3	9	Se realiza repaso individualizado sobre el modo indicativo con estudiantes que requieren apoyo.	No	101		EPI
5	9	Se introducen los conceptos de enunciado, frase y oración.	No	102/103		Común
7	9	Se realiza repaso general de verbos. Posteriormente se trabaja el texto: "Celebración de la fantasía". De Eduardo Galeano. Dicho	No	104/105		Común

		texto aparece con algunos verbos sin conjugar para que los alumnos ejerciten la conjugación verbal en los diferentes pretéritos				
10	9	Reunión de profesores.	No	106		EPI
12	9	Se realiza lectura de un libro en clase para fomentar la comprensión lectora.	No	107/ 108		Común
14	9	Trabajamos el núcleo verbal y su reconocimiento.	No	109/1 10		Común
24	9	Se realiza repaso individualizado sobre sujeto y predicado con estudiantes que requieren apoyo.	No	111		EPI
26	9	Se trabaja el concepto de sujeto y predicado. Reconocimiento de oración.	No	112/11 3		Común
28	9	Se hace un ejercicio. Posteriormente se comienzan a trabajar los conceptos de oración, sujeto y predicado.	No	114/ 115		Común

1	10	Se realiza repaso individualizado sobre sujeto y verbo con estudiantes que requieren apoyo.	No	111		EPI
3	10	Se analiza la concordancia entre sujeto y verbo.	No	112/11 3		Común
5	10	Se profundiza en el reconocimiento de adyacentes verbales.	No	114		Común
8	10	Se realiza repaso individualizado sobre adyacentes verbales con estudiantes que requieren apoyo.	No	115		EPI
10	10	Se realiza un esquema sobre los tipos de oraciones.	No	116		Común

12	10	Trabajamos la clasificación de oraciones según su estructura.	No	117/118		Común
17	10	Se analizan ejemplos de oraciones simples y compuestas.	No	119/120		Común
19	10	Se realiza repaso general de oraciones compuestas.	No	121/122		Común
22	10	Se realiza repaso individualizado sobre oraciones con estudiantes que requieren apoyo.	No	123		EPI
24	10	Se trabaja en producción de texto libre. Dicha actividad se calificará como nota de escrito. Se evaluarán las pautas de escritura ya trabajadas.	No	124/125		Común
26	10	Se les presenta un fragmento narrativo, como actividad los alumnos deben continuar el relato. Antes de comenzar se exponen pautas de escritura a tener en cuenta.	No	126		Común
29	10	Se realiza repaso individualizado sobre conjugación verbal con estudiantes que requieren apoyo.	No	127		EPI
31	10	Paro	No		10/11	Común
5	11	Hacemos ejercicio en el pizarrón.	No	128		EPI
7	11	La actividad del día consiste en la elaboración de un cuento en procesador de texto, se les da la pauta para el formato.	No	129/130		Común
9	11	Culminamos la actividad iniciada la clase anterior	No	131/132		Común

12	11	Se trabaja con los estudiantes para preparar la prueba final.	No	133		EPI
14	11	Se les presentan dos listas de palabras que deben incluir en el según el grupo que les corresponda. Antes de comenzar se exponen pautas de escritura a tener en cuenta.	No	134/135		Común
16	11	Se termina la actividad iniciada la clase anterior. Leemos los textos.	No	136/137		Común
19	11	Asisten los que tienen dudas para el parcial	No	138		EPI
21	11	Comienzan repaso para el parcial.	No	139/140		Común
23	11	Continúan repaso para el parcial.	No	141/142		Común
26	11	Asisten los que tienen dudas para el parcial	No	143		EPI
28	11	Realizan el parcial.	No	144/145		Común
30	11	Corregimos el parcial.	No	146/147		Común
3	12	No asisten alumnos.	No	148		EPI
5	12	No asisten alumnos.	No	149		Común
7	12	No asisten alumnos.	No	150		Común

A- Planificación

La propuesta educativa frente a la evaluación, es aquella orientada a promover un clima que permita aprender de los errores, remarcando que estos nos ayuda en la construcción del conocimiento.

Para ello, se implementará la observación sistémica del desempeño oral y escrito en actividades grupales e individuales, prueba escrita y actividades de autoevaluación por parte del alumno.

En conclusión la evaluación será tomada como un “proceso” Se evaluará al alumno en el desarrollo de la acción y no en un momento determinado de su aprendizaje.

Debido a observaciones apreciadas en la prueba diagnóstico he decidido comenzar el curso con el tema usos del tilde, siendo que dicho tema aparece al final de la primera unidad.

Acentuación

- Reconocimiento de sílaba tónica.
- Usos del tilde (esdrújula, grave, aguda)
- Hiato y diptongo.
- Tilde diferenciador. (Marzo – Abril)

La lengua

- Comunicación.
- Comunicación lingüística y no lingüística.
- Elementos que intervienen en toda comunicación.

El texto

- Texto: Reconocimiento, características, coherencia y cohesión.
- Cohesión: pronombres, palabras relacionadas, sinónimos textuales.
- Texto oral y texto escrito.
- Texto narrativo.
- Estructura narrativa.
- Caracterización de autor y narrador en los discursos de ficción.
- Identificación de las diferentes voces que intervienen en la narración.
- Texto expositivo. Características que lo identifican.
- Texto epistolar e instructivo. Características que los identifican. (Abril – Mayo-Junio)

La palabra

Morfemas que componen las palabras.

Fonemas y grafemas. (Junio)

Texto y enunciado

- Actos de habla.
- El pronombre. (Agosto)

El verbo

- ¿Qué es conjugar?
- Morfemas verbales (base - flexivo, persona, número, tiempo y modo)
- Las tres conjugaciones.
- Tiempo verbal: presente, pretérito, futuro.
- Significado del modo indicativo.

Oración

- Enunciado frase y enunciado oracional.
- Núcleo verbal.
 - Adyacentes verbales. Reconocimiento del sujeto léxico. (Setiembre – Octubre - Noviembre).

B- Replanificación

En lo que resta del año se continuará con la misma modalidad de actividades prácticas.

También se trabajará más con la comprensión lectora ya que demuestran no poder aplicar las pautas de escritura trabajadas en relación con la comprensión lectora y a la sintaxis.

C - Estrategias pedagógicas inclusoras (E.P.I.)

En lo que respecta a la gramática y la ortografía se prevé tomar como material, las producciones, con el fin de involucrarlos en las reflexiones. En lo referido a la ortografía se trabajará durante todo el año.

Contenidos para el examen

E - Síntesis de contenidos para el examen reglamentado

La sílaba (Reconocimiento en el código oral y escrito)

El acento – El tilde (Palabras agudas, graves, esdrújulas, sobreesdrújulas)

Hiato, Diptongo y Triptongo.

Proceso de la comunicación (elementos que lo integran)

El Texto (elementos que determinan su coherencia y cohesión)

El pronombre y su valor referencial

El morfema flexivo y no flexivo

El verbo y su funcionalidad textual (Morfología- tiempos verbales)

Docente 3

Desarrollos

Día	Mes	Desarrollo	Eval	D	ND	Tipo Clase
1	3	Actividades planificadas por la sala docente. Iniciando la vida liceal.	No	1.. 5		Común
2	3	Se continúan realizando actividades planificadas en la sala docente para inicio de cursos.	No	6.. 10		Común
7	3	Presentación del curso, pautas generales para el manejo en la clase. Materiales básicos. Evaluación basada en el trabajo de clase, el interés y el seguimiento en el cuaderno. Items esenciales y se sanear dudas de los jóvenes. Horarios y tareas.	No	11/ 12/ 13		Común
9	3	Tarea diagnóstica inicial oral. Lectura del texto "Seguridad ciudadana" de Eduardo Galeano. Comentarios generales. Resumen del cuento por parte de los jóvenes. Apreciaciones varias de la lectura. Luego pasamos a la instancia escrita en el cuaderno. POr medio de un cuestionario se guía la exposición de lo antes trabajado oralmente. Se valora cada tarea, se observan cuadernos, lo que permite percibir primeras impresiones sobre el manejo de la escritura en cada joven.	No	14/ 15		Común

14	3	Revisión de tareas en el cuaderno de cada alumno. Leemos juntos un nuevo cuento de Galeano "El mandato". Los alumnos copian en cursiva el cuento en sus cuadernos. Surgen dudas y se aclaran cooperativamente, entre pares, sobre la grafía. Confección de abecedario en cursiva con la participación de todos y sus conocimientos previos. Rastreo de palabras con tilde en la fotocopia entregada a cada alumno. Revisión de la ortografía.	No	16/ 17/ 18		Común
16	3	Continuamos trabajando intensamente en escritura. Grafía, presentación adecuada de los trabajos, resaltado de títulos, manejo del espacio en el cuaderno y , cuando es pertinente la reelaboración de la tarea. Copia del texto "Maternidad" de Galeano y cuestionario oral, luego se lleva a la escritura. Se leen las consignas desde el pizarrón y con ahinco se pone énfasis en la comprensión paso a paso de las mismas.	No	19/ 20		Común
21	3	Se realiza una tarea escrita evaluatoria que apunta a la comprensión lectora, inferencias, y detección de errores ortográficos y léxicos en general.	No	21/ 22/ 23		Común
23	3	Escrito diagnóstico de comprensión y producción de texto.	No	24/ 25		Común

4	4	Entrega de tareas diagnósticas corregidas. Se indicó en cada una qué aspectos hay para mejorar. Retomo errores frecuentes hallados allí. Se trabaja ortografía, redacción, sintaxis, prolijidad de tareas, grafía y manejo de mayúsculas y minúsculas.	Si	26/ 27		Común
4	4	Se comienza en forma individualizada a trabajar sobre las falencias detectadas en cada caso. Se procura que los alumnos que más lo necesiten tengan este espacio para iniciar su vida liceal. Es un tiempo de adaptación. Se trabajan casos particulares de escritura y comprensión en la lectura.	No	28		EPI
6	4	Comenzamos con el tema ACENTUACIÓN. En base a lo diagnosticado se pone énfasis en la ortografía tan carente de los jóvenes. La actividad se inicia con la copia del texto "Los dos pájaros" del libro de UNESCO y por ese medio se resaltan las palabras con tilde, así como se solicita diferenciación de mayúsculas y minúsculas. Se exige prolijidad en la tarea, pasando banco por banco y realizando las observaciones pertinentes en forma individualizada.	No	29/ 30		Común
11	4	Reconstrucción oral del cuento trabajado la clase pasada. Creación grupal, a través de la reflexión conjunta, de una moraleja. Se trabajan valores. La tolerancia, la empatía y	No	33		Común

		el diálogo para la convivencia. Trabajamos acentuación con diversas palabras del mentado texto				
--	--	---	--	--	--	--

11	4	Retomamos los ejercicios de clase. Se explica la consigna nuevamente. Los alumnos logran así completar la tarea. Otro grupo de jóvenes, a partir de una historieta muda, produce el texto narrativo de la misma. Se reafirman las consignas de clase sobre grafía y ortografía a la hora de la escritura.	No	34		EPI
18	4	Se trabaja con los alumnos que tienen adecuación curricular para ejercitar en base a aquellas debilidades detectadas en el tema acentuación. Así mismo concurren una serie de alumnos que han faltado por diferentes motivos, tomamos cuadernos de los compañeros y pasan apuntes, preguntando y repasando los ejercicios. Estudiamos juntos para que aprendan la mecánica de autogestionarse.	No	35		EPI
18	4	Retomamos algunas palabras seleccionadas la clase anterior, a su vez, del texto ya tratado en clase. Con ellas, vemos casos en los que se conforma hiato y diptongo. Retomo ideas previas que los jóvenes traen de su etapa escolar. Realizamos apreciaciones en el pizarrón y	No	35/3 6		Común

		corrección de los ejercicios propuestos. Luego, se trabaja con palabras que los propios jóvenes recordaban del texto "Seguridad ciudadana" en busca de ejemplos con hiato y diptongo. Corrección personalizada de esta tarea, evaluación y sugerencias a cada alumno.				
27	4	Evaluación escrita sobre tema acentuación. Se propone en pares para promover la discusión de los temas, compartir y revisar apuntes y se procura la reflexión desde diferentes puntos de vista sobre la tarea.	Si	37/38		Común
2	5	Corrección colectiva del escrito. Comentarios generales de los errores frecuentes detectados. Puesta en común en el pizarrón. Luego se presentan diversas metáforas que aparecen en el texto utilizado para la evaluación con el fin de interpretar juntos. Lluvia de ideas y redacción de cómo se explica lo que voy interpretando. Elaboración conjunta participativa. La formalidad en las tareas escritas y la adecuación a cada contexto; formalidad e informalidad	No	39/40		Común
3	5	Se trabaja específicamente con cada caso en base a lo arrojado por el escrito.	No	41		EPI
4	5	Trabajamos con el texto "Argucias para matar dragones". Tarea fundamentalmente oral. Se exalta lo fantástico en el cuento	No	42/43		Común

		por parte de los alumnos. Tomamos pasajes del mismo que se transcriben en el pizarrón y se ven inferencias. Lenguaje metafórico y luego los jóvenes aprecian la estructura narrativa, la secuencia de los hechos. Llevamos a la escritura los apuntes que se han hecho en el pizarrón con los aportes de los alumnos.				
9	5	La voz del narrador. Estilo directo e indirecto. Observación en los textos diversos tratados en clase. Narrador interno y externo. Personas gramaticales. El verbo conjugado, se trabaja con ideas previas. Siempre en función de lo extraído del texto. Clase muy participativa. Trabajo evaluativo escrito.	No	44/45		Común
9	5	Epi con todo el grupo. Se aprovecha este espacio para que los jóvenes compartan sus apuntes y pongan al día los ejercicios. Comparten los cuadernos y pasan cada uno lo que corresponde. Corrección de cuadernos.	No	46		EPI
11	5	Entrega de escritos corregidos y se realizan las apreciaciones pertinentes. Trabajamos el tema comunicación. A partir de una cita del texto La Música ya tratado en clase, entre todos arman un esquema comunicativo poniendo significado a cada elemento desde sus conocimientos previos. Observación de láminas y diversas situaciones comunicativas coloridas en el	Si	47/48		Común

		pizarrón, comentarios y ejercicios con las mismas.				
16	5	Licencia médica	No	49/50		Común

18	5	Comenzamos a observar las funciones del lenguaje y su presencia en diversos textos ya tratados en clase. Propuesta de ejercicios al respecto. Correcciones colectivas e individuales.	No	51/52		Común
23	5	Trabajo escrito con observación y análisis de situaciones comunicativas. Se pondrá énfasis en funciones del lenguaje.	Si	53/54		Común
23	5	Algunos alumnos, que necesitan más tiempo para la tarea, se quedan en esta hora para revisar y terminar. El resto del grupo también se queda trabajando grafía y ortografía con el texto "Luna" de Imbert	No	55		EPI
25	5	Se reliza la copia del texto "Luna" de Anderson Imbert. Se trabaja grafia, presentación, prolijidad. Se pone énfasis en la ortografía con la observación de las reglas ya tratadas y el diccionario cuando amerita.	No	56/57		Común
1	6	Trabajamos con el texto "luna" Anderson Imbert. Lectura, comentarios y observación del tipo de narrador. A partir de allí reconocimiento de la presencia de verbos conjugados. Caracterización de los	No	58/59		Común

		mismos a través de los conocimientos previos.				
1	6	Se trabaja con los 2 grupos juntos a pedido de la adscripta, por falta de docentes. Se propone taller de escritura. Se trabaja en la integración e interacción de ambos grupos. Colaboran entre ellos, comparten la consigna y su elaboración. Corrección de la misma en los cuadernos y trabajo sobre dudas en ortografía en el pizarrón.	No	60/6 1		Común
6	6	Se trabaja con los jóvenes que concurren (paro) . Revisión de apuntes. Tareas complementarias acerca de los temas que han presentado dificultad. Se escucha a los jóvenes y se dialoga.	No	62/6 3		Común
6	6	Continuamos con la actividad de clase.	No	64		EPI
8	6	Reunión de profesores	No		1/2	Común
13	6	paro	No	65/6 6		Común
15	6	El verbo conjugado. Concepto. Trabajo en base a ideas previas sobre la información gramatical. Se realizan ejercicios sobre texto de Jorge Bucay.Hilo conductor de la clase a través del texto, reconocimiento de los verbos conjugados en función de su presencia y aportes al texto. Actividad de estudio en dichos verbos	No	67/6 8		Común

		conjugados de la información gramatical que los mismos aportan.				
20	6	Se realizan lecturas varias con los alumnos que asisten.	No	69/70		Común
20	6	Actividad de lectura dados los pocos alumnos que asisten.	No	71		EPI
22	6	Licencia médica.	No		3..8	Común
20	7	Capacitación convocada por CODICEN	No		9/10	Común
25	7	Falto con aviso hijo pequeño enfermo	No		11/12	Común
27	7	Se presenta el proyecto de lectura y escritura que será la evaluación parcial. Trabajamos repasando verbo conjugado en base a lo tratado en clase y lo que se desprende de los apuntes de los alumnos. Reconstrucción oral con esquema en el pizarrón. Abordaje de formas derivadas del verbo, trata de conocimientos previos y formación de enunciados ejemplificadores con participación de los alumnos. Archivos: parcial actividades.odt	No	72/73		Común

1	8	Los pronombres. La deixis. Personales, posesivos y demostrativos.	No	74/75		Común
1	8	Continuamos con el tema de clase, ejercitando reconocimiento de la función de los pronombres en el texto.	No	76		EPI

		Corrección individualizada de tareas.				
3	8	Aplicación de prueba Pisa	No		13/14	Común
8	8	Licencia médica	No		15/16	Común
10	8	En devolución de practicantes.	No	77/78		Común
15	8	Realización de Ficha 1 "Conocimientos generales para acercamiento al texto. Biografía del autor a través de entrevista" Ficha 2 del parcial "Comprensión , exposición y argumentación" Basada en la lectura del capítulo 1. ACLARACIÓN: En casos de adecuaciones curriculares se está realizando igual propuesta pero acotada. En casos de ausencia de alumno por caso de fuerza mayor, previa charla con el mismo y su adscripta, así como comunicado al hogar, se realiza una propuesta sintetizada llevada a cabo en forma domiciliaria. Se ha contemplado caso a caso teniendo en cuenta las diversas situaciones presentadas por los alumnos y ofreciendo oportunidades a todos de trabajar. Con esta misma apertura, se ha recibido material complementario en formato carpetas que voluntariamente algunos aisladamente han elaborado, lo que será tenido en cuenta para esta evaluación muy favorablemente.	No	79/80		Común
15	8	Los alumnos que requieren tiempo extra ya	No	81		EPI

		sea por su adecuación curricular y motivos varios de salud que se presentan en este grupo, tienen las horas de EPI para completar las consignas del proyecto parcial.				
17	8	aplicación Pisa	No	82/83		Común
22	8	Concurro. Trabajo con las libretas y el plan de clases. Los alumnos faltan por paro de transporte.	No	84/85		Común
22	8	Concurro. Trabajo con las libretas y el plan de clases. Los alumnos faltan por paro de transporte.	No	86		EPI
24	8	Finalización de fichas parciales correspondientes al proyecto.	Si	87/88		Común
29	8	Aplicación Pisa.	No		17	Común
7	9	Entrega de correcciones de parciales. Apreciaciones generales. Revisión de errores con respecto a tiempos verbales.	No	89/90		Común
14	9	Reniones de profesores Retomamos el tema tiempos verbales , Ejercicios con tabla de múltiples entradas para manejo de diferentes pretéritos.	No	91/92		Común
3	10	Vacaciones Licencia médica ATD Retomamos tareas con la novela que hemos	No	93/94		Común

		venido leyendo y trabajando. Énfasis en observación de los verbos conjugados. repaso. Ejecicios con cuadros				
3	10	Continuamos la tarea	No	95		EPI

5	10	SERÁ EVALUADO EL CUADERNO Y ESTA ACTIVIDAD EN PARTICULAR COMO NOTA DE ESCRITO EN EL MES DE SETIEMBRE PARA CERRAR DICHO PROMEDIO.	No	96/97		Común
10	10	El GSN. Se formaliza lo trabajado. Ejercicios.	No	98/99		Común
10	10	Se trabaja con los que necesitan más tiempo de atención personalizada.	No	100		EPI
12	10	Continuamos la tarea de la clase anterior.	No	101/102		Común
17	10	El GSN y los sintagmas preposicionales en función adjetiva.	No	103/104		Común
17	10	Continuamos el tema de clase.	No	105		EPI
19	10	Licencia médica	No		18/19	Común
31	10	Formalización del concepto de enunciado Trabajo evaluatorio con material a la vista.	Si	106/107		Común
31	10	Los jóvenes que necesitan más tiempo terminan la tarea en EPI.	No	108		Común

7	11	COMIENZO DE ACTIVIDADES FINALES. Trabajamos con el texto "Dudú y Doña Casimira" Tarea oral de comprensión y comentarios. Observación de enunciados y desarrollo de su concepto. Tanto en oralidad como en la escritura.	Si	109/ 110		Común
7	11	Continuamos la tarea con todo el grupo.	No	111		EPI
14	11	Continuación de actividades finales. Orales de conjugaciones verbales. Comienzo también con orales sobre ejercicios de reconocimiento de GSN. Se proponen tareas en el pizarrón, los jóvenes copian, reflexionan, y luego participan para su resolución de forma oral con el apoyo del cuaderno y sus pares.	Si	112/ 113		Común
14	11	Los integrantes del grupo que lo necesitan se quedan en EPI para resolver propuestas diferenciadas o las mismas pero con más tiempo .	No	114		EPI
16	11	Continuamos con las tareas evaluatorias finales. Orales y presentaciones diversas.	Si	115/ 116		Común
21	11	Continuamos actividades finales.	Si	117/ 118		Común
21	11	Los alumnos continúan en este espacio en aquellos casos que hacen propuestas complementarias.	No	119		EPI
23	11	Continuamos tareas finales .	Si	120/ 121		Común

28	11	Finalización de tareas de fin de cursos en sus diversas modalidades. Apreciaciones generales con los jóvenes. Entrevistas a algunos en particular que así lo amearon.	Si	122/ 123		Común
28	11	Continuamos las entrevistas.	No	124		EPI
30	11	Por cuesitones de índole personal no asisto.	No		20/21	Común
5	12	Continuamos evaluaciones.	No	125/ 126		Común
5	12	Se continúa la devolución.	No	127		EPI
7	12	Correcciones y devoluciones.	No	128/ 129		Común

Planificación

A- Planificación

Objetivos de la asignatura:

Adquirir control sobre el uso del lenguaje, tanto oral como escrito.

Comprender, como hablantes, la incidencia plena y directa del destinatario y del contexto comunicativo en la elección del lenguaje.

Se aplica la evaluación formativa procesual por parte de alumnos (auto y coevaluación) y de la docente. Esto supone evaluar el proceso de las actividades propuestas teniendo en cuenta cómo se pone en juego y escuchar, cómo se ha desarrollado la lectura, el habla, la escritura y cómo se ha reflexionado sobre la lengua.

B - Replanificación

Este grupo trabaja muy desordenadamente, y la carencia de responsabilidad frente a

consignas simples como traer una lapicera para la clase, hace muy engorrosa cada jornada. Seré terminante y evaluaré cada gesto de responsabilidad o no remarcándolo en clase exhaustivamente.

Así mismo realizaré cambios en la distribución de los jóvenes para provocar cambios que promuevan la concentración en las tareas.

De acuerdo a lo evaluado a la fecha se pondrá énfasis en un repaso sobre el tema Verbo conjugado ya que se ven carencias al respecto y es un tema neurálgico . Luego nos encaminaremos al estudio del grupo sintáctico nominal.

El espacio de EPI se reelabora y allí tendrán encuentro aquellos alumnos que por motivos diversos necesitan más tiempo para terminar las consignas y repasar los temas de clase. Así mismo se brinda atención a aquellos que por propia iniciativa se acercan a sanear dudas.

Algunos alumnos que no serán convocados a EPI por sus problemas de conducta inapropiada en clase, llevarán tareas domiciliarias diferenciadas para que puedan así compensar su rendimiento. Se apuesta a la charla y el acercamiento para reflexionar con ellos.

C - Estrategias pedagógicas inclusoras (E.P.I.) Planificación

En este espacio de trabajo habrá de promoverse la lectura, trabajar la comprensión lectora y luego llevar a la escritura lo reflexionado. Cuando así lo amerite, se tratarán y repasarán temas de clase.

Así mismo concurrirán aquellos jóvenes que deban trabajar para sus respectivas adecuaciones curriculares.

Se irá replanificando el espacio en función de las evaluaciones y los emergentes.

Cada joven recibirá tareas diferenciadas cuando lo amerite. Por ello el número de derivados no excederá lo necesario para una atención personalizada.

Contenidos para el examen

E - Síntesis de contenidos para el examen reglamentado

La sílaba (Reconocimiento en el código oral y escrito)

El acento – El tilde (Palabras agudas, graves, esdrújulas, sobreesdrújulas)

Hiato, Diptongo y Triptongo.

Proceso de la comunicación (elementos que lo integran)

El Texto (elementos que determinan su coherencia y cohesión)

El pronombre y su valor referencial

El morfema flexivo y no flexivo

El verbo y su funcionalidad textual (Morfología- tiempos verbales)

La narración (Estructura, características y tipos de narrador)

Tipos de enunciados y características.

La oración (características y reconocimiento de diferentes estructuras oracionales)

Adyacentes del verbo (El sujeto explícito y gramatical)

Características de una carta familiar y formal

Docente 4

Desarrollos

Día	Me s	Desarrollo	Eva l	D	N D	Tipo Clase
5	3	Presentación de la docente y del curso.	No	1		Común
7	3	Se aplica prueba diagnóstica de conocimientos previos.	Sí	2/3		Común
9	3	Se practica la separación de palabras en sílabas y reconocimiento de sílaba tónica.	No	4/5		Común
12	3	Trabajamos en la identificación de sílabas en el código escrito.	No	6		Común
14	3	Se realiza repaso de sílaba tónica.	No	7/8		Común
16	3	Se introduce el concepto de acento y tilde.	No	9/10		Común
19	3	Trabajamos en la clasificación de palabras agudas, graves y esdrújulas.	No	11		Común
21	3	Se practica la acentuación de palabras.	No	12/13		Común
23	3	No asisto.	No		1/2	Común
2	4	Se practica la identificación y acentuación de triptongos.	No	14		Común
4	4	Se introduce el proceso de comunicación y sus elementos.	No	15/16		Común
6	4	Trabajamos en la identificación de los elementos de la comunicación en ejemplos prácticos.	No	17/18		Común

9	4	Puesta en común del ejercicio. Lectura recreativa.	No	19		Común
11	4	Se practica la identificación y acentuación de triptongos.	No	20/21		Común
13	4	Se introduce el proceso de comunicación y sus elementos.	No	22/23		Común
16	4	Trabajamos en la identificación de los elementos de la comunicación en ejemplos prácticos.	No	25		
18	4	Se realiza repaso de elementos de la comunicación.	No	26/27		
20	4	Trabajamos en la función del lenguaje referencial. Lectura recreativa.	No	28/29		
25	4	Se continúa con la función metalingüística y apelativa del lenguaje.	No	30/31		
27	4	Se presentan las demás funciones. Trabajamos en la identificación de las funciones del lenguaje en textos. Lectura recreativa.	No	32/33		
30	4	Se realiza la corrección de la actividad anterior.	No	34		
2	5	Realizamos la evaluación escrita mensual.	Sí	35/36		
4	5	Corrección de la evaluación.	No	37/38		
7	5	Volvemos a repasar las funciones del lenguaje	No	39		EPI

11	5	Se introduce el concepto de texto y sus elementos. Abordaje del tema coherencia y cohesión. Lectura	No	40/41		Común
----	---	---	----	-------	--	-------

		recreativa.				
14	5	Completamos el cuaderno.	No	42		EPI
16	5	Liceo ocupado.	No	43/4 4		Común
18	5	Se realiza evaluación escrita.	Sí	45/4 6		Común
21	5	Se realiza repaso de coherencia y cohesión textual.	No	47		EPI
23	5	Corrección de la evaluación. Trabajamos en el pronombre y su valor referencial.	No	48 /49		Común
25	5	Lectura recreativa.	No	50/5 1		Común
28	5	Se practica el uso de pronombres en textos.	No	52		EPI
30	5	ATD	No	53/5 4		Común

1	6	Se sigue con los pronombres. Lectura recreativa.	No	55/56		Común
4	6	Se realiza repaso de pronombres.	No	57		EPI
6	6	Trabajamos en el morfema flexivo y no flexivo.	No	58/59		Común
8	6	Terminamos el tema iniciado la clase anterior. Lectura recreativa.	No	60/61		Común
11	6	Se practica la identificación de morfemas en palabras.	No	62		EPI
13	6	No asisten alumnos por paro.	No	63/64		Común

15	6	Trabajamos en el verbo y su funcionalidad textual desde el aspecto morfológico. Lectura recreativa.	No	65/66		Común
18	6	Se realiza repaso de morfología verbal.	No	67		EPI
20	6	No asisten alumnos por paro.	No	68/69		Común
22	6	Trabajamos en los tiempos verbales. Se hacen ejercicios con verbos conjugados. Lectura recreativa.	No	70/71		Común
25	6	Se practica la conjugación de verbos en diferentes tiempos.	No	72		EPI
27	6	En la fecha trabajamos con la estructura del texto narrativo, elaborando un cuento a través de la elaboración de un marco que luego intercambiarían con un compañero para que continuara la historia.	No	73/74		Común
29	6	Culminamos la tarea. Lectura recreativa.	No	75/76		Común

16	7	Se explica el uso del diccionario.	No	77		EPI
20	7	Trabajamos los adyacentes del verbo, se comienza con el sujeto explícito y gramatical. Se plantean ejercicios.	No	77/78		Común
23	7	Repaso del tema adyacentes verbales.	No	79		EPI
25	7	Se repasa para la prueba.	No	80/81		Común
27	7	Prueba Semestral.	Sí	82/83		Común
30	7	Corrección prueba semestral.	No	84		EPI

1	8	Se presenta el grupo sintáctico nominal.	No	85/86		Común
3	8	Se dan ejemplos de grupos sintácticos nominlaes.	No	87/8		Común

				8		
6	8	Se lee el texto.	No	89		EPI
8	8	Licencia médica.	No		3/4	Común
10	8	Licencia médica.	No		5/6	Común
13	8	Licencia médica.	No		7	EPI
15	8	Licencia médica.	No		8/9	Común
17	8	Licencia médica.	No		10/1 1	Común
20	8	Se dicta un texto.	No	90		EPI
22	8	Se observa el artículo, el sustantivo y el adjetivo y la concordancia de género y número.	No	91/9 2		Común
24	8	Se culmina el tema. Lectura recreativa	No	93/9 4		Común
27	8	Se terminan tareas incompleas.	No	95		EPI
29	8	En la clase de hoy, se hace un ejercicio.	No	96/9 7		Común
31	8	Se termina el ejercicio. Lectura recreativa.	No	98/9 9		Común

3	9	Se aclaran dudas. Se hace un esquema.	No	100		EPI
5	9	Se hace un escrito.	Sí	101/ 102		Común
7	9	Corrección del escrito. Lectura recreativa.	No	103/ 104		Común

10	9	Se dicta un texto. Copian en cursiva.	No	105		EPI
12	9	En la clase de hoy, se abordan los tipos de enunciados.	No	106/ 107		Común
14	9	Terminamos el tema iniciado la clase anterior. Lectura recreativa.	No	108/ 109		Común
24	9	Se completan cuadernos.	No	110		EPI
26	9	Hoy se presenta la oración: sus características y el reconocimiento de diferentes estructuras oracionales.	No	111/ 112		Común
28	9	Se realiza ejercicio. Lectura recreativa.	No	113/ 114		Común

1	10	Repaso general.	No	115		EPI
3	10	Se hace un ejercicio.	No	116/1 17		Común
5	10	Se realiza la puesta en común. Lectura recreativa.	No	118/1 19		Común
8	10	Se lee un texto.	No	120		EPI
10	10	En la clase de hoy, se aborda la estructura del texto epistolar. Se presentan las características de una carta familiar y formal.	No	121/1 22		Común
12	10	En la clase de hoy se realiza una tarea individual en la cual los estudiantes debían elaborar una solicitud de empleo a través de una carta formal. La misma la debían extraer de la sección ofrecimiento de empleo del diario El País.	No	123/1 4		Común
17	10	Terminamos actividades.	No	125		EPI

19	10	Se culmina la actividad iniciada la clase anterior.	No	126/1 27		Común
22	10	Se hace repaso general.	No	128		EPI
24	10	Características de una carta familiar y formal.	No	129/1 30		Común
26	10	En la clase de hoy se realiza una carta formal y se corrige.	No	131/1 32		Común
29	10	Repaso general.	No	133		EPI
31	10	Paro	No		12/1 3	Común
5	11	Asisten los estudiantes que tienen promedio bajo para preparar la actividad final.	No	134		EPI

7	11	Se presenta el tema poema y sus características.	No	135/ 136		Común
9	11	Se trabaja el concepto de verso y rima. Lectura recreativa	No	137/ 138		Común
12	11	Se copia un poema.	No	139		EPI
14	11	Se realiza un ejercicio y se corrige.	No	149/ 141		Común
16	11	No asisto con aviso.	No		14/1 5	Común
19	11	Repaso general.	No	142		EPI
21	11	En la clase de hoy se trabaja el currículum vitae.	No	143/ 144		Común

23	11	Se continúa con lo daba la clase anterior. Lectura recreativa.	No	145/ 146		Común
26	11	Se hace repaso general para la prueba.	No	147		EPI
28	11	Se hace repaso general para la prueba.	No	148/ 149		Común
30	11	Prueba Final.	Sí	150/ 151		Común
3	12	Corrección de la prueba. Entrega de promedios.	No	152		Común
5	12	No asisten alumnos. Tareas administrativas.	No	153/ 154		Común
7	12	No asisten alumnos. Tareas administrativas.	No	155/ 156		Común

Planificación

A- Planificación anual

PLANIFICACIÓN ANUAL DE IDIOMA ESPAÑOL

OBJETIVOS GENERALES:

*Guiar el proceso de enseñanza- aprendizaje de modo que el estudiante obtenga el máximo rendimiento de su esfuerzo.

*Incentivar el trabajo grupal como medio para enfatizar la importancia del aporte individual, así como el respeto por las ideas de cada integrante.

*Fomentar el espíritu crítico, haciendo reflexiones sobre diferentes temáticas del curso y la actualidad.

*Estimular la autoestima del alumnado frente al error, destacando su importancia para alcanzar el conocimiento.

*Proporcionar al alumno los elementos necesarios para que su desempeño sociolingüístico oral y escrito sea el adecuado en todos los ámbitos que se desempeña.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

*Lograr la mejora de la caligrafía y la ortografía por medio de la práctica de la cursiva y las reglas de acentuación, entre otras técnicas.

*Afianzar los conocimientos curriculares para que el educando logre interpretar diferentes tipos de texto de forma eficiente.

*Enfocar el conocimiento gramatical de forma reflexiva, analizando diversas estructuras de la lengua.

*Estimular la lectura en voz alta como medio de incorporar nuevos conocimientos, vocabulario y como forma de entretenimiento. Cabe destacar que esta actividad se realizará a lo largo de todo el año a través de la utilización de textos de autores nacionales.

Unidad 1: El Acento – La comunicación- El texto (Mayo-Junio-Julio)

La sílaba (Reconocimiento en el código oral y escrito)

El acento – El tilde (Palabras agudas, graves, esdrújulas, sobreesdrújulas)

Hiato, Diptongo y Triptongo.

Proceso de la comunicación (elementos que lo integran)

Funciones del lenguaje (Referencial- Expresiva-Apelativa)

Unidad 2: El texto - La palabra – La Narración (Junio/ Julio)

El Texto (elementos que determinan su coherencia y cohesión)

El pronombre y su valor referencial

El morfema flexivo y no flexivo

El verbo y su funcionalidad textual (Morfología- tiempos verbales)

La narración (Estructura, características y tipos de narrador)

La descripción

Unidad 3: El enunciado - La oración – El Grupo Sintáctico Nominal (Agosto/ Setiembre)

Tipos de enunciado y características.

La oración (características y reconocimiento de diferentes estructuras oracionales)

Adyacentes del verbo (El sujeto explícito y gramatical)

El grupo sintáctico nominal (términos primarios y secundarios)

El artículo, el sustantivo y el adjetivo (concordancia de género y número)

Unidad 4: La Carta / El texto en Verso (octubre/ noviembre)

Características de una carta familiar y formal

El poema características (Concepto de verso y rima)

EL Currículum Vitae

Los estudiantes optaron por la novela del autor uruguayo Federico Ivanier: “Lo que aprendí sobre novias y fútbol” para realizar la lectura recreativa al finalizar la clase.

Contenidos para el examen

El acento

La comunicación

El texto

La palabras

Narración

GSN

Enunciado

La oración (características y reconocimiento de diferentes estructuras oracionales)

Anexo N° 7: Las libretas de segundo año organizadas por docente

Índice

Docente 5	2
Desarrollos	2
Planificación	23
Contenidos para el examen	27
Docente 6	29
Desarrollos	29
Planificación	38
Contenidos para el examen	44
Docente 7	47
Desarrollos	47
Planificación	58
Contenidos para el examen	64

Aclaración: Si bien he mantenido el formato de las libretas, no se presentan con su aspecto original porque contienen en varias partes datos del docente, el liceo y el grupo. Por ese motivo, para preservar el anonimato de los informantes he optado por presentar las partes que no contienen información de los emisores o de la institución educativa a la que pertenecen.

Docente 5

Desarrollos

Día	Mes	Desarrollo	Eval	D	ND	Tipo Clase
5	3	Presentación personal y del curso. Pautas generales de trabajo. Comunicación de los materiales solicitados para el desempeño de las clases.	No	1/2		Común
7	3	La autoridad En épocas remotas, las mujeres se sentaban en la proa de la canoa y los hombres en la popa. Eran las mujeres quienes cazaban y pescaban. Ellas salían de las aldeas y volvían cuando podían o querían. Los hombres montaban las chozas, preparaban la comida, mantenían encendidas las fogatas contra el frío, cuidaban a los hijos y curtían las pieles de abrigo. Así era la vida entre los indios onas y los yaganes, en la Tierra del Fuego, hasta que un día los hombres mataron a todas las mujeres y se pusieron las máscaras que las mujeres habían inventado para darles terror. Solamente las niñas recién nacidas se salvaron del exterminio. Mientras ellas crecían, los asesinos les decían y les repetían que servir a los hombres era su	No	3		Común

		destino. Ellas lo creyeron. También lo creyeron sus hijas y las hijas de sus hijas. Eduardo Galeano Lectura del texto. Analizamos de forma oral el contenido del mismo. Nos detenemos en los aspectos referentes a los roles de género y como son condicionados por la educación que recibimos. De forma individual y a través de varias preguntas guía, los alumnos, en sus cuadernos, deben sintetizar lo discutido en clase.				
12	3	Retomamos y culminamos el trabajo de la clase anterior. Estudiamos junto a los alumnos sus propios apellidos. Buscamos su origen y rescatamos historias familiares. Aprovechamos la temática para hablar brevemente sobre la historia de la lengua española. Reconocemos las diferentes regiones de España, las diferentes culturas coexistentes con sus diversas lenguas. Apellidos toponímicos y patronímicos.	No	4/5/6		Común
14	3	Sílaba tónica, ejercitación.	No	7		Común
15	3	Trabajamos el uso de las mayúsculas en inglés y en español.	No	8		Dupla
19	3	Reglas de acentuación. Palabras: agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas. Ejercitación.	No	9/10/11		Común

21	3	Trabajamos con el libro “Crónicas marcianas de Ray Bradbury. Estudiamos brevemente la biografía del autor, contextualizamos la obra en su tiempo y espacio. Realizamos la lectura del primer capítulo del libro: “El verano del cohete”. Los alumnos deben realizar la lectura del capítulo: “Illa” para luego de vacaciones de turismo.	No	12		Común
----	---	--	----	----	--	-------

22	3	Destinamos la hora a organizar a los alumnos en fila para el mejor desarrollo de los cursos.	No	13		Dupla
2	4	Repasamos temas trabajados antes de vacaciones de turismo. Ejercitamos Diptongo y Hiato. Tilde Diacrítico	No	14/15 /16		Común
4	4	Escrito de Idioma Español Lectura del capítulo: “Ylla” de Crónicas marcianas de Ray Bradbury. 1- Realización de una síntesis del texto 2- ¿Qué personajes participan en el texto? ¿Qué dificultades aprecias en su relación? 3- ¿En qué consisten los sueños de Ylla? ¿Qué relación tienen con el desenlace del capítulo?	Si	17		Común

9	4	Escrito de Idioma Español. Reglas de acentuación. Corrección del escrito realizado en la clase anterior.	Si	19/20/ 21		Común
11	4	Comenzamos a trabajar con un fragmento del texto: "Nuestra lengua en ambos mundos" de Ángel Rosenblat para introducir el tema "Variedades lingüísticas"	No	22		Común
12	4	Dupla español-historia Trabajo de comprensión y producción de textos en base al texto: "El adiós de los sueños" de Eduardo Galeano	No	23		Dupla
16	4	Corrección del escrito de comprensión y producción de texto. Capítulo: "Ylla" de Crónicas marcianas de Ray Bradbury Corrección de principales errores de ortografía. Corrección oral de las preguntas realizadas en el escrito.	No	24/25/ 26		Común

18	4	Trabajamos con el texto: "Nuestra lengua en ambos mundos" de Ángel Rosenblat Ponemos énfasis en las variedades lingüísticas que aparecen en el texto.	No	27		Común
19	4	Dupla: Historia-Español Se divide a los alumnos en grupos de 2 o 3 integrantes. Se les asigna a cada grupo un personaje histórico incluido en el programa	No	28		Dupla

		de Historia de segundo. Se comienza proceso de trabajo que será anual.				
25	4	Variedades lingüísticas: Dialecto, cronolecto, sociolecto. Idiolecto.	No	29		Común
26	4	Dupla Historia-Español Los alumnos trabajan en los grupos ya asignados para buscar información acerca de los personajes históricos que les corresponden.	No	30		Dupla
30	4	Lectura en clase del capítulo: “Tarde de verano” de Crónicas marcianas de Ray Bradbury Comprensión. Consigna de trabajo en grupo: Realiza una historieta que represente alguno de los momentos más trascendentes del capítulo Escrito de producción y comprensión de texto. Capítulo: “Los hombres de la Tierra” de Crónicas marcianas de Ray Bradbury. 1- Realiza una síntesis del texto (máximo 6 renglones) 2- ¿Cómo reciben los marcianos al capitán Williams y a su tripulación? ¿Por qué? 3- ¿Por qué se suicida el doctor Xxx?	Si	31/32/33		Común

2	5	Realizamos escrito de Idioma Español. Los hombres de la Tierra. Capítulo del libro: Crónicas marcianas	No	34/35/36		Común
2	5	Escrito: “Los hombres de la Tierra” de Crónicas marcianas de Ray Bradbury 1- Realiza una breve síntesis del texto (máximo 8 renglones) 2- ¿Cómo reciben los marcianos al capitán Williams y a su tripulación? ¿Por qué? 3- ¿Por qué se suicida el doctor XXX?	No	37		Común
3	5	Dupla Historia- Idioma Español. Proyecto: Personajes e historietas.	No	38		Dupla
7	5	Continuamos con la tarea escrita comenzada en la clase anterior. Variedades lingüísticas. Trabajamos con un fragmento del guión del Corto “Feliz domingo” Analizamos la variedad lingüística de los protagonistas. Continuamos el diálogo de los personajes, poniendo principal atención en su variedad lingüística.	No	39/40/41		Común

9	5	Continuamos con la tarea comenzada en la clase anterior. Corrección puesta en común, análisis de la variedad lingüística referida.	No	42		Común
---	---	---	----	----	--	-------

14	5	Corrección del escrito. Continuamos trabajando con variedades lingüísticas. Lunfardo del Río de la Plata: ¿Qué es?, contexto histórico, importancia cultural, vocablos. Lunfardo del Río de la Plata. Analizamos los vocablos empleados en la siguiente canción. <u>Garufa</u> Del barrio La Mondiola sos el ms rana Y te llaman Garufa por lo bacan Tens ms pretensiones que bataclana Que hubiera hecho suceso con un gotan Durante la semana, meta al laburo Y el sabado a la noche sos un doctor Te encajas las polainas y el cuello duro Y te venis al centro de rompedor Garufa Pucha que sos divertido Garufa vos sos un caso perdido Tu vieja... dice que sos un bandido Porque supo que te vieron la otra noche por la calle San José	No	43/44/4 5		Común
----	---	--	----	--------------	--	-------

		Caes a la milonga en cuanto empieza Y sos para las minas el bareador Sos capaz de bailarte La Marsellesa La marcha Garibaldi y El Trovador Con un café con leche y una ensaimada Rematas esa noche de bacanal Y al volver a tu casa de madrugada Decís: "Yo soy un rana fenomenal"				
17	5	Dupla: Historia- Idioma Español	No	46		Dupla

24	5	Dupla: Historia- Idioma Español	No	48		Dupla
28	5	Realización del escrito: "La tercera expedición" de Crónicas marcianas de Ray bradbury.	No	49/50/ 51		Común
4	6	Corrección del escrito Se repasan los conceptos trabajados se realiza corrección.	No	52/53/ 54		Común
7	6	Sustantivos. Su función en el Grupo Sintáctico Nominal. Concepto de GSN GSN. Artículo, adjetivo y preposición ⁷	No	55		Común
11	6	Las preposiciones. Función en el GSN. Ejercitación.	No	56/57/ 58		Común
13	6	Canción "Barbosa" de Tabaré Cardozo.	No	59		Común

		Completa los GSN				
14	6	Trabajo en dupla: Presentación de personajes históricos.	No	60		Dupla
18	6	Imagina que eres un periodista uruguayo que está en Brasil luego de terminado de terminada la final del campeonato mundial de 1950. Escribe una crónica de lo sucedido.	No	61/62/ 63		Común

27	6	Continuamos trabajando con el trabajo comenzado en la clase anterior.	No	67		Común
28	6	Realización de orales.	No	68		Dupla
16	7	Cuentos de la sueñera Con una muñeca feroz, chorreando sangre y baba, el hombre lobo separa las mandíbulas y desnuda sus colmillos amarillos. Un curioso zumbido perfora el aire. El hombre lobo tiene miedo. El dentista también. Ana María Shua Enunciado, reconocimiento, definición. Enunciado oracional y no oracional.	No	69/70/ 71		Común
19	7	Continuamos trabajando en el tema comenzado en la clase anterior	No	72		Común
25	7	El fogón, texto de Azorín. Enunciado oracional y no oracional	No	73		Común
26	7	Trabajo en dupla.	No	74		Dupla

30	7	Escrito de Idioma Español. Enunciado oracional y no oracional. Oraciones relacionadas en serie. Coordinación: copulativa, disyuntiva y adversativa. Yuxtaposición	No	75/76/ 77		Común
30	7	“A dos voces” Habían crecido juntas, la guitarra y Violeta Parra. Cuando una llamaba, la otra venía. La guitarra y ella se reían, lloraban, se preguntaban, se creían. La guitarra tenía un agujero en el pecho. Ella también. En el día de hoy de 1967, la guitarra llamó y Violeta no vino. Nunca más vino. Eduardo Galeano Ejercicio: análisis sintáctico.	No	78/79		Común

1	8	“A dos voces” Habían crecido juntas, la guitarra y Violeta Parra. Cuando una llamaba, la otra venía. La guitarra y ella se reían, lloraban, se preguntaban, se creían. La guitarra tenía un agujero en el pecho. Ella también. En el día de hoy de 1967, la guitarra llamó y Violeta no vino. Nunca más vino. Eduardo Galeano Ejercicio: análisis sintáctico.	No	80		Común
2	8	n. Diferencias entre verbos conjugados y no conjugados. o. Formas no personales del verbo: infinitivos, gerundios y participios.	No	81		Común
2	8	Diferencias entre verbos conjugados y no conjugados. Formas no personales del verbo: infinitivos, gerundios y participios.	No	82/83		Común
8	8	Ejercitamos formas no personales del verbo. Persona y número del verbo.	No	84		Común
9	8	Continuamos la presentación de los trabajos	No	85		Dupla

		orales.				
9	8	Verbo: persona y número. Ejercitación de los conceptos trabajados.	No	86/87		Común
13	8	Mensaje [Minicuento - Texto completo.] Thomas Bailey Aldrich Una mujer está sentada sola en una casa. Sabe que no hay nadie más en el mundo: todos los otros seres han muerto. Golpean a la puerta. Ejercitación de los temas dados.	No	88/89/ 90		Común
15	8	Mensaje [Minicuento - Texto completo.] Thomas Bailey Aldrich Una mujer está sentada sola en una casa. Sabe que no hay nadie más en el mundo: todos los otros seres han muerto. Golpean a la puerta. Ejercitación de los temas dados.	No	91		Común
16	8	Tiempos simples del modo indicativo: Presente, futuro, pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto. Paradigmas. Ejercitación.	No	92/93		Común
20	8	Comienzan los alumnos a exponer orales de mujeres destacadas. Petrona Viera, Marie Curie, Shakira.	No	94/95		Común

		Diferencias entre PPS y PI				
--	--	----------------------------	--	--	--	--

27	8	Realización de orales	No	96/97		Común
30	8	Culminamos con los orales: Malala, Mirtha Legrand, Juana de Arco	No	98/99		Común
10	9	Capítulo: “Encuentro nocturno” de Crónicas marcianas de Ray Bradbury 1 Realiza una breve síntesis del texto (máximo 7 renglones) 2 ¿Qué diferencias existen entre el Marte que ve Tomás Gómez y el que ve Muhe Ca? 3 ¿Cómo se explica el hecho central del texto? 4 Escribe una breve síntesis sobre lo que has leído hasta ahora de la novela.	No	100/101		Común

24	9	Tiempos simples del modo indicativo (paradigmas) Presente, futuro, pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto.	No	104/105		Común
26	9	Continuamos orales: Idea Vilariño, Natalia Oreiro, Ana Frank, Quintanilla.	No	106/107		Común

26	9	Crónicas marcianas de Ray Bradbury 1 Comenta brevemente de qué trata el capítulo: INTERMEDIO 2 ¿Por qué el capítulo LOS MÚSICOS se titula de esa manera? 3 Realiza una breve síntesis del capítulo: UN CAMINO A TRAVÉS DEL AIRE 4 Haz de cuenta que : UN CAMINO A TRAVÉS DEL AIRE es una película de cine. Realiza el afiche que lo promocióne (entregar como tarea domiciliaria)	No	108/109		Común
1	10	Corrección de la tarea domiciliaria pendiente. Argumentación oral de lo creado por parte de los alumnos	No	110/111		Común
4	10	“Ojalá” de Silvio Rodríguez Ojala que las hojas no te toquen el cuerpo cuando caigan para que no las puedas convertir en cristal ojala que la lluvia deje de ser el milagro que baja por tu cuerpo ojala que la luna pueda salir sin ti ojala que la tierra no te bese los pasos. (coro) ojala se te acabe la mirada constante la palara precisa, la sonrisa perfecta ojala pase algo que te borre de pronto una luz cegadora, un disparo de nieve ojala por lo menos que me lleve la muerte	No	112/113		Común

		para no verte tanto, para no verte siempre en todos los segundos, en todas las visiones ojala que no pueda tocarte ni en canciones Ojala que la aurora no de gritos que caigan en mi espalda ojala que tu nombre se le olvide esa voz ojala las paredes no retengan tu ruido de camino cansado ojala que el deseo se valla tras de ti a tu viejo gobierno de difuntos y flores.				
--	--	---	--	--	--	--

8	10	Escrito sobre verbos. Canción Necesito de Sui Generis Necesito alguien Que me emparche un poco Y que limpie mi cabeza Que cocine guisos de madre Postres de abuela y torres de caramelo Que ponga tachuelas en mis zapatos Para que me acuerde que voy caminando Y que cuelgue mi mente de una sogá Hasta que se seque de problemas Y me lleve Y que esté en mi cama Viernes y domingo Para estar en su alma todos los demás Días de mi vida Que me quiera cuando estoy Cuando me voy, cuando me fui Y que sepa servir el té, besarme después Y echar a reír Y que conozca las palabras Que jamás le voy a decir Y que no le importe mi ropa Si total me voy a desvestir	No	114/115		Común
---	----	--	----	---------	--	-------

		Para amarla Necesito alguien Que me emparche un poco Y que limpie mi cabeza Que cocine guisos de madre Postres de abuela y torres de caramelo Si conocen alguien así Yo se los pido Que me avisen porque es así totalmente Quien necesito. Análisis de verbos en presente del subjuntivo. Pasar el texto al modo indicativo				
11	10	Retomamos la tarea comenzada en la clase anterior. Modo subjuntivo, pretérito imperfecto.	No	116/117		Común

18	10	Muere con la sonrisa No escribas el verano en la piel de mi mano Pasa, sueña y escapa libre. Nunca seré primero, soy un viento extranjero Que también pasa y sueña libre. Porque tus sueños te darán lo que la vida no te da. Descolgate del cielo como lluvia de enero Dale vida a la gente y siente. Aunque tú no lo veas mojale las ideas Que broten nuevos sueños siempre Porque tus sueños te darán lo que la vida no te da. No encierres tu futuro en el gris de los muros Pintate de paloma y vuela. Apunta tus heridas hacia una nueva vida Ábrete el pecho, sangra y sueña Porque tus sueños te darán lo que la vida no te da. En la última hora cuando la gente llora Pasa sueña, delira y muere. Muere con la sonrisa de quién muere deprisa Por defender sus sueños muere. Muere con la sonrisa de quién muere deprisa Por defender sus sueños siempre.	No	118/19		Común
----	----	---	----	--------	--	-------

		Comprensión de texto. Reconocimiento y análisis de verbos en modo imperativo. Repaso de los demás modos verbales dados.				
22	10	Texto: “El riego” de Carlos Maggi (fragmento) Adyacentes del verbo. Sujeto, objeto directo e indirecto.	No	120/1 21		Común
25	10	Corrección de lo trabajado en la clase anterior. Adyacentes circunstanciales de lugar, tiempo y modo.	No	122/1 23		Común
31	10	Actividad final 1 De Crónicas marcianas: "Usher 2" Realiza una escena de radio teatro tomando un fragmento del texto.	No	124/1 25		Común
1	11	Dupla Historia - Español Confección de historietas de personajes históricos. Corrección y entrega para reelaboración por parte de alumnos.	No	126		Dupla
5	11	Continuamos trabajando con adyacentes del verbo. Ejercitación, corrección, puesta en común.	No	127/1 28		Común

8	11	Dupla Historia - Español Confección de historietas de personajes históricos. Corrección y entrega para reelaboración por	No	131		Dupla
---	----	--	----	-----	--	-------

		parte de alumnos.				
12	11	Continuamos trabajando con adyacentes del verbo. Ejercitación, corrección, puesta en común.	No	132/1 33		Común
14	11	Actividad final 3 De Crónicas marcianas: "Fuera de temporada" Contextualiza y explica el sentido de las siguientes frases del texto: "¿Tú crees que esos diez mil cohetes llegarán a Marte?" "Es la ley del más fuerte" "No debías haberlo matado" "Esta noche es la noche, tiene que estar preparado"	No	134/1 35		Común
15	11	Entrega de historietas sobre personajes históricos. Corrección y puesta en común.	No	136		Dupla
19	11	Continuamos trabajando con adyacentes del verbo. Ejercitación, corrección, puesta en común.	No	137/1 38		Común
21	11	Actividad final 4 De Crónicas marcianas: "Los pueblos silenciosos" Realiza un MEME relacionado con el contenido del texto.	No	139/1 40		Común
22	11	Corrección, evaluación y puesta en común	No	141		Dupla

26	11	Actividad final 5 Ejercicio de análisis sintáctico. Enunciado y oración. Sujeto. Objeto directo e indirecto. Adyacentes circunstanciales de lugar, tiempo y modo.	No	142/1 43		Común
28	11	Actividad final 6 De Crónicas marcianas: "Los largos años" Verdadero o Falso	No	144/1 45		Común
3	12	Se realizan actividades finales con alumnos puntuales.	No	146/1 47		Común
5	12	Se realizan actividades finales con alumnos puntuales.	No	148/1 49		Común

Planificación

A - Planificación anual

Programa de segundo año, 2018

Objetivos

- 1) Lograr que el alumno se exprese oralmente y por escrito con corrección, eficacia y propiedad.
- 2) Lograr que desarrolle y eduque su capacidad para interpretar los contenidos lingüísticos.

3) Procurar que adquiriera un conocimiento reflexivo de la estructura de su lengua materna.

Proyecto de lectura

Para este año 2018 me propongo que los alumnos lean un libro en su totalidad. Con ese fin seleccioné el libro: “Crónicas marcianas” de Ray Bradbury. Los motivos que me llevaron a seleccionar este título fueron los siguientes:

El contenido, que puede ser atractivo para adolescentes de la edad de mis estudiantes

Por tratarse Ray Bradbury de un escritor reconocido y laureado.

Por las temáticas que abordan sus textos, propicios para trabajar valores y temáticas sociales actuales como: discriminación, relación de los individuos con la tecnología, la desesperanza de la vida en este mundo, la indiferencia ante el padecimiento de otros seres humanos, etc.

Y principalmente seleccioné este título teniendo en cuenta la disponibilidad del libro en la web en formato pdf, para garantizar que todos los alumnos tengan acceso a él sin tener que realizar un esfuerzo económico para adquirirlo.

Realizaremos, todos los meses, uno o dos trabajos a partir de la lectura de los capítulos de este libro con el fin de ejercitar la comprensión y producción de textos escritos; así como la reflexión acerca de los temas de actualidad antes citados.

<http://www.latertuliadelagranja.com/sites/default/files/Bradbury,%20Ray%20-%20Cronicas%20Marcianas.pdf>

Contenidos programáticos

Unidad 0

Se realiza un repaso, exhaustivo, de temas vinculados a ortografía trascendentes

Diptongo y triptongo

Hiato

Reglas de acentuación (palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas) Tilde diacrítico.

Homófonos y parónimos.

Unidad 1

-Variedades lingüísticas

Variedades dialectales. Nuestra lengua en Latinoamérica. La variedad lingüística del Uruguay (uruguayismos)

Variedad lingüística debido a la edad del hablante (cronolecto). Reflexión y estudio acerca de la lengua de los adolescentes. Variedad lingüística debida a la procedencia social del hablante (sociolecto). Lengua y diferencias sociales. El lunfardo rioplatense como ejemplo de sociolecto. Registro formal e informal.

Texto oral y escrito.

Texto conversacional. Vocativos. Interjecciones.

Texto narrativo.

(Abril y Mayo)

Unidad 2

Enunciado y oración

El sujeto y la relación de concordancia en la oración.

El grupo nominal

El sustantivo. Clasificación. Género y número.

Artículo y adjetivo. Relacionamiento con el sustantivo en el Grupo Nominal.

La preposición, su función en el grupo nominal.

(Junio y Julio)

Unidad 3

Verbos

Morfología verbal

Diferenciación entre formas personales y no personales.

Formas no personales del verbo (infinitivo, gerundio y participio)

Tiempos verbales. Formas simples del modo indicativo.

Formas compuestas. Formas compuestas del modo indicativo.

Modo subjuntivo. Tiempos simples y compuestos.

Modo Imperativo.

Texto expositivo y texto argumentativo.

(Agosto y setiembre)

Unidad 4

Adyacentes del verbo

Sujeto léxico. Sujeto gramatical.

Objeto directo e indirecto

Adyacentes circunstanciales

Texto argumentativo y texto espositivo. (Octubre y noviembre)

B - Replanificación

C - Estrategias pedagógicas inclusoras (E.P.I.) Planificación

Archivos: No hay adjuntos

E - Síntesis de contenidos para el examen reglamentado

Programa analítico, segundo año, 2018

Lectura de la totalidad de la obra “Crónicas marcianas” de Ray Bradbury

Ortografía

Diptongo y triptongo

Hiato

Reglas de acentuación (palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas)

Tilde diacrítico.

Variedades lingüísticas

Variedades dialectales. Nuestra lengua en Latinoamérica. La variedad lingüística del Uruguay (uruguayismos)

Variedad lingüística debido a la edad del hablante (cronolecto). Reflexión y estudio acerca de la lengua de los adolescentes. Variedad lingüística debida a la procedencia social del hablante (sociolecto). Lengua y diferencias sociales. El lunfardo rioplatense como ejemplo de sociolecto.

Grupo nominal

El sustantivo. Clasificación. Género y número.

Artículo y adjetivo. Relacionamiento con el sustantivo en el Grupo Nominal.

La preposición, su función en el grupo nominal.

Verbos

Morfología verbal

Diferenciación entre formas personales y no personales.

Formas no personales del verbo (infinitivo, gerundio y participio)

Tiempos verbales. Formas simples del modo indicativo.

Modo subjuntivo. Tiempos simples.

Modo Imperativo.

Enunciado y oración

Enunciado oracional y no oracional.

Oraciones relacionadas en serie: coordinación y yuxtaposición.

Adyacentes del verbo

Sujeto léxico

Objeto directo e indirecto

Adyacentes circunstanciales de lugar, tiempo y modo.

Docente 6

Desarrollos

Día	Me s	Desarrollo	Eval	D	ND	Tipo Clase
5	3	Se realiza la presentación de la docente y los alumnos. Se acuerdan las pautas de trabajo y de evaluación. Se presentan los temas a desarrollar a lo largo del curso. Se efectúa una actividad denominada "Buscando la media naranja" para conocerse, interactuar.	No	1/2		Común
7	3	Se realiza la prueba diagnóstica. Se presentan las pautas de la misma. Se leen los primeros borradores.	Si	3/4		Común
9	3	Texto de apoyo: Cortázar, J (1987) "Por escritor galina una" en La vuelta al día en ochenta mundos. Ed. Siglo XXI. Se aborda la noción de texto y sus propiedades. Se intenta reordenar el texto. Se aborda el vínculo entre la forma y el contenido. Se reflexionan las diferentes posibilidades para ordenarlo. Se consideran aspectos lingüísticos que nos permiten recomponer el texto, por ejemplo, la concordancia. Se	No	5		Común

		aborda la intertextualidad con el clásico de Verne.				
12	3	Se continúa el trabajo iniciado la clase anterior. Se solicita una tarea domiciliaria. Texto de apoyo: Galeano, E. "Chaplin", en Memoria del fuego III. El siglo del viento. Se presentan imágenes de Chaplin y se abordan las ideas previas de los estudiantes.	No	6/7		Común
14	3	No asisten alumnos por paro de transporte.	No	8/9		Común
16	3	Texto de apoyo: Galeano, E. "Chaplin", en Memoria del fuego III. El siglo del viento. Se aborda la comprensión textual.	No	10		
19	3	Texto de apoyo: Galeano, E. "Chaplin", en Memoria del fuego III. El siglo del viento. Se trabajan las características del personaje y se estudia la composición morfosintáctica de los adjetivos y algunos sustantivos. Se aborda el concepto de morfema y su clasificación.	No	11/12		Común
21	3	Se realiza la lectura recreativa. Se proporciona una caja de lectura con diversos libros. A su vez, los propios estudiantes pueden traer libros e intercambiarlos con sus compañeros. Al final de cada mes, se realiza una evaluación para socializar la lectura de cada estudiante.	No	13/14		Común
23	3	Se trabaja con el primer grupo de estudiantes que fue previamente dividido	No	15		EPI

		a fin de conocer las particularidades de cada uno (EPI). Se realiza actividades de ejercitación con respecto a los usos de la tilde.				
2	4	Se continúa el trabajo con el texto de Galeano "Chaplin". Se recuerda el concepto de morfema y se forman otras palabras con los morfemas encontrados en el texto. Se problematiza su filiación genérica al considerar las formas conjugadas del verbo y su peculiaridades.	No	16/17		Común
4	4	Se toma posesión del grupo. Se realiza la corrección de la tarea realizada con la otra docente.	No	18/19		Común
6	4	Se trabaja con el segundo grupo de estudiantes que fue previamente dividido a fin de conocer las particularidades de cada uno (EPI). Se realiza actividades de ejercitación con respecto a los usos de la tilde.	No	20		EPI
9	4	Se hace reconocimiento de verbos conjugados. Se determinan cuales son las formas conjugadas y las no conjugadas del verbo.	No	21/22		Común
11	4	Se analizan las formas no conjugadas del verbo.	No	23/24		Común
13	4	Asiste el primer grupo a EPI. Se realizan actividades pendientes.	No	25		EPI

16	4	Licencia medica	No		1/2	Común
18	4	Licencia medica	No		3/4	Común
20	4	Licencia medica	No		5	EPI
25	4	Se realiza en conjunto un esquema en el pizarrón.	No	26/27		Común
27	4	Asiste el segundo grupo a EPI. Se realizan actividades pendientes.	No	28		EPI
30	4	Se hace un escrito.	Sí	29/30		Común

2	5	Se realiza la corrección del escrito. Se introducen las variantes dialectales y de registro.	No	31/31		Común
4	5	Se confecciona una lista con los estudiantes que deben asistir a EPI. Se aborda el uso del diccionario.	No	33		EPI
7	5	Se analizan los enunciados en la comunicación escrita.	No	34/35		Común
9	5	Se exploran las funciones de los actos de comunicación escrita.	No	36/37		Común
11	5	Se ponen al día en las tareas incompletas.	No	38		EPI
14	5	Se discute el papel del emisor en la comunicación escrita.	No	39/40		Común
16	5	Liceo ocupado.	No	41/42		Común

18	5	Se trabaja ortografía.	No	43		EPI
23	5	Se trabaja el texto escrito con emisor único.	No	44/45		Común
25	5	Se aclaran dudas con respecto a los temas dados.	No	46		EPI
28	5	Se aborda el texto escrito con emisor externo e interno (discurso de ficción).	No	47/48		Común
30	5	ATD.	No	49/50		Común
1	6	Se hacen actividades de refuerzo en gramática.	No	51		EPI
4	6	Se estudian los enunciados en la comunicación oral.	No	52/53		Común
6	6	No asisten estudiantes por paro	No	54/55		Común
8	6	Se culminan actividades iniciadas la hora anterior de EPI.	No	56		EPI
11	6	Se examinan las funciones de los actos de comunicación oral.	No	57/58		Común
13	6	No asisten estudiantes por paro	No	59/60		Común
15	6	Se repasa para el escrito.	No	61		EPI
18	6	Se analizan la situación dada y los elementos no lingüísticos en la comunicación oral.	No	62/63		Común
20	6	Se realiza un escrito.	Sí	64/65		Común
22	6	Se completan actividades inconclusas.	No	66		EPI

25	6	Se efectúa la corrección de la evaluación. Se estudian la interjección y el vocativo.	No	67/68		Común
27	6	Se introduce el concepto de oración y el adyacente sujeto. Se trabajan ejercicios de reconocimiento del sujeto léxico.	No	69/70		Común
29	6	Como se observan dificultades, se repasa el uso de los signos de puntuación.	No	71		EPI
2	7	Se termina la actividad iniciada la clase anterior.	No	72/73		Común
4	7	Se diferencian el enunciado oracional y no oracional.	No	74/75		Común
6	7	Se continúa con los signos de puntuación.	No	76		EPI
9	7	Realizamos análisis sintáctico. Trabajamos con un breve texto en grupo	No	77/78		Común
11	7	Trabajamos con un fragmento de texto y se reconocen enunciados, oraciones, adyacentes y nexos.	No	79/80		Común
13	7	Se vuelve a observar la concordancia entre el verbo y el sujeto.	No	81		EPI
16	7	Se termina la actividad y se hace la puesta en común.	No	82/83		Común
20	7	Se realiza un ejercicio de análisis sintáctico.	No	84		EPI
23	7	Se analiza la concordancia sustantivo/adjetivo.	No	85/86		Común

25	7	Se trabaja el grupo nominal y sus elementos.	No	87/88		Común
27	7	Se repasan conceptos.	No	89		EPI
30	7	Se estudian las preposiciones como palabras de relación.	No	90/91		Común
31	7	No asisto por estudio.	No		6/7	Común
2	8	No asisto por estudio.	No		8/9	Común
6	8	Repaso general para la prueba semestral.	No	92/93		Común
8	8	Prueba semestral.	Sí	94/95		Común
10	8	No asisto con aviso.	No		10	EPI
13	8	Se realiza la corrección de la prueba semestral. Se entregan resultados.	No	96/97		Común
15	8	Se continúa con adyacentes verbales.	No	98/99		Común
17	8	No asisto con aviso.	No		11	EPI
20	8	Realizamos análisis sintáctico. Trabajamos con un texto en grupo.	No	100/101		Común
22	8	Se realizan ejercicios sobre sustantivos.	No	102/103		Común
24	8	Se aclaran dudas.	No	104		EPI
27	8	Trabajamos con un fragmento de texto y se reconocen enunciados, oraciones y adyacentes.	No	105/106		Común
29	8	Trabajamos con nexos. Repasamos conceptos.	No	107/108		Común

31	8	Repaso de nexos y adyacentes.	No	109		EPI
3	9	Trabajamos con adyacentes de lugar, de tiempo y modo.	No	110/11		Común
5	9	No asisto por estudio.	No	112/11 3		Común
7	9	Se completan actividades atrasadas.	No	114		EPI

9	9	Se inicia el estudio del verbo y sus relaciones temporales.	No	115/11 6		Común
12	9	Se continúa con lo trabajado la clase anterior. Se retoman las formas verbales no personales: infinitivo, participio y gerundio.	No	117/11 8		Común
14	9	Se aclaran dudas en relación con las formas no conjugadas del verbo.	No	119		EPI
24	9	Se analizan las relaciones entre formas verbales simples y compuestas en la narración.	No	120/12 1		Común
26	9	Se estudian las perífrasis verbales compuestas por un verbo auxiliar y el participio.	No	122/12 3		Común
28	9	Se repasa para el escrito.	No	124		EPI
1	10	Se introducen las conjunciones como elementos de relación.	No	125/12 6		Común
3	10	Se realiza un escrito con lo dado hasta el momento.	No	127/12 8		Común
5	10	Se terminan las actividades incompletas.	No	129		EPI

8	10	Se hace la corrección del escrito. Se aborda el origen de las formas verbales voseantes en el presente del indicativo.	Sí	130/13 1		Común
10	10	Se analizan las diferencias de modo entre verbos conjugados.	No	132/13 3		Común
12	10	Se explican nuevamente las formas verbales voseantes y no voseantes.	No	134		EPI
17	10	Se exploran los valores propios de los diferentes modos verbales.	No	135/13 6		Común
19	10	Se realiza un esquema.	No	137		EPI
22	10	Se reconocen oraciones subordinadas de valor adjetivas.	No	138/13 9		Común
24	10	Se hace un ejercicio.	No	140/14 1		Común
26	10	Se terminan las actividades incompletas.	No	142		EPI
29	10	Se hace un repaso para el escrito.	No	143/14 4		Común
31	10	Se continúa con el repaso para el escrito.	No	145/14 6		Común
5	11	Se hace el escrito	Sí	146/14 7		Común
7	11	Se corrige en escrito. Se define el GSN. Se realizan ejercicios.	No	148/14 9		Común
9	11	Se completa el cuaderno.	No	150		EPI

12	11	Se introduce la oración y los adyacentes del verbo.	No	151/15 2		Común
14	11	Se analizan los aportes de los adyacentes del verbo en la oración.	No	153/15 4		Común
16	11	No asisto con aviso.	No		12	EPI
19	11	Se estudian el objeto directo y el objeto indirecto. Se trabajan ejemplos.	No	155/15 6		Común
21	11	Licencia médica.	No		13/14	Común
23	11	Se repasa para la prueba	No	157		EPI
26	11	Repaso general para la prueba final.	No	158/15 9		Común
28	11	Prueba final.	Sí	160/16 1		Común
30	11	Se hace la corrección de la prueba.	No	162		Común
3	12	Sin alumnos.	No	163/16 4		Común
5	12	Sin alumnos.	No	165/16 6		Común
7	12	Sin alumnos.	No	167		Común

Planificación

A - Planificación anual¹

¹ Aclaración: La planificación es la misma en el caso de la docente 6 y 7 porque hubo un cambio de docente cuando estaba transcurriendo el año lectivo. La docente entrante mantuvo la planificación de la profesora saliente.

“La comprensión del hombre debe comenzar por la comprensión del lenguaje, puesto que lo humano comienza precisamente por el lenguaje. Si el hombre es el ser que hace de sí mismo un problema y que se pregunta por su propia esencia, es evidente que el lenguaje debe tenerse en cuenta ya en el planteamiento mismo del problema del hombre, puesto que precisamente el lenguaje determina en primer lugar el hombre como tal y lo hace aparecer como hombre.” Coseriu, Eugenio, 1977, El hombre y su lenguaje. Madrid: Gredos.

Objetivo primordial

Adquirir la adecuada competencia comunicativa insistiendo en el uso personal, autónomo y creativo del español. Entendiendo a la competencia comunicativa como la “capacidad que el discente adquiere de saber usar con propiedad una lengua llevándole a distinguir las diversas situaciones posibles”. (Hymes, 1972).

Metodología

Modelo pedagógico colaborativo

“No hay duda de que el lenguaje se desarrolló y se desarrolla mientras los individuos hacen cosas por sí mismos o también para otros en cooperación” (Freire, P. 1996, Política y educación. Buenos Aires: Siglo XXI Editores).

Empleo de textos auténticos

“A utilização de textos autênticos no ensino de línguas oferece uma oportunidade do uso da língua de forma contextualizada e possibilita a reflexão sobre como pode se dar a inserção em diferentes grupos e práticas acadêmicas.” (Lafuente, N., 2009)

Contenidos

Unidad I

Variantes dialectales y de registro

Los enunciados, en los actos de comunicación escrita

Las funciones de los actos de comunicación escrita.

El emisor en la comunicación escrita (emisión en soledad, distanciamiento de la recepción en tiempo y espacio).

La creación de la situación por medios exclusivamente lingüísticos.

El texto escrito con un emisor único (autor): discurso de realidad.

El texto escrito con un emisor externo (autor) y un emisor interno (narrador): discurso de ficción. Discurso indirecto.

El texto escrito con más de un emisor interno: narrador y personajes. El discurso directo.

Los enunciados, en los actos de comunicación oral

Las funciones de los actos de comunicación.

La situación dada (elementos presentes en los cuales se apoya la comunicación, que no está confiada exclusivamente a lo lingüístico).

El volumen de la voz, el tono, la gestualidad, el léxico.

La interjección. El vocativo.

Unidad II

La oración. El adyacente sujeto.

El enunciado oracional. El enunciado no oracional. La interjección. El vocativo.

El sujeto como adyacente exigido.

Concordancia (persona y número del verbo, con pronombres personales en función sujeto).

El sustantivo en la explicitación léxica de la tercera persona. La necesaria concordancia en número con el verbo.

El sustantivo y el complemento que le es propio: el adjetivo. Pronombres que funcionan como adjetivos (posesivos, demostrativos, indefinidos, numerales).

La concordancia específica de la relación sustantivo/adjetivo (género y número).

El grupo que forman el sustantivo y los elementos que se ajustan a él (artículo y adjetivo) y que conforman, con él, una unidad funcional (artículo, adjetivo, construcción preposicional). El grupo nominal como unidad referencial y conceptual.

Las preposiciones como palabras de relación.

Unidad III

El verbo

Las relaciones de tiempo: anterioridad, coexistencia, posterioridad.

Formas verbales no personales o no conjugadas: infinitivo, participio y gerundio.

Las relaciones que guardan en la narración las formas verbales simples y las compuestas. Las formas verbales simples y compuestas.

Verbo auxiliar + participio. Perífrasis verbales.

Las conjunciones como elemento de relación.

Origen de las formas verbales voseantes del presente del indicativo.

Las diferencias de modo entre verbos conjugados.

Los valores propios de los diferentes modos verbales.

La conjugación del modo indicativo. El modo subjuntivo.

Las formas específicamente imperativas. El “tú”, el “vos” y el “usted” en las formas imperativas.

Unidad IV

La oración. Otros adyacentes del verbo.

Los aportes de los adyacentes del verbo en la oración.

Objeto directo y objeto indirecto. Relaciones semánticas y sintácticas con el verbo.

Los pronombres personales que representan esas relaciones. El uso enclítico de estos

pronombres, en relación con el infinitivo, el gerundio y las formas verbales imperativas. Las variaciones acentuales que este uso determina (revisión de usos del tilde)

Los circunstanciales. Qué se entiende por “circunstancias” de un hecho. La expresión léxica de contenidos de lugar, modo y tiempo. Algunas estructuras de adyacentes verbales: grupo nominal, construcciones preposicionales.

El adverbio; su forma invariable.

Evaluación

Efecto retroactivo de la evaluación

“O termo efeito retroativo (backwash ou washback effect) está relacionado ao modo como um teste, em um determinado contexto educacional, pode causar modificações nas esferas de ensino e aprendizagem circundantes.” (Da Costa, E, 2005, A reconstrução de um teste estrutural em um teste de desempenho: uma proposta de reflexão. Orientadora: Margarete Schlatter. Porto Alegre)

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

B - Replanificación

Se replanifican las actividades en dupla con Biología. Quedan dos temas para abordar: alimentación y sexualidad.

C - Estrategias pedagógicas inclusoras (E.P.I.) Planificación

Planificación del Espacio Pedagógico Inclusor

(Mayo-noviembre)

En este espacio se buscará reforzar el trabajo para lograr los propósitos generales del programa de Idioma Español. Se trabajará con estudiantes que se intercalarán e interrelacionarán a lo largo del año atendiendo el logro de propósitos de enseñanza. **Debe tenerse en cuenta que en el contexto actual de pandemia se atenderán los emergentes vinculados con esta situación particular.**

Líneas de acción

Escritura

- Consideración de la escritura como práctica discursiva.
- Criterios a tener en cuenta: el efecto buscado y las formas de lograrlo a partir de “qué se quiere conseguir, en relación con quién, qué papel social se va a adoptar, qué representación del destinatario se ha de tener para poder adecuar lo que se escribe, qué respuestas del destinatario se prevén, etcétera (Zayas, 2012, p. 72)”.
- Textos escritos: planificación, y borradores como pasos previos. El ejercicio de la reescritura como forma de corregir textos. Estudio de las distintas estructuras y siluetas textuales. Distintos modelos de textos escritos. Estudio de los problemas ortográficos y sintácticos más comunes. Preparación de escritos de producción de texto.

Lectura

- Consideración de la escritura como práctica discursiva y vinculada intrínsecamente con la escritura.
- Análisis de diversos textos que representen modelos de géneros de textos desde lo cultural y lo lingüístico.
- Profundización en las relaciones lógicas e inferencias de información necesarias para la construcción de sentido.
- Abordaje de dos operaciones: comprensión e interpretación textual (Riestra, 2006).
- Elaboración de resúmenes.
- Estudio de su vocabulario, de sus estructuras sintácticas específicas.
- Práctica y estimulación de una lectura fluida en silencio y en voz alta.

Reflexión con respecto a recursos lingüísticos y sus efectos

- Reconocimiento de las estructuras estudiadas en el curso.
- Aplicación de lo estudiado para la reescritura de textos producidos por los alumnos y para la interpretación de textos en general.
- Principales elementos que colaboran en la cohesión de un texto.

Contenidos para el examen

E - Síntesis de contenidos para el examen reglamentado

Contenidos

Unidad I

Variantes dialectales y de registro

Los enunciados, en los actos de comunicación escrita

Las funciones de los actos de comunicación escrita.

El emisor en la comunicación escrita (emisión en soledad, distanciamiento de la recepción en tiempo y espacio).

La creación de la situación por medios exclusivamente lingüísticos.

El texto escrito con un emisor único (autor): discurso de realidad.

El texto escrito con un emisor externo (autor) y un emisor interno (narrador): discurso de ficción. Discurso indirecto.

El texto escrito con más de un emisor interno: narrador y personajes. El discurso directo.

Los enunciados, en los actos de comunicación oral

Las funciones de los actos de comunicación.

La situación dada (elementos presentes en los cuales se apoya la comunicación,

que no está confiada exclusivamente a lo lingüístico).

El volumen de la voz, el tono, la gestualidad, el léxico.

La interjección. El vocativo.

Unidad II

La oración. El adyacente sujeto.

El enunciado oracional. El enunciado no oracional. La interjección. El vocativo.

El sujeto como adyacente exigido.

Concordancia (persona y número del verbo, con pronombres personales en función sujeto).

El sustantivo en la explicitación léxica de la tercera persona. La necesaria concordancia en número con el verbo.

El sustantivo y el complemento que le es propio: el adjetivo.

Las preposiciones como palabras de relación.

Unidad III

El verbo

Las relaciones de tiempo: anterioridad, coexistencia, posterioridad.

Formas verbales no personales o no conjugadas: infinitivo, participio y gerundio.

Las relaciones que guardan en la narración las formas verbales simples y las compuestas.
Las formas verbales simples y compuestas.

Las diferencias de modo entre verbos conjugados.

Los valores propios de los diferentes modos verbales.

La conjugación del modo indicativo. El modo subjuntivo.

Las formas específicamente imperativas. El “tú”, el “vos” y el “usted” en las formas imperativas.

Unidad IV

La oración. Otros adyacentes del verbo.

Los aportes de los adyacentes del verbo en la oración.

Objeto directo y objeto indirecto. Relaciones semánticas y sintácticas con el verbo. Los pronombres personales que representan esas relaciones. El uso enclítico de estos pronombres, en relación con el infinitivo, el gerundio y las formas verbales imperativas. Las variaciones acentuales que este uso determina (revisión de usos del tilde)

Los circunstanciales. Qué se entiende por “circunstancias” de un hecho. La expresión léxica de contenidos de lugar, modo y tiempo.

Docente 7

Desarrollos

Día	Mes	Desarrollo	Eval	D	ND	Tipo Clase
5	3	Se realiza la presentación de la docente y los alumnos. Se acuerdan las pautas de trabajo y de evaluación. Se presentan los temas a desarrollar a lo largo del curso. Se efectúa una actividad denominada "Buscando la media naranja" para conocerse, interactuar.	No	1/2		Común
7	3	Se realiza la prueba diagnóstica. Se presentan las pautas de la misma. Se leen los primeros borradores.	Si	3/4		Común
9	3	Texto de apoyo: Cortázar, J (1987) "Por escritor galina una" en La vuelta al día en ochenta mundos. Ed. Siglo XXI. Se aborda la noción de texto y sus propiedades. Se intenta reordenar el texto. Se aborda el vínculo entre la forma y el contenido. Se reflexionan las diferentes posibilidades para ordenarlo. Se consideran aspectos lingüísticos que nos permiten recomponer el texto, por ejemplo, la concordancia. Se aborda la intertextualidad con el clásico de Verne.	No	5		Común

12	3	Se continúa el trabajo iniciado la clase anterior. Se solicita una tarea domiciliaria. Texto de apoyo: Galeano, E. "Chaplin", en Memoria del fuego III. El siglo del viento. Se presentan imágenes de Chaplin y se abordan las ideas previas de los estudiantes.	No	6/7		Común
14	3	No asisten alumnos por paro de transporte.	No	8/9		Común
16	3	Se realiza la dupla con Biología. Se trabaja sobre la semana de lucha contra el uso en exceso de sal. Se aborda un texto de divulgación proporcionado por la inspección de Biología. Se aborda la comprensión de texto y el léxico del mismo. Se trabaja la composición morfosintáctica de algunos sustantivos.	No	10		Dupla
19	3	Texto de apoyo: Galeano, E. "Chaplin", en Memoria del fuego III. El siglo del viento. Se aborda la comprensión textual. Se trabajan las características del personaje y se estudia la composición morfosintáctica de los adjetivos y algunos sustantivos. Se aborda el concepto de morfema y su clasificación.	No	11/12		Común
21	3	Se realiza la lectura recreativa. Se proporciona una caja de lectura con diversos libros. A su vez, los propios estudiantes pueden traer libros e intercambiarlos con sus compañeros. Al final de cada mes, se realiza una evaluación	No	13/14		Común

		para socializar la lectura de cada estudiante. En la segunda hora, se trabaja con el primer grupo de estudiantes que fue previamente dividido a fin de conocer las particularidades de cada uno (EPI). Se realiza actividades de ejercitación con respecto a los usos de la tilde.				
23	3	Se realiza la puesta en común de la actividad efectuada la anterior clase en dupla. Se trabaja el día mundial del agua. Para ello se emplea un texto de divulgación que trabaja su importancia para el cuerpo humano.	No	15		Dupla
2	4	Se continúa el trabajo con el texto de Galeano "Chaplin". Se recuerda el concepto de morfema y se forman otras palabras con los morfemas encontrados en el texto. Se problematiza su filiación genérica al considerar las formas conjugadas del verbo y su peculiaridades.	No	16/17		Común

4	4	Licencia médica.	No		1/2	Común
6	4	No asisto por sala con inspección.	No	18		Dupla
9	4	No asisto por ATD en UTU.	No		3/4	Común
11	4	Se realiza la hora de lectura recreativa.	No	19		Común
11	4	Se divide al grupo en dos. Se comienza	No	20		EPI

		con una parte del grupo, una actividad para recordar los usos del tilde.				
13	4	Se comienzan a trabajar los cambios sufridos por los adolescentes. Se realiza una figura femina y una masculina, para ello se emplean dos voluntarios de los alumnos Se trabajan los cambios en subgrupos.	No	21		Dupla
16	4	No asisto por elección de horas.	No		5/6	Común
18	4	Se realiza la lectura recreativa.	No	22		Común
18	4	Se realiza una actividad para recordar los usos del tilde.	No	23		EPI
20	4	Se prepara la evluación de la lectura recreativa.	No	24		Común
25	4	Se efectúa la evaluación de la lectura recreativa. La misma consiste en presentar lo que leyeron a sus compañeros.	Si	25/26		Común
27	4	No asisto por mesa de examen en IPA.	No		7	Común
30	4	Se efectúa la evaluación de la lectura recreativa. La misma consiste en presentar lo que leyeron a sus compañeros con pautas previamente establecidas. Se dicta solo una hora de clase porque se dispuso cerrar antes el liceo por se previo al 1 de mayo.	No	27		Común
2	5	Se continúa con la evaluación de la lectura recreativa.	No	28/29		Común
4	5	Se culmina la evaluación de la lectura	No	30		Dupla

		recreativa.				
7	5	Se trabaja con las formas personales y no personales del verbo. Texto de apoyo: 70 verbos de Maslíah.	No	31/32		Común
9	5	Se continúa la actividad de la clase anterior. Se realiza la lectura recreativa.	No	33/34		Común
11	5	Se trabajan en grupos los cambios producidos en los adolescentes tanto físicos como psicológicos.	No	35		Dupla
14	5	Se realiza una sopa de letras con verbos en infinitivo. Se efectúa la puesta en común. Se coevalúan el ejercicio.	No	36/37		Común
18	5	No asisto por elección de horas.	No		8	Común
23	5	Se realiza la lectura recreativa.	No	38		Común
23	5	Los estudiantes se ponen al día con las actividades.	No	39		EPI

25	5	Se aborda un texto con respecto a la importancia de la higiene en la adolescencia. Se trabaja el vocabulario del mismo. Se presentan las pautas para realizar un resumen.	No	40		Dupla
28	5	Se aclaran dudas respecto de la evaluación. Se realiza el escrito.	Si	41/42		Común
4	6	Se realiza la corrección del escrito. Se entregan los promedios. Se presenta la	No	43/44		Común

		plataforma y el trabajo en ella.				
6	6	No asisten alumnos por paro.	No	45/4 6		Común
8	6	Se culmina el trabajo de resumen iniciado anteriormente.	No	47		Dupla
11	6	Texto de apoyo: "Obdulio" de Eduardo Galeano. Se trabaja la comprensión del mismo. Se observa dos videos uno que cuenta el suceso del Maracanã y el otro es el texto narrado por su autor. Se analizan cuestiones de léxico y figuras de estilo presentes.	No	48/4 9		Común
13	6	No asisten alumnos por paro.	No	50/5 1		Común
15	6	Se culminan los resúmenes en subgrupos con respecto a la higiene.	No	52		Dupla
20	6	Se efectúan actividades lúdicas de repaso de los verbos.	No	53/5 4		Común
22	6	Se comienzan a preparar los guiones para realizar la historieta con base en lo trabajado sobre la higiene.	No	55		Dupla
25	6	Artículo 70.11.	No		9/10	Común
27	6	Artículo 70.11.	No		11/12	Común
29	6	Artículo 70.11.	No		13	Común
16	7	Texto de apoyo: Obdulio de Eduardo Gaelano. Se realiza la puesta en común de la actividad. Se aclara el término "antítesis". Se realizan los borradores para	No	56/5 7		Común

		la actividad e producción textual con valor de escrito.				
20	7	Se trabaja con el tema descanso. Se elabora un esquema.	No	58		Dupla
23	7	Texto de apoyo: Obdulio de Eduardo Galeano. Se realiza análisis sintáctico de algunas oraciones.	No	59/60		Común
25	7	Se realiza la lectura recreativa.	No	61		Común
25	7	Se aclaran dudas con respecto al reconocimiento de los adyacentes oracionales.	No	62		EPI
27	7	Un grupo de estudiantes prepara un papelógrafo y expone con respecto al descanso. Se participa en el concurso "Un cuento celeste".	No	63		Dupla
30	7	Se trabaja mediante una actividad de corrección en grupo, de un texto.	No	64/65		Común
1	8	Se realiza la lectura recreativa.	No	66		Común
1	8	Los estudiantes que asisten al espacio completan las actividades atrasadas.	No	67		EPI
3	8	Se continúa con el concurso "Un cuento celeste".	No	68		Dupla

6	8	Texto de apoyo: "El cautivo" de Jorge Luis Borges. Se trabaja la comprensión del texto. Se realiza una actividad de producción.	No	69/70		Común
---	---	---	----	-------	--	-------

8	8	Se toman diversos enunciados del texto "El cautivo" y se analizan sintácticamente.	No	71		Común
8	8	Los estudiantes que asisten al espacio completan las actividades atrasadas.	No	72		EPI
10	8	No asisto por acto de colación en el IFD de Pando.	No	73		Dupla
13	8	Se trabaja un fragmento de Pedro Páramo de Juan Rulfo. Se presenta los datos más relevantes del autor y su obra.	No	74/75		Común
15	8	No asisto. Artículo 70.11.	No		14/15	Común
17	8	Se preparan los orales sobre la importancia del descanso con materiales abordados en las horas de dupla con Biología.	No	76		Común
20	8	Se realiza la preparación del escrito. Se aclaran dudas con respecto a las temáticas para la evaluación.	No	77/78		Común
24	8	Se realiza la evaluación semestral de lo abordado por la dupla.	Si	79		Dupla
27	8	Se realiza el escrito de comprensión y análisis gramatical.	Si	80/81		Común
29	8	Se realiza lectura recreativa.	No	82		Común
29	8	Se realiza una actividad lúdica para reforzar los temas gramaticales trabajados.	No	83		EPI
31	8	Los estudiantes completan los orales de la temática descanso en grupo. Se divide al grupo con términos para ir completando el	No	84		Dupla

		glosario.				
3	9	Se realiza la corrección del escrito. Se comienza con el tema objeto directo. Texto de apoyo: Patio de Tarde de Cortázar.	No	85/86		Común
5	9	Se realiza lectura recreativa.	No	87		Común
5	9	Se realiza ejercitación para abordar el tema nuevo.	No	88		EPI
7	9	Se realiza la evaluación de la lectura recreativa.	No	89		Común
10	9	Se realiza la evaluación de la lectura recreativa.	No	90/91		Común
12	9	Se ponen al día con las tareas aquellos estudiantes que han faltado por diversos motivos.	No	92		EPI
14	9	Se continúa con el glosario.	No	93		Dupla
24	9	Se realiza la evaluación de la lectura recreativa.	Si	94/95		Común
26	9	Texto de apoyo: "El tipo que pasaba por ahí" de Alejandro Dolina Apuntes del fútbol en Flores. Se trabaja la comprensión del mismo.	No	96		Común
26	9	Se realizan actividades lúdicas para repasar temas dados.	No	97		EPI

28	9	Tema: Alimentación saludable. Se realiza una entrevista a estudiantes del liceo.	No	98		Dupla
1	10	No asisto. Artículo 70.11.	No		16/17	Común

3	10	Texto de apoyo: "El tipo que pasaba por ahí" de Alejandro Dolina Apuntes del fútbol en Flores. Se trabaja la reflexión lingüística. Se realiza una producción textual.	No	99		Común
3	10	Se culminan las actividades lúdicas para repasar los temas abordados en clase.	No	100		EPI
5	10	Tema: Alimentación saludable. Se realizan afiches para promover el consumo de frutas y verduras.	No	101		Dupla
8	10	Texto de apoyo: de Julio Cortázar. Se observan las particularidades estilísticas del texto. Se trabaja la sustitución pronominal posible en el caso de objeto directo e indirecto. Se recupera la información de dichos pronombres.	No	102/103		Común
10	10	Se realiza lectura recreativa.	No	104		Común
10	10	Aquellos estudiantes con ausencias por diversos motivos se quedan a ponerse al día con las actividades del curso.	No	105		EPI
12	10	Se preparan afiches y carteles para llevar a la 5k para promover hábitos de alimentación saludable.	No	106		Dupla
17	10	Se realiza lectura recreativa.	No	107		Común
17	10	Aquellos estudiantes con ausencias por diversos motivos se quedan a ponerse al día con las actividades del curso.	No	108		EPI
19	10	Asistimos a la 5k en el marco de la	No	109		Dupla

		actividad por "Semana de la alimentación saludable y actividad física 2018".				
22	10	No asisto por artículo 70.11.	No		18/19	Común
24	10	No asisto por artículo 70.11.	No		20/21	Común
26	10	Se comienza con el tema Sexualidad. Se observan dos videos sobre el tema.	No	110		Dupla
29	10	Se realizan preguntas para contestar en grupo sobre el video. Texto de apoyo: Relato de un naufrago (fragmento) de Gabriel García Márquez. Se aborda la comprensión del mismo y aspectos lingüísticos que enriquecen el texto.	No	111/12		Común
31	10	Se culmina la comprensión del texto y luego se comienza una producción textual.	No	113		Común
31	10	Se trabaja con los estudiantes que no han alcanzado la suficiencia a lo largo del curso.	No	114		EPI
5	11	Se culmina la producción. Se trabaja con ejemplos del texto el objeto directo y el indirecto.	No	115/16		Común
7	11	Se trabaja la comprensión de un fragmento de La noche boca arriba de Julio Cortázar.	No	117		Común

12	11	No asisto por 70.11.	No		22/23	Común
14	11	No asisto por artículo 70.11.	No		24/25	Común
16	11	No asisto por artículo 70.11.	No	118		Común

19	11	A partir de un diálogo, se solicita el cambio de discursos directo a indirecto. Se efectúan preguntas que guían la comprensión. Texto de apoyo: Fragmento de diálogo disponible en la web. Se dan los promedios y se informa a aquellos estudiantes que deben hacer otra actividad además de la realizada en dupla con Biología.	No	119/120		Común
21	11	Se realiza la corrección y puesta en común de ambas actividades.	No	121		Común
23	11	Se efectúa la prueba final coordinada con Biología.	Si	122		Dupla
26	11	Se culmina la prueba final en coordinación con Biología.	No	123/ 124		Común
28	11	Se trabaja con los estudiantes que tenían baja la asignatura.	No	125/ 126		Común
30	11	Se dan los resultados finales.	No	127		Dupla
3	12	No asisto artículo 70.11.	No		26/27	Común
5	12	Se realizan tareas administrativas.	No	128/ 129		Común
7	12	No asisto por artículo 70.10.	No		28	Común
10	12	No asisto por artículo 70.10.	No		29/30	Común

Planificación

A - Planificación anual

Planificación anual

“La comprensión del hombre debe comenzar por la comprensión del lenguaje, puesto que lo humano comienza precisamente por el lenguaje. Si el hombre es el ser que hace de sí mismo un problema y que se pregunta por su propia esencia, es evidente que el lenguaje debe tenerse en cuenta ya en el planteamiento mismo del problema del hombre, puesto que precisamente el lenguaje determina en primer lugar el hombre como tal y lo hace aparecer como hombre.” Coseriu, Eugenio, 1977, El hombre y su lenguaje. Madrid: Gredos.

Objetivo primordial

Adquirir la adecuada competencia comunicativa insistiendo en el uso personal, autónomo y creativo del español. Entendiendo a la competencia comunicativa como la “capacidad que el discente adquiere de saber usar con propiedad una lengua llevándole a distinguir las diversas situaciones posibles”. (Hymes, 1972).

Metodología

Modelo pedagógico colaborativo

“No hay duda de que el lenguaje se desarrolló y se desarrolla mientras los individuos hacen cosas por sí mismos o también para otros en cooperación” (Freire, P. 1996, Política y educación. Buenos Aires: Siglo XXI Editores).

Empleo de textos auténticos

“A utilização de textos autênticos no ensino de línguas oferece uma oportunidade do uso da língua de forma contextualizada e possibilita a reflexão sobre como pode se dar a inserção em diferentes grupos e práticas acadêmicas.” (Lafuente, N., 2009)

Contenidos

Unidad I

Variantes dialectales y de registro

Los enunciados, en los actos de comunicación escrita

Las funciones de los actos de comunicación escrita.

El emisor en la comunicación escrita (emisión en soledad, distanciamiento de la recepción en tiempo y espacio).

La creación de la situación por medios exclusivamente lingüísticos.

El texto escrito con un emisor único (autor): discurso de realidad.

El texto escrito con un emisor externo (autor) y un emisor interno (narrador): discurso de ficción. Discurso indirecto.

El texto escrito con más de un emisor interno: narrador y personajes. El discurso directo.

Los enunciados, en los actos de comunicación oral

Las funciones de los actos de comunicación.

La situación dada (elementos presentes en los cuales se apoya la comunicación, que no está confiada exclusivamente a lo lingüístico).

El volumen de la voz, el tono, la gestualidad, el léxico.

La interjección. El vocativo.

Unidad II

La oración. El adyacente sujeto.

El enunciado oracional. El enunciado no oracional. La interjección. El vocativo.

El sujeto como adyacente exigido.

Concordancia (persona y número del verbo, con pronombres personales en función sujeto).

El sustantivo en la explicitación léxica de la tercera persona. La necesaria concordancia en número con el verbo.

El sustantivo y el complemento que le es propio: el adjetivo. Pronombres que funcionan como adjetivos (posesivos, demostrativos, indefinidos, numerales).

La concordancia específica de la relación sustantivo/adjetivo (género y número).

El grupo que forman el sustantivo y los elementos que se ajustan a él (artículo y adjetivo) y que conforman, con él, una unidad funcional (artículo, adjetivo, construcción preposicional). El grupo nominal como unidad referencial y conceptual.

Las preposiciones como palabras de relación.

Unidad III

El verbo

Las relaciones de tiempo: anterioridad, coexistencia, posterioridad.

Formas verbales no personales o no conjugadas: infinitivo, participio y gerundio.

Las relaciones que guardan en la narración las formas verbales simples y las compuestas. Las formas verbales simples y compuestas.

Verbo auxiliar + participio. Perífrasis verbales.

Las conjunciones como elemento de relación.

Origen de las formas verbales voseantes del presente del indicativo.

Las diferencias de modo entre verbos conjugados.

Los valores propios de los diferentes modos verbales.

La conjugación del modo indicativo. El modo subjuntivo.

Las formas específicamente imperativas. El “tú”, el “vos” y el “usted” en las formas imperativas.

Unidad IV

La oración. Otros adyacentes del verbo.

Los aportes de los adyacentes del verbo en la oración.

Objeto directo y objeto indirecto. Relaciones semánticas y sintácticas con el verbo.

Los pronombres personales que representan esas relaciones. El uso enclítico de estos

pronombres, en relación con el infinitivo, el gerundio y las formas verbales imperativas. Las variaciones acentuales que este uso determina (revisión de usos del tilde)

Los circunstanciales. Qué se entiende por “circunstancias” de un hecho. La expresión léxica de contenidos de lugar, modo y tiempo. Algunas estructuras de adyacentes verbales: grupo nominal, construcciones preposicionales.

El adverbio; su forma invariable.

Evaluación

Efecto retroactivo de la evaluación

“O termo efeito retroativo (backwash ou washback effect) está relacionado ao modo como um teste, em um determinado contexto educacional, pode causar modificações nas esferas de ensino e aprendizagem circundantes.” (Da Costa, E, 2005, A reconstrução de um teste estrutural em um teste de desempenho: uma proposta de reflexão. Orientadora: Margarete Schlatter. Porto Alegre)

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

B - Replanificación

Se replanifican las actividades en dupla con Biología. Quedan dos temas para abordar: alimentación y sexualidad.

C - Estrategias pedagógicas inclusoras (E.P.I.) Planificación

Planificación del Espacio Pedagógico Inclusor

(Mayo-noviembre)

En este espacio se buscará reforzar el trabajo para lograr los propósitos generales del programa de Idioma Español. Se trabajará con estudiantes que se intercalarán e interrelacionarán a lo largo del año atendiendo el logro de propósitos de enseñanza. **Debe tenerse en cuenta que en el contexto actual de pandemia se atenderán los emergentes vinculados con esta situación particular.**

Líneas de acción

Escritura

- Consideración de la escritura como práctica discursiva.
- Criterios a tener en cuenta: el efecto buscado y las formas de lograrlo a partir de “qué se quiere conseguir, en relación con quién, qué papel social se va a adoptar, qué representación del destinatario se ha de tener para poder adecuar lo que se escribe, qué respuestas del destinatario se prevén, etcétera (Zayas, 2012, p. 72)”.
- Textos escritos: planificación, y borradores como pasos previos. El ejercicio de la reescritura como forma de corregir textos. Estudio de las distintas estructuras y siluetas textuales. Distintos modelos de textos escritos. Estudio de los problemas ortográficos y sintácticos más comunes. Preparación de escritos de producción de texto.

Lectura

- Consideración de la escritura como práctica discursiva y vinculada intrínsecamente con la escritura.
- Análisis de diversos textos que representen modelos de géneros de textos desde lo cultural y lo lingüístico.
- Profundización en las relaciones lógicas e inferencias de información necesarias para la construcción de sentido.
- Abordaje de dos operaciones: comprensión e interpretación textual (Riestra, 2006).
- Elaboración de resúmenes.
- Estudio de su vocabulario, de sus estructuras sintácticas específicas.
- Práctica y estimulación de una lectura fluida en silencio y en voz alta.

Reflexión con respecto a recursos lingüísticos y sus efectos

- Reconocimiento de las estructuras estudiadas en el curso.
- Aplicación de lo estudiado para la reescritura de textos producidos por los alumnos y para la interpretación de textos en general.
- Principales elementos que colaboran en la cohesión de un texto.

Contenidos para el examen

E - Síntesis de contenidos para el examen reglamentado

Contenidos

Unidad I

Variantes dialectales y de registro

Los enunciados, en los actos de comunicación escrita

Las funciones de los actos de comunicación escrita.

El emisor en la comunicación escrita (emisión en soledad, distanciamiento de la recepción en tiempo y espacio).

La creación de la situación por medios exclusivamente lingüísticos.

El texto escrito con un emisor único (autor): discurso de realidad.

El texto escrito con un emisor externo (autor) y un emisor interno (narrador): discurso de ficción. Discurso indirecto.

El texto escrito con más de un emisor interno: narrador y personajes. El discurso directo.

Los enunciados, en los actos de comunicación oral

Las funciones de los actos de comunicación.

La situación dada (elementos presentes en los cuales se apoya la comunicación, que no está confiada exclusivamente a lo lingüístico).

El volumen de la voz, el tono, la gestualidad, el léxico.

La interjección. El vocativo.

Unidad II

La oración. El adyacente sujeto.

El enunciado oracional. El enunciado no oracional. La interjección. El vocativo.

El sujeto como adyacente exigido.

Concordancia (persona y número del verbo, con pronombres personales en función sujeto).

El sustantivo en la explicitación léxica de la tercera persona. La necesaria concordancia en número con el verbo.

El sustantivo y el complemento que le es propio: el adjetivo.

Las preposiciones como palabras de relación.

Unidad III

El verbo

Las relaciones de tiempo: anterioridad, coexistencia, posterioridad.

Formas verbales no personales o no conjugadas: infinitivo, participio y gerundio.

Las relaciones que guardan en la narración las formas verbales simples y las compuestas.
Las formas verbales simples y compuestas.

Las diferencias de modo entre verbos conjugados.

Los valores propios de los diferentes modos verbales.

La conjugación del modo indicativo. El modo subjuntivo.

Las formas específicamente imperativas. El “tú”, el “vos” y el “usted” en las formas imperativas.

Unidad IV

La oración. Otros adyacentes del verbo.

Los aportes de los adyacentes del verbo en la oración.

Objeto directo y objeto indirecto. Relaciones semánticas y sintácticas con el verbo. Los pronombres personales que representan esas

relaciones. El uso enclítico de estos pronombres, en relación con el infinitivo, el gerundio y las formas verbales imperativas. Las

variaciones acentuales que este uso determina (revisión de usos del tilde)

Los circunstanciales. Qué se entiende por “circunstancias” de un hecho. La expresión léxica de contenidos de lugar, modo y tiempo.

Anexo N° 8: Las libretas de tercer año organizadas por docente

Índice

Docente 2	2
Desarrollos	2
Planificación	7
Contenidos para el examen	12
Docente 8	13
Desarrollos	13
Planificación	15
Contenidos para el examen	15

Aclaración: Si bien he mantenido el formato de las libretas, no se presentan con su aspecto original porque contienen en varias partes datos del docente, el liceo y el grupo. Por ese motivo, para preservar el anonimato de los informantes he optado por presentar las partes que no contienen información de los emisores o de la institución educativa a la que pertenecen.

Docente 2

Desarrollos

Día	Mes	Desarrollo	Eval	D	ND	Tipo Clase
5	3	Se realiza presentación del curso. Seguidamente como actividad de inicio resuelven adivinanzas.	No	1		Común
6	3	Trabajan con actividad de escritura. En modalidad grupal y utilizando como disparadora una imagen elaboran un texto narrativo.	No	2		Común
12	3	Se realiza la prueba diagnóstico. Se evalúa comprensión, y contenidos gramaticales básicos. Archivos: Diagnostico de tercero.docx	Si	3		Común
13	3	Continúan actividad de escritura.	No	4		Común
19	3	Retomamos conceptos previos. Se repasa el concepto de texto junto a sus propiedades así como también las características del texto narrativo.	No	5		Común
20	3	Falto con aviso por elección de horas.	No		1	Común
2	4	Se dicta un fragmento narrativo de Horacio Quiroga. Posteriormente comienzan actividad de comprensión de texto.	No	6		Común
3	4	Terminan actividad de clase anterior y se realiza puesta en común. Seguidamente se trabaja con material teórico sobre discurso referido.	No	7		Común
9	4	Continúan actividad de clase pasada. Se realiza puesta en común a partir de un ejemplo.	No	8		Común

10	4	Se retoma discurso referido y se realiza ejercicio de clasificación y conversión de los mismos. Se les avisa la fecha de escrito: 24 de abril.	No	9		Común
16	4	En la primera parte de la clase se elige delegado del grupo junto a la adscripta. Seguidamente, se corrige en el pizarrón el análisis y la conversión de discursos referidos.	No	10		Común
17	4	Se trabaja sobre discurso referido a partir de un fragmento de J Gambarotta, "La partida". Comprensión de texto.	No	11		Común
24	4	Se realiza actividad escrita. Discurso referido.	Si	12		Común
7	5	Entrega y corrección de escritos. Seguidamente trabajan en equipos a partir de material teórico sobre argumentación.	No	13		Común
8	5	Continúan actividad de clase anterior. 1	No	14		Común
14	5	Continúan actividad sobre argumentación . En esta oportunidad reconocen argumentos y comprenden el texto: Twitter, generador de virtud expresiva. Actividad para entregar	No	15		Común
15	5	Terminan actividad de clase pasada.	No	16		Común
22	5	Corrección de la actividad de la clase anterior. Se entrega y se hace la lectura del texto: "Internet, ¿Es bueno o malo?" Con el mismo se trabajará la próxima clase.	No	17		Común
28	5	Propuesta de trabajo con el texto presentado la clase	No	1		Común

		pasada. Como tarea terminan consigna y buscan el concepto de "conjunción".		8		
--	--	--	--	---	--	--

29	5	Corrección de tareas en el cuaderno. Puesta en común de comprensión de texto.	No	19		Común
4	6	Trabajamos el concepto de conjunción y su valor dentro de unidades mayores (coordinantes y subordinantes)	No	20		Común
5	6	Asisten solo tres alumnos. Realizan lectura recreativa de "Mi Mundial" de Daniel Baldi.	No	21		Común
11	6	Trabajamos diferentes ejercicios sobre el uso de las conjunciones y el valor de las mismas.	No	22		Común
12	6	Corrección de los ejercicios de la clase anterior. Posteriormente se les entrega el texto 1853 Paita Los tres de Eduardo Galeano, actividad de comprensión.	No	23		Común
18	6	Lectura del texto y puesta en común sobre la comprensión del mismo. Actividad presentada anteriormente.	No	24		Común
25	6	Los alumnos son autorizados a retirarse de la Institución debido al partido de Uruguay.	No	25		Común
26	6	Realizan el escrito. Se evalúa el tema "conjunciones".	No	26		Común
16	7	Se realiza entrega y corrección de escritos. Se corrige tarea de comprensión propuesta.	No	27		Común
17	7	Se trabaja en el análisis de la estructura de titulares de diario. (Relación oracional- coordinación,	Si	28		Común

		subordinación)				
23	7	Continuamos con análisis de titulares de diario.	No	29		Común
24	7	Retomamos relaciones oracionales, valor de las conjunciones. Se trabaja el sujeto léxico.	No	30		Común
30	7	Se trabaja la comprensión de un texto narrativo oral: "Codicia" de Jorge Bucay. Modalidad grupal.	No	31		Común
31	7	Corrección de actividad de clase anterior. Se comienza repaso para el parcial.	No	32		Común
6	8	Falto con aviso.	No		2	Común
7	8	Falto con aviso.	No		3	Común
13	8	Se realiza repaso para el parcial.	No	33		Común
14	8	Se realiza el parcial.	No	34		Común
20	8	Se trabaja comprensión a partir de la canción: "La leyenda del hada y el mago" de Rata Blanca. Se trabaja con el argumento de dicha canción.	No	35		Común
21	8	Comienzan a realizar las actividades para intercambiar según los temas trabajados y basándose en el texto oral presentado.	No	36		Común
27	8	Entrega y corrección del parcial. Terminan actividades para intercambio entre los grupos.	Si	37		Común
28	8	Se realiza el intercambio de actividades y posterior corrección. Previamente trabajamos en la puesta en común del argumento de la canción.	No	38		Común

3	9	Trabajamos la función de los adyacentes verbales y el valor que aportan a la oración.	No	39		Común
4	9	Se trabaja en el reconocimiento de los complementos verbales según texto expositivo presentado.	No	40		Común
10	9	Actividad de escritura libre. Modalidad grupal.	No	41		Común
11	9	Reunión de evaluación. Los alumnos no asisten.	No	42		Común
24	9	Repaso general para el escrito.	No	43		Común
25	9	Se realiza actividad escrita.	Si	44		Común
1	10	Continúan actividad escrita. Cuya modalidad es grupal.	No	45		Común
2	10	A.T.D	No	46		Común
8	10	Corrección del escrito. Luego se dicta para realizar comprensión lectora el texto: " Héroe mortales".	No	47		Común
9	10	Falto con aviso por salida didáctica.	No		4	Común
16	10	Realizan actividad de comprensión del texto presentado la clase anterior. Posteriormente se realiza la puesta en común.	No	48		Común
22	10	Se comienzan a trabajar las oraciones copulativas. Valor de los verbos copulativos y sintagma que le es propio a esta clase de verbos: el atributo.	No	49		Común
23	10	Se realizan distintos ejercicios de reconocimiento de las oraciones atributivas.	No	50		Común
29	10	Se dicta el texto: "Misteriosa tormenta en el Triángulo de las Bermudas" para posteriormente realizar la comprensión del mismo y el reconocimiento de oraciones atributivas.	No	51		Común

30	10	Se realiza puesta en común de la comprensión del texto presentado la clase pasada y el reconocimiento de las oraciones atributivas.	No	52		Común
5	11	Comienzan actividad de repaso con todos los temas trabajados y de manera grupal. Fragmento utilizado: "Detrás de la puerta...un mundo" de Ignacio Martínez.	No	53		Común
6	11	Continúan con la actividad de la clase anterior.	No	54		Común
19	11	Terminan actividad. Intercambio y corrección de la misma.	No	55		Común
20	11	Entrega y devolución de actividad grupal. Comienzan repaso para el parcial.	No	56		Común
26	11	Continúan el repaso para el parcial.	No	57		Común
27	11	Realizan el parcial. Se le solicita la segunda hora al profesor de Química.	No	58/ 59		Común
3	12	Entrega y devolución de la prueba final. Se comienzan a tomar los orales a aquellos alumnos que no lograron el aceptable en dicha prueba.	No	60		Común
4	12	Continuamos con los orales de los alumnos con insuficiente.	No	61		Común

Planificación

Planificación

A - Planificación anual

Plan anual

Idioma Español

Tercer año

“El lenguaje es el elemento propio de la comunicación social. Una sociedad sin lenguaje no existe; como tampoco existe sin otros sistemas de comunicación en el intercambio de comunicación. Todo lo que se produce con el lenguaje sucede para ser comunicado en el interior social, lo mismo ocurre con otros códigos.” Avendaño, Fernando; Cetkovich, Gabriel. “Lengua y comunicación” 2000

Fundamentación

Debemos tener presente que nuestra lengua es nuestro medio social. Por ello es esencial poder cumplir con nuestras habilidades – leer, escribir, y hablar- correctamente. Con el fin de no obstruir los canales que van a llevar a cabo nuestros logros personales.

Es preciso, además de manejar los contenidos conceptuales, estar conscientes del enfoque comunicativo que debe poseer el curso, con el objetivo de entregar contenidos útiles para la vida de los alumnos, donde estos pueden comprender que para poder comunicarnos de manera eficaz, necesitamos manejar los tipos de oraciones, modo verbal, ortografía, etc., encontrándole de esta forma el real sentido al aprendizaje de la lengua.

De esta manera este curso pretende ser una herramienta al servicio de la competencia comunicativa del alumno, priorizándose el desarrollo de la misma y la reflexión sobre el conocimiento del lenguaje.

Objetivos

Durante el año en curso se buscará que el alumno desarrolle, comprenda y reflexione sobre su lengua materna y el adecuado uso en los diversos contextos de la comunicación.

Reflexionar sobre su propia forma de comunicación.

Reconocer y utilizar con propiedad la gramática de la lengua; ortografía, sintaxis, puntuación.

Expresarse oralmente y por escrito con corrección, eficacia y propiedad.

Promover el gusto por la lectura a través de talleres de lecto- escritura.

Metodología

Durante el año se priorizarán las estrategias de enseñanza; relacionamiento del conocimiento previo con la nueva información, trabajos en grupo, dinámicas lúdicas, producciones escritas y orales.

Se propone una metodología de trabajo flexible y adecuable a los intereses que a lo largo del curso vayan manifestando los alumnos.

Evaluación

La postura educativa frente a la evaluación, es aquella orientada a promover un clima que permita aprender de los errores, remarcando que estos nos ayudan en la construcción del conocimiento.

Para ello, se implementará la auto-evaluación, la co-evaluación y la evaluación docente alumno.

En conclusión la evaluación será tomada como un “proceso” Se evaluará el conocimiento del alumno en su desarrollo y no en un momento determinado de su aprendizaje.

Desarrollo de unidades

Prueba diagnóstico

La misma está organizada en dos puntos de evaluación. Por un lado se realiza un sondeo sobre el tema narración y por otro un sondeo sobre aplicación de contenido incluyendo en este último al análisis gramatical y el verbo conjugado y sin conjugar.

Textos: Reconocimiento, características coherencia, cohesión. Clasificación (se presentarán las características de los diferentes tipos de texto para luego profundizarlas y trabajarlas a lo largo del año).

-Narración. Narrador, autor. Discurso referido: directo e indirecto.

-Descripción. Características. Tipos de descripción (objetiva y subjetiva)

-Exposición. Características.

-Argumentación. Se hará hincapié a lo largo del año profundizando la fundamentación.

Comunicación:

Noción general, elementos que participan en toda situación comunicativa. Reflexión de las diferentes manifestaciones comunicativas.

Categoría gramatical: conceptualización, clasificación y reconocimiento.

Enunciado: Concepto y características. Oración, frase.

Verbo, verbos copulativos; ser, estar y parecer.

Uso de conjunciones.

Relaciones oracionales

Relación en serie -Yuxtaposición, coordinación-.

Relación de inclusión- subordinación-.

Tipo y reconocimiento de oraciones subordinadas. (Sustantiva, adjetiva y adverbial)

Adyacentes verbales: Función en la oración, reconocimiento. Sujeto explícito, objeto directo, objeto indirecto, adyacentes circunstanciales.

Construcciones atributivas. Atributo. Función, reconocimiento

Oraciones pasivas y activas: sujeto agente y paciente.

Impersonalidad: Construcciones impersonales. Distintas formas de expresar la impersonalidad

B - Replanificación

Los temas trabajados hasta el momento (en general fueron repaso del año anterior) se ejercitaron a partir de diferentes actividades donde trabajaron en duplas o grupos. En lo que resta del año se continuará con la misma modalidad de actividades prácticas y se profundizará en los contenidos propios de tercer año.

También se trabajará más con la comprensión lectora ya que demuestran no poder aplicar las pautas de escritura trabajadas en relación con la comprensión lectora y a la sintaxis.

Otro punto a trabajar más es la producción de argumentaciones, justificaciones y en algunos casos narraciones.

Archivos: No hay adjuntos

C - Estrategias pedagógicas inclusoras (E.P.I.) Planificación

Archivos: No hay adjuntos

D - Espacio Curricular Abierto (E.C.A.) Actividades adaptadas al medio (A.A.M.) Proyecto

Archivos: No hay adjuntos

Contenidos para el examen

E - Síntesis de contenidos para el examen reglamentado

Categoría gramatical: conceptualización, clasificación y reconocimiento.

Enunciado: Concepto y características. Oración, frase.

Verbo, verbos copulativos; ser, estar y parecer.

Uso de conjunciones.

Relaciones oracionales

Relación en serie -Yuxtaposición, coordinación-.

Relación de inclusión- subordinación-.

Tipo y reconocimiento de oraciones subordinadas. (Sustantiva, adjetiva y adverbial)

Adyacentes verbales: Función en la oración, reconocimiento. Sujeto explícito, objeto directo, objeto indirecto, adyacentes circunstanciales.

Construcciones atributivas. Atributo. Función, reconocimiento

Oraciones pasivas y activas: sujeto agente y paciente.

Impersonalidad: Construcciones impersonales. Distintas formas de expresar la impersonalidad

Docente 8

Desarrollos

Día	Mes	Desarrollo	Eval	D	ND	Tipo Clase
17	4	Tomo posesión de grupo. Se realiza prueba diagnóstica donde se evaluarán conocimientos previos de gramática, tomando en cuenta también la ortografía y la comprensión del texto.	No	1/2		Común
24	4	Corrección de trabajo planteado la clase anterior.	No	3/4		Común
1	5	No se dicta clase. Día del trabajador.	No	5/6		Común
8	5	Repaso de conocimientos previos. Verbos conjugados y sin conjugar. G. S. N	No	7/8		Común
15	5	No asisto a clase. Artículo 71	No	9/10		Común
22	5	Trabajamos con texto narrativo "Dardo" Comprensión de texto. Gramática	No	11/12		Común
29	5	Corrección de trabajo planteado clase anterior	No	13/14		Común
5	6	No asisten alumnos	No	15/16		Común
12	6	Evaluación escrita. Texto "La leyenda del timbó"	Si	17/18		Común
19	6	Feriado	No	19/20		Común

26	6	Corrección del escrito	No	21/22		Común
3	7	Vacaciones de invierno	No	23/24		Común
10	7	Vacaciones de invierno	No	25/26		Común
17	7	No asisto. Artículo por estudio	No	27/28		Común
24	7	Texto argumentativo "Los mayas nunca predijeron el futuro"	No	29/30		Común
31	7	Impersonalidad con pronombre "se"	No	31/32		Común
7	8	No asisto. Artículo por estudio.	No	33/34		Común
14	8	No asisto. Artículo 71	No	35/36		Común
21	8	Prueba Parcial. Texto de Eduardo Galeano "Los tres"	Si	37/38		Común
28	8	Texto de Miguel Ángel Chamorro "El ojo de la viuda"	No	39/40		Común
4	9	Texto de Julio Cortázar "Después del almuerzo"	No	41/42		Común
11	9	Reunión evaluativa del grupo	No	43/44		Común
18	9	Vacaciones primavera	No	45/46		Común

25	9	No asisto. Artículo por estudio.	No		1/2	Común
2	10	ATD	No	47/48		Común
9	10	No asisto. Artículo por estudio	No	49/50		Común
16	10	No asisto. Artículo por estudio	No		3/4	Común

23	10	No asisto. Artículo por estudio.	No		5/6	Común
30	10	No asisto. Artículo por estudio.	No		7/8	Común
6	11	No asisto. Artículo por estudio.	No		9/10	Común
13	11	Trabajamos con reseña de libro "Titanic" Historia de un pasajero uruguayo.	No	51/52		Común
20	11	Comenzamos actividades finales.	Si	53/54		Común
27	11	Continuamos con actividades finales	Si	55/56		Común
4	12	Actividades finales	Si	57/58		Común
11	12	Día del funcionario docente	No	59/60		Común

Planificación

Sube el programa de la asignatura.

Contenidos para el examen

No especifica

Anexo N° 9: Los exámenes

Índice

Propuesta 1	2
Propuesta 2	4
Propuesta 3	6
Propuesta 4	8
Propuesta 5	9
Propuesta 6	10
Propuesta 7	12
Propuesta 8	12
Propuesta 9	13
Propuesta 10	14
Propuesta 11	17
Propuesta 12	19
Propuesta 13	20
Propuesta 14	22
Propuesta 15	23
Propuesta 16	24
Propuesta 17	25
Propuesta 18	26
Propuesta 19	27
Propuesta 20	29
Propuesta 21	31

Propuesta 1

Examen de Idioma Español
Primer año



Desde la ventana de mi casa la veía, en la luz cenicienta del amanecer, salir apresurada de la suya y bajar por la dehesa, con un saco en la mano.

Era octubre, cuando los frutos de los castaños se abren como manos generosas, soltando su dádiva en la tierra. Era octubre y los árboles habían empezado a llover castañas.

Todos los días ella bajaba a recogerlas, muy temprano. Tendría tal vez siete años, era menuda, frágil, delicada, con unos ojos redondos y vivaces, que eran verdes en la luz intensa del mediodía, castaños cuando el sol se adormecía en la tarde.

Caminaba levemente, como si flotara, haciendo flamear el vestido largo con puntillas, hecho por su abuela. Sólo vivían ellas dos en aquella casa cercana a la mía. Una vieja y una niña. [...]

A la semana, estaba yo en la taberna del pueblo y la vi venir de la escuela, trayendo aún en la mano el saquito lleno. Entró a la farmacia y salió con el saquito vacío. En los días siguientes, dos veces más presencié la misma escena. Ya eran demasiadas castañas también para un boticario. [...]

Tomado de "Cuentos de las dos orillas"

Julían Murguía.

Ediciones de Banda Oriental. Montevideo, 2001

Responde las preguntas con tus palabras y luego de haber leído varias veces el fragmento:

- 1- ¿Cuál es el marco de la narración?
- 2- El narrador, ¿participa de la historia? Fundamenta transcribiendo expresiones del texto.
- 3- ¿Qué relación tiene este con la pequeña?
- 4- ¿Cómo estaba formada la familia de la niña?
- 5- ¿Cuál es la complicación que se plantea?
- 6- En la siguiente expresión repón la información que falta representada por el pronombre "la": "la vi venir de la escuela".
- 7- Reconocen oraciones, verbos, sujeto, morfemas del verbo y los datos que aporta su terminación en el siguiente enunciado: "Sólo vivían ellas dos en aquella casa cercana a la mía"
- 8- Escribe dos finales distintos para la historia en cuatro renglones cada uno.

dehesa

f. Terreno herbáceo acotado y dedicado a pastos.

Propuesta 2

Examen de Idioma Español
Segundo año

Anfibios

Frecuente en nuestras charcas, arroyos, orillas de ríos y parajes inundados cubiertos de vegetación.

La cabeza tiene forma aplanada y en ella se aprecia una ancha boca terminal. Por encima se abren dos fosas nasales. Lleva dos ojos saltones y globosos, protegidos por tres párpados: uno superior, otro inferior, y uno tercero, transparente, denominado membrana nictitante, que protege al ojo durante la natación.

El tronco es ancho, relativamente corto, con vientre abultado. De él parten las extremidades.

Es un animal depredador: se nutre de insectos, gusanos y pequeños peces.

Ciencias Naturales

Propuesta

1. Fundamenta por qué el texto presentado es descriptivo.
2. ¿En qué tiempo y persona gramatical está el texto?
3. ¿Cuál es la intención de dicho texto?
4. ¿Qué anfibio será el que se describe?
5. La descripción, ¿es objetiva o subjetiva? Justifica.
6. ¿A quién hace referencia el pronombre "ella" señalado en el texto?
7. Completa el siguiente cuadro con la información verbal correspondiente:

VERBO	PÉRSONA	NÚMERO	TIEMPO	MODO
protege				
8. Convierte el verbo "abren" en las tres formas no personales.
9. Clasifica y analiza los siguientes enunciados:

Anfibios

La cabeza tiene forma aplanada y en ella se aprecia una ancha boca terminal.

- 10-Extrae y analiza un sintagma nominal.

Propuesta 3

EXAMEN SEGUNDO AÑO IDIOMA ESPAÑOL CICLO BÁSICO

NOMBRE

GRUPO

FECHA

El tatú

Se anunció una gran fiesta en el lago Titicaca y el tatú, que era bicho muy principal, quiso deslumbrar a todos.

Con mucha anticipación, se puso a tejer la fina trama de un manto tan elegante que iba a ser un escándalo.

El zorro lo vio trabajando y metió la nariz.

- ¿Estás de mal humor?
- No me distraigas. Estoy ocupado.
- ¿Para qué es eso?

El tatú explicó.

- ¡ Ah! – dijo el zorro, paladeando palabras-. ¿Para la fiesta de esta noche?
- ¿Cómo que esta noche?

Al tatú se le vino el alma a los pies. Nunca había sido muy certero en el cálculo del tiempo.

- ¡ Y yo con mi manto a medio hacer!

Mientras el zorro se alejaba riéndose entre dientes, el tatú terminó su abrigo a los apurones. Como el tiempo volaba, no pudo continuar con la misma delicadeza. Tuvo que utilizar hilos más gruesos y la trama, a todo tejer, quedó más extendida.

Por eso el caparazón del tatú es de urdimbre apretada en el cuello y muy abierta en la espalda.

Eduardo Galeano *Memoria del fuego I*

Lee con atención y responde:

- 1) 1) ¿Cómo clasificas al texto por su silueta?
- 2) 2) Redacta brevemente el tema del texto
- 2) 3) Indica a quien señalan las palabras subrayadas en el texto.
- 2) 4) De las siguientes formas verbales, indica su infinitivo y la información gramatical que te aporta su terminación (modo, tiempo, persona y número) :
"anunció", "alejaba", "está".
- 2) 5) Delimita y estudia la estructura del tercer enunciado. Indica que tipo de enunciado es, señala verbos conjugados si existen.
- 3) 6) Imagina que te invitaron a una fiesta a la cual siempre habías querido ir.
Cuéntale a un amigo en un mail o en una carta tu experiencia en dicho evento.

Examen de Idioma Español

Tercer año

El cumpleaños

Arce, el dueño de la fiesta, era un hombre "bárbaro para la plata".

Todo el año explotaba a aquellos pobres infelices que le vendían huesos, papeles, botellas y chatarra. Todo el año, menos en el día de su cumpleaños. Ese día los convidaba a comer y tomar y se conmovía por cualquier cosa. Una fraternidad y una generosidad sin límites lo desbordaba. Era un día que se sentía bueno y le tenía lástima a todo el mundo.

Ya habían dado cuenta —él y los miserables proveedores de sus negocios— de dos botellas de caña y habían acercado el cordero a las brasas, cuando llegaron con la noticia... Juancito, el hijo de doña Rosa, la lavandera que vivía del otro lado del cerco de tunas, había muerto.

La noticia los llenó de tristeza. El niño era amigo de todos ellos. **Siempre andaba por allí y los días de celebración del cumpleaños de Arce, solía quedarse largo rato, hasta que le regalaba un buen pedazo de asado.** Eran momentos en que algo angélico les ponía discreción en lo que decían, obligándoles a medir las palabras, para no herir la inocencia del niño. Se sentían todos ellos un poco padres de él.

Juan José Morosoli

Comprensión de texto:

1. Explica qué clase de texto es el presentado.
2. ¿Qué posición tiene el narrador? Justifica.
3. Explica una de las siguientes expresiones: "era un hombre bárbaro para la plata"
"una fraternidad y una generosidad sin límites lo desbordaba".
4. ¿A quién hace referencia la frase "aquellos pobres infelices"?
5. ¿Crees que Arce se sintió verdaderamente apenado por la muerte del niño? Explica.

Aplicación de contenido:

1. Transcribe y analiza el enunciado que aparece en negrita para indicar qué relación oracional se establece.
 2. Realiza el análisis de los enunciados subrayados. Reconoce: enunciado, verbo conjugado y datos gramaticales, oración, tipo de relación oracional y adyacentes verbales.
- Arce, el dueño de la fiesta, era un hombre "bárbaro para la plata".
 - Juancito, el hijo de doña Rosa, la lavandera que vivía del otro lado del cerco de tunas, había muerto.

Producción de texto:

Continúa la historia del cumpleaños de Arce en no más de diez renglones. Recuerda mantener la posición del narrador.

EXAMEN PARA PRIMERO

- 1) Escribe brevemente de qué se trata el texto
- 2) ¿Cuál es la posición del narrador frente a los hechos relatados? Fundamenta.
- 3) Clasifica por su acentuación estas palabras y si tienen tilde explica su uso:
Animales, geográfico, trajín, patas, capital, gato,
- 4) En las siguientes formas verbales conjugadas indica: infinitivo del cual derivan, persona, número, tiempo y modo: tenía, crié, está,
- 5) Analiza gramaticalmente la siguiente oración: Mi madre tenía rodeos de gallinas, patos, pavos y otros plumíferos. Indica: enunciado, oración, verbo conjugado y
- 6) Cuenta una anécdota de tu infancia.

BUSCABICHOS

Yo me crié entre multitudes de animales de las más variadas especies. Mi padre tenía potreros repletos de vacas, ovejas, chivos y caballos. Mi madre tenía rodeos de gallinas, patos, pavos y otros plumíferos. Mi casa era el centro geográfico de un archipiélago de patios, corrales, mangueras, chiqueros, quintas y piquetes, por donde campeaba una pintoresca población. Aquí un par de perros barullentos. Allí una media docena de marranos escandalosos. Enfrente, un matungo nochero, masticando ruidosamente su ración. Cerca, un coloquio de vacas lecheras con sus hijos encerrados. Todo esto, sin contar el trajín habitual de tropas y tropillas, bajo cuyas tormentas de polvo, patas, cuernos, chirlazos, balidos y gritos, solían sepultarse durante horas las poblaciones de mi casa paterna.

Pero por encima de esta enorme masa viviente- terrícola, propiamente dicha- estaba la inmensa muchedumbre alada. Miles y miles de pájaros de todos los tamaños, formas, trinos y plumajes. Fondo permanente de rumor y zumbido, canto y color. Ruidoso vaivén que en los días apacibles prestaba a las arboledas apariencia de gigantescos colmenares.

Todavía más allá de todo esto, que podría ser algo así como la capital de aquel populoso país de mi infancia, quedaba el misterioso mundo rural y silvestre. El de los ganados chúcaros y los pájaros rapiñeros; el de los carnívoros, melívoros y ovívoros nocturnos; el de los condenados por su carne, su piel, su pelo y su hambre, a vivir huyendo del hombre.

Y para que nada faltara allí de cuanto hay de vivo sobre la tierra, abundaban roedores, víboras e insectos para todos los gustos y disgustos.

Sin embargo, hasta los seis años yo no tuve nada viviente en propiedad. Nada; ni un miserable gato. Todo mi capital se componía de cosas y objetos. Cosas y objetos muertos, inanimados; sin más alma que la que yo les prestaba.

.....
Pero mi mayor anhelo consistía en ser dueño de algo vivo. De un ser al que pudiera ayudar a ser. Un ser al que me estuviera permitido alimentar, abrigar, cuidar y proteger. Un bichito cualquiera con el que me fuera posible conversar por las noches para ahuyentarle el miedo (...)

"Buscabichos" (fragmento). Julio C. Da Rosa

Propuesta 6

único problema. El ancho de los canales oscila entre los trescientos y los cien metros, aunque sólo en superficie porque tienen la estructura de un trapecio que se angosta en el fondo, de modo que el Canal Margarita, por ejemplo, cuenta con noventa metros de ancho bajo la superficie del agua. Como hoy los barcos deben tener treinta o más metros de manga (ancho), el cruce simultáneo de dos buques es una maniobra delicada y riesgosa.

En la madrugada del 11 de mayo de 1972 dos buques se cruzaron en el Codillo del Canal del Inland, a 65 kilómetros al SW de Montevideo. El cargueiro inglés Royston Grange, de 7.100 toneladas, había salido del puerto de Buenos Aires rumbo a Londres con carnes refrigeradas, 63 tripulantes y 10 pasajeros en gira turística. El petrolero de bandera china Tien Chee, con 42 tripulantes chinos y veintidós toneladas de petróleo, entraba al río desde el puerto de Bahía Blanca, con destino a Buenos Aires. Los noventa metros en el fondo del trapecio fueron su ruina. Aunque ambos buques eran conducidos por prácticos argentinos, el del Royston Grange no pudo abrirse del cruce del petrolero, el casco golpeó contra el veril (borde) del canal, rebotó y no hubo espacio de timón que impidiera la embestida al Tien Chee. Le incrustó la proa en el puente de mando. Inmediatamente reventó el tanque de amoníaco que llevaba el cargueiro para refrigerar sus carnes, el pe-

trolero lanzó chorros de petróleo encendido sobre las cubiertas del Royston, cuya sala de máquinas explotó, y el agua se convirtió en una hoguera.

Un día después los bomberos y rescatistas que acudieron en auxilio todavía combatían las llamas, pero pudieron abordar la masa de hierros fundidos y deformes en que se había convertido el buque inglés. En el puente de mando hallaron las cenizas humeantes de cuatro individuos y en los camarotes y demás dependencias los restos calcinados de los 63 tripulantes y los diez pasajeros, todos ubicados en sus respectivos sitios, como si hubiesen muerto de un modo súbito. Durante años se presumió que el amoníaco los asfixió antes de ser devorados por el fuego, pero un juicio llevado en Inglaterra comprobó que el Royston Grange llevaba un cargamento no declarado de fósforo blanco con destino a Brasil, causante de la muerte masiva. A las víctimas del cargueiro inglés se sumaron nueve marineros chinos que ardieron en el agua, al intentar abandonar su barco.

La tragedia del Royston y el Tien Chee es una de las muchas que se cobró este río de gargantas estrechas como desfiladeros sobre el horizonte de cielo y agua. Si con las cartas, boyados, radares y navegadores satelitales que existen en la actualidad, su navegación es delicada y peligrosa, cabe ponderar las dificultades que hallaron los marinos españoles en el siglo XVI, cuando lo des-

16 de febrero.

Examen de Idioma español 1º

① Analiza el enunciado marcado clasificándolo en oracional o no oracional. En caso de tener verbos conjugados señala su número, persona y tiempo.

② ¿Cuál fue el hecho ocurrido?

③ ¿Qué tipo de texto es? Explica sus partes.

④ Cuenta algún hecho semejante en diez renglones.

Propuesta 7

PRUEBA DE IDIOMA ESPAÑOL – SEGUNDO CURSO

1. Lee atentamente el texto:

El nacimiento

El hospital público, ubicado en el barrio más copetudo de Rio de Janeiro, atendía a mil pacientes por día. Eran, casi todos, pobres o pobrísimos.

Un médico de guardia contó :

-La semana pasada, tuve que elegir entre dos nenas recién nacidas. Aquí hay un solo respirador artificial. Ellas llegaron al mismo tiempo, ya moribundas, y yo tuve que decidir cuál iba a vivir.

Yo no soy quién - pensó el médico-. Que decida Dios.

Pero Dios no dijo nada.

Eligiera a quien eligiera, el médico iba a cometer un crimen. Si no hacía nada, cometía dos.

No había tiempo para la duda. Las nenas estaban en las últimas, ya yéndose de este mundo.

El médico cerró los ojos. Una fue condenada a morir y la otra fue condenada a vivir.

Eduardo Galeano

2. ¿Qué tipo de texto es? ¿Por qué?

3. ¿Contiene diálogo el texto? ¿Por qué?

4. ¿Podrías señalar algún caso de discurso referido directo? Indica “las voces” que intervienen.

5. Convierte el siguiente fragmento en discurso referido indirecto:
Yo no tengo el poder de resolver eso. Que decida Dios.

6. Analiza sintácticamente:
Un respirador artificial funciona en el hospital para mil pacientes diarios: los médicos toman el lugar de Dios con angustia pero los enfermos lo ignoran.

7. ¿Qué operaciones cohesivas puedes reconocer en:

✓ Eran, casi todos, pobres o pobrísimos.

8. Producción de texto:
Explica por qué el narrador emplea la palabra “condenada” cuando dice “y la otra fue condenada a vivir”. (mínimo de tres renglones)

Propuesta 8

El doctor Maderna aprendió a convertirse en mariposa cuando era un adolescente.

Más tarde adquirió nuevas destrezas y así llegó a transformarse en gato, en anguila, en pez, en caléndula y en escritorio.

Siendo adulto, era capaz de convertirse en cualquier objeto a su capricho.

Sin embargo, sus metamorfosis se hicieron tan frecuentes que su familia vivía en inquietud constante. Nadie se atrevía a matar a una cucaracha, por temor a que se tratara del doctor Maderna. Una noche lo arrojaron a la basura bajo la forma de una esponja usada y un domingo estuvo a punto de ser devorado por su propio hijo, quien no supo reconocerlo en un chorizo. Cada vez era menos asidua su apariencia original.

Eso sí, nunca dejaba de asumirla el día de su cumpleaños, para no perderse obsequios y homenajes.

Una madrugada entraron ladrones y se lo robaron, cuando era un jarrón de cristal. Nunca jamás se supo de él.

Desde entonces, su pobre esposa recorre las casas y negocios de la ciudad, hablando tiernamente a los floreros:

- Ramón... Ramón... Maderna....

Pero los jarrones siempre son jarrones, o acaso son alguna otra persona.

Alejandro Dolina

Lee con atención y responde:

- 1) Resume brevemente el texto e indica la posición del narrador frente a los hechos relatados.
- 2) ¿Qué apariencia tenía Maderna el día de su cumpleaños? ¿Por qué?
- 3) ¿Por qué la esposa de Maderna le habla a los jarrones?
- 4) ¿Qué significa la palabra "metamorfosis"?
- 5) Clasifica las siguientes palabras por su acentuación y explica el uso del tilde si lo tienen: CAPAZ, JARRÓN, VIVÍA, CALÉNDULA, DÍA, CUMPLEAÑOS, POBRE, LLEGÓ, PERSONA.
- 6) Completa el siguiente cuadro:

Verbo conjugado	Verbo en infinitivo	Persona	Número	Tiempo	Modo
aprendió					
arrojaron					
dejaba					
recorre					
atreví					
son					

- 7) Imagina un final para esta historia. Redacta

Garrincha

Alguno de sus muchos hermanos lo bautizó Garrincha, que es el nombre de un pajarito inútil y feo. Cuando empezó a jugar al fútbol, los médicos le hicieron la cruz, diagnosticaron que nunca llegará a ser un deportista este anormal, este pobre resto del hambre y de la poliomielitis, burro y cojo, con un cerebro infantil, una columna vertebral hecha una S y las dos piernas torcidas para el mismo lado. Nunca hubo un puntero derecho como él. En el Mundial del 58 fue el mejor de su puesto. En el Mundial del 62, el mejor jugador del campeonato. Pero a lo largo de sus años en las canchas, Garrincha fue más: él fue el hombre que dio más alegrías en toda la historia del fútbol.

Cuando él estaba allí, el campo de juego era un picadero de circo, la pelota un bicho amaestrado, el partido, una invitación a la fiesta. Garrincha no se dejaba sacar la pelota, niño defendiendo su mascota, y la pelota y él cometían diabluras que mataban de risa a la gente; él saltaba sobre ella, ella brincaba sobre él, ella se escondía, él se escapaba, ella lo corría. Garrincha ejercía sus picardías de malandra a la orilla de la cancha, sobre el borde derecho, lejos del centro; criado en los suburbios, en los suburbios jugaba. Jugaba para un club llamado Botafogo, que significa prendefuego, y ése era él; el botafogo que encendía los estadios, loco por el aguardiente y por todo lo ardiente, el que huía de las concentraciones, escapándose por la ventana, porque desde los lejanos andurriales lo llamaba alguna pelota que pedía ser jugada, alguna música que exigía ser bailada, alguna mujer que quería ser besada.

¿Un ganador? Un perdedor con buena suerte. Y la buena suerte no dura. Bien dicen en Brasil que si la mierda tuviera valor, los pobres nacerían sin culo.

Garrincha murió de su muerte: pobre, borracho y solo.

Eduardo Galeano

- 1) ¿Cómo fue la vida del protagonista del texto?
- 2) ¿Por qué lo llamaban Garrincha?
- 3) ~~Como sugiere~~ ¿Por qué dice el texto que la pelota era "un bicho amaestrado"?
- 4) Transcribe y analiza los enunciados subrayados
- 5) Extrae del texto y analiza los verbos señalados

Examen primer año. Idioma Español

La música

Era un mago del arpa. En los llanos de Colombia, no había fiesta sin él. Para que la fiesta fuera fiesta, Mesé Figueredo tenía que estar allí, con sus dedos bailaderos que alegraban los aires y alborotaban las piernas.

Una noche, en algún sendero perdido, lo asaltaron los ladrones. Iba Mesé Figueredo camino de una boda, a lomo de mula, en una mula él, en la otra el arpa, cuando unos ladrones se le echaron encima y lo molieron a golpes.

Al día siguiente, alguien lo encontró. Estaba tirado en el camino, un trapo sucio de barro y sangre, más muerto que vivo. Y entonces aquella piltrafa dijo, con un resto de voz:

- Se llevaron las mulas.

Y dijo:

- Y se llevaron el arpa.

Y tomó aliento y se rió:

- Pero no se llevaron la música.

Eduardo Galeano "El mundo patas arriba".

1. ¿Qué significa la expresión "era un mago del arpa"?
2. ¿De qué diferentes formas se menciona al personaje a lo largo del cuento?
3. ¿Por qué lo invitaban a todas las fiestas?
4. ¿Por qué al final dice "pero no se llevaron la música"?
5. En las oraciones subrayadas reconoce el verbo y analiza su conjugación.
6. Completa el esquema de comunicación partiendo del siguiente mensaje:

"se llevaron las mulas"

Propuesta 11

Lee el texto hasta lograr su comprensión y cuando estés seguro, responde.

FLORES

Yo era profesor de Castellano en la Escuela Normal y a mediados del ochenta, en el segundo año A del bachillerato una prueba escrita de análisis sintáctico. Al devolver las hojas corregidas sobrò una. Los alumnos me dijeron que ese correspondía al grupo. La evaluación, que había sido reprobada, llevaba la firma de un colega llamado José Flores lagu le mi portafolios.

Por las dudas en los días sucesivos pregunté en otros cursos, todos ignoraban su origen. Revisé las listas, en apareció con ese apellido.

No me sorprendí demasiado. Un escrito aplazado era quizá eludido hasta por su propio dueño. Probablemente de mi ignorancia acerca de los integrantes de cada grupo, alguien había firmado con seudónimo previniendo el resultado.

Hacia setiembre, volví a examinar al segundo año A. Corregí los trabajos y me encontré -creo que lo esperaba- una hoja firmada por Flores. Tampoco esta vez había aprobado.

No llevé a cabo más pesquisas. Ahora estaba seguro de que Flores pertenecía al segundo A. Haber encontrado un trabajo suyo entre las evaluaciones de ese grupo lo confirmaba. Sospeché que se trataba del nombre apócrifo de algún alumno había hecho dos pruebas. Una firmada con su verdadero apellido para obtener un concepto real, la otra, que debía atribuirse a la sombra -Flores-, y que era entregada con el solo propósito de perturbarme.

Durante el recreo, mencioné el episodio en el buffet del colegio, delante de mis colegas. En ese momento el comentario produjo ningún efecto. Nunca se escucha realmente lo que dice el otro, salvo que el discurso sea por mera casualidad mismo está por decir.

Cuando ya iba a entrar al aula, sentí que me aferraban el brazo para detenerme. Era una preceptora.

Se la veía nerviosa.

-Sin querer- murmuró- he oído lo que relató en el bar.

Le dije para tranquilizarla que no tenía la menor importancia.

Ni siquiera intentó escucharme y empezó a hablar.

-Había hace tiempo, segundo A, un chico llamado Flores que nunca aprobó castellano. Era voluntarioso mucho, pero sus deficiencias -mala escuela primaria o falta de cabeza, se ve- le impidieron estudiar. Una tarde, cuando aquí a rendir el examen por quinta o sexta vez lo tropelló una camioneta y murió. Fue la única materia que quedó d siempre.

La narración era algo melodramática. Sin embargo, la mezcla de ambigüedad y precisiones entre aquellas cosas inquietó por varias semanas.

Ese verano, tomé la evaluación final en segundo A. Busqué la de Flores y la aprobé sin leerla. Al día siguiente el pupitre de un aula vacía.

Ya no volví a saber de mi inexistente alumno. Deliberadamente, deseché una última explicación posible: la intervención familiar o amigo íntimo del difunto, que cursara en la escuela y hubiera promovido cumplir póstuma y simbólicamente la trunca.

Para mí (y para la sombra) había una sola realidad: Flores, ese año, se eximió en la materia que lo había fatiga

"Cuentos

Jo

Consignas:

1. Contesta las siguientes preguntas:
 - a) ¿Dónde y cuándo se desarrolla esta historia?
 - b) ¿Qué personajes participan en ella?
 - c) ¿Qué posición tiene el narrador con respecto a los hechos que narra? Justifica tu respuesta.
 - d) ¿Cuál fue el hecho que inquietó y que desencadenó todos los demás sucesos?
2. Resume en no más de ocho líneas el contenido general del texto.
3. Analiza la referencia de los cuatro pronombres señalados.
4. Analiza tiempo, persona, número y modo de los verbos subrayados.
- 5.

Analiza sintácticamente los siguientes enunciados:

Hacia setiembre, volví a examinar al segundo año A.

Al día siguiente, la aprobé sin leerla el pupitre de un aula vacía.

Propuesta 12

NOMBRE:

Lee el texto narrativo y responde:

1. ¿Quiénes son los personajes de la historia? (1 punto)
2. ¿En qué tiempo y lugar se desarrollan los hechos? (1 punto)
3. Clasifique al narrador. Fundamente. (1 punto)
4. ¿Qué indican los guiones? (1 punto)
5. ¿Qué le sucede al final al criado del rico mercader? (1 punto)
6. Desarrolla los diferentes sucesos del cuento. (2 puntos)

Realice los siguientes ejercicios:

7. Explique por qué llevan tilde las siguientes palabras: *érase, dirigió, servía*.
8. Analice el enunciado subrayado.

EL CRIADO DEL RICO MERCADER

Érase una vez, en la ciudad de Bagdad, un criado que servía a un rico mercader. Un día, muy de mañana, el criado se dirigió al mercado para hacer la compra. Pero esa mañana no fue como todas las demás porque esa mañana vio allí a la Muerte y porque la Muerte le hizo un gesto.

Aterrado, el criado volvió a la casa del mercader.

-Amo —le dijo— déjame el caballo más veloz de la casa. Esta noche quiero estar muy lejos de Bagdad. Esta noche quiero estar en la remota ciudad de Ispahán.

-Pero, ¿por qué quieres huir?

-Porque he visto a la Muerte en el mercado y me ha hecho un gesto de amenaza.

El mercader se compadeció de él y le devolvió el caballo, y el criado partió con la esperanza de estar por la noche en Ispahán.

Por la tarde, el propio mercader fue al mercado, y, como le había sucedido antes al criado, también él vio a la Muerte.

-Muerte —le dijo acercándose a ella— ¿por qué le has hecho un gesto de amenaza a mi criado?

-¿Un gesto de amenaza? —contestó la Muerte. No, no ha sido un gesto de amenaza, sino de asombro. Me ha sorprendido verlo aquí, tan lejos de Ispahán, porque esta noche debo llevarme en Ispahán a tu criado.

Bernardo Atxaga

Propuesta 13

A los griegos les encantaba matarse entre sí, pero además de la guerra practicaban otros deportes.

Competían en la ciudad de Olimpia y entonces olvidaban sus guerras por un rato.

Todos desnudos: los corredores, los atletas que arrojaban la jabalina y el disco, los que saltaban, boxeaban, luchaban, galopaban o competían cantando. Ninguno llevaba zapatillas de marca, ni camisetas de moda, ni nada que no fuera la propia piel brillante de ungüentos.

Los campeones no recibían medallas. Ganaban una corona de laurel, unas cuantas tinajas de aceite de oliva, el derecho a comer gratis durante toda la vida y el respeto y la admiración de sus vecinos.

El primer campeón, un tal Korebus, se ganaba la vida trabajando de cocinero y a eso siguió dedicándose. En la olimpiada inaugural, él corrió más que todos sus rivales y voló más que los terribles vientos del norte. ¡Qué espectáculo!

Las olimpiadas eran ceremonias de identidad compartida. Haciendo deporte, esos cuerpos decían, sin palabras: "Nos odiamos, nos peleamos, pero todos somos griegos". Y así fue durante mil años, hasta que el cristianismo triunfante prohibió estas paganas desnudeces que ofendían al Señor.

En las olimpiadas griegas nunca participaron las mujeres, los esclavos ni los extranjeros.

En la democracia griega, tampoco.

Eduardo Galeano

- 1) Lee atentamente el texto.
- 2) ¿Qué tipo de texto es? ¿Por qué?
- 3) ¿Hay algún caso de discurso referido directo? ¿lo subrayas sus elementos característicos?
- 4) Analiza los enunciados subrayados.
- 5) Resume el texto.

NOMBRE _____

FECHA _____

DE LAS HERMANAS

Eran tres viejecitas dulcemente locas que vivían en una casita pintada de blanco, al extremo del pueblo. Tenían en la sala un largo tapiz, que no era un tapiz, sino sus fibras esenciales, como si dijésemos, el esqueleto del tapiz. Y con unas pulcras tijeras plateadas cortaban de vez en cuando uno de los hilos, o a lo mejor agregaban uno, rojo o blanco, según les pareciese. El señor Veranes, el médico del pueblo, las visitaba los viernes, tomaba una taza de café con ellas y les recetaba esta loción o la otra. "¿Qué hace mi vieja?", preguntaba el doctísimo señor Veranes, sonriendo, cuando cualquiera de las tres se levantaba de pronto, acercándose, pasito a pasito, al tapiz con las tijeras. "Ay- contestaba una de las otras- qué ha de hacer, sino que le llegó la hora al pobre Obispo de Valencia". Porque las tres viejecitas tenían la ilusión de que ellas eran las Tres Parcas. Con lo que el doctor Veranes reía gustosamente de tanta inocencia.

Pero un viernes las viejecitas lo atendieron con solicitud extremada. El café era más oloroso que nunca, y para la cabeza le dieron un cojincito bordado. Parecían preocupadas, y no hablaban con la animación de costumbre. A las seis y media una de ellas hizo además de levantarse. "No puedo- suspiró recostándose de nuevo. Y, señalando a la mayor, agregó: Tendrás que ser tú, Ana María".

Y la mayor, mirando tristemente al perplejo señor Veranes, fue suave a la tela, y con las pulcras tijeras cortó un hilo grueso, dorado, bonachón. La cabeza de Veranes cayó enseguida al pecho, como un peso muerto.

Después dijeron que las viejecitas, en su locura, habían envenenado el café. Pero se mudaron a otro pueblo antes de que empezasen las sospechas y no hubo modo de encontrarlas.

Eliseo Diego. "Cuento escogidos"

Vocabulario: "Parca", en la mitología era cada una de las tres deidades hermanas, con figura de viejas, de las cuales la primera hilaba, la segunda devanaba y la tercera cortaba la vida del hombre. En sentido poético se la llama así a la muerte. (Adaptación Diccionario de la RAE)

Lee atentamente y responde:

- 1) ¿De qué se trata el texto?
- 2) ¿Cuántas voces reconoces en el texto? Fundamenta.
- 3) Transcribe una intervención en discurso directo y señala las voces que reconoces en ella.
- 4) Analiza gramaticalmente el enunciado subrayado. Señala si es oracional o no, núcleo verbal y adyacentes. Fundamenta.
- 5) Analiza gramaticalmente las siguientes formas verbales. Señala el verbo del cual derivan y la información gramatical de su terminación: "llegó", "era", "levantaba", "habían envenenado", "puedo".
- 6) Imagina la vida de estas tres viejecitas en el nuevo pueblo al que se mudaron. Redacta.

NOMBRE Y APELLIDO:

Examen de Idioma Español I

Lee atentamente el texto de Eduardo Galeno, "Nochebuena"

Nochebuena

Fernando Silva dirige el hospital de niños en Managua.

En vísperas de Navidad, se quedó trabajando hasta muy tarde. Ya empezaban los fuegos artificiales a iluminar el cielo, cuando Fernando decidió para festejar.

Hizo una última recorrida por las salas, viendo si todo queda en orden. Unos pasos lo seguían. Unos pasos de algodón; se volvió y descubrió que en la penumbra lo reconoció. Era un niño que estaba solo.

Fernando reconoció su cara ya marcada por la muerte y esos ojos implorantes.

Fernando se acercó y el niño lo rozó con la mano:

-Decile a. -susurró el niño-. Decile a alguien, que yo estoy aquí.

Responde:

- 1) ¿Qué clase de texto es? ¿Por qué?
- 2) ¿De qué se trata el texto?
- 3) ¿Qué significa la expresión "pasos de algodón"?
- 4) ¿Cómo crees que se siente el niño? ¿Qué palabras del texto te lo sugieren?
- 5) Completa el cuadro en relación al texto:

Emisor	Mensaje	Referente	Receptor	Código

6) Explica por qué las siguientes palabras llevan tilde: *pedían* y *susurró*

7) Analiza los siguientes enunciados. Determina qué clase de enunciados son:

- En su casa lo esperaban para festejar.

- Nochebuena.

- Fernando se acercó y el niño lo rozó con la mano.

8) Reconoce, extrae del texto y analiza: tres verbos.

9) Producción de texto.

Agréale un final al texto. Piensa cómo se sintió el doctor y qué hizo ante la petición.

EXAMEN PRIMER AÑO IDIOMA ESPAÑOL CICLO BÁSICO

NOMBRE

GRUPO

FECHA

El tatú

Se anunció una gran fiesta en el lago Titicaca y el tatú, que era bicho muy principal, quiso deslumbrar a todos.

Con mucha anticipación, se puso a tejer la fina trama de un manto tan elegante que iba a ser un escándalo.

El zorro lo vio trabajando y metió la nariz.

- ¿Estás de mal humor?
- No me distraigas. Estoy ocupado.
- ¿Para qué es eso?

El tatú explicó.

- ¡ Ah! – dijo el zorro, paladeando palabras-. ¿Para la fiesta de esta noche?
- ¿Cómo que esta noche?

Al tatú se le vino el alma a los pies. Nunca había sido muy certero en el cálculo del tiempo.

- ¡ Y yo con mi manto a medio hacer!

Mientras el zorro se alejaba riéndose entre dientes, el tatú terminó su abrigo a los apurones. Como el tiempo volaba, no pudo continuar con la misma delicadeza. Tuvo que utilizar hilos más gruesos y la trama, a todo tejer, quedó más extendida.

Por eso el caparazón del tatú es de urdimbre apretada en el cuello y muy abierta en la espalda.

Eduardo Galeano *Memoria del fuego I*

Lee con atención y responde:

- 1) 1) ¿Cómo clasificas al texto por su silueta?
- 2) 2) Redacta brevemente el tema del texto
- 2) 3) Indica a quien señalan las palabras subrayadas en el texto.
- 2) 4) Señala radical y terminación de los siguientes verbos: "metió", "alejaba".
Indicar el infinitivo del cual se originan.
- 2) 5) Clasifica las siguientes palabras en agudas, graves y esdrújulas y explica por qué deben o no llevar tilde: "anunció", "escándalo", "anticipación", "bicho", "estoy". (Primero: separa en sílabas y marca sílaba tónica)
- 3) 6) Imagina que te invitaron a una fiesta a la cual siempre habías querido ir.
Cuéntale a un amigo en un mail o en una carta tu experiencia en dicho evento.

Propuesta 17

Examen de Idioma Español, 1er año

Nombre: _____ Grupo: _____ Fecha: _____

Capincheando (fragmento extraído del libro "Buscabichos" de Julio Da Rosa)

"El capincherío venía arrasando todo el maizal. Ni mi padre ni mi tío Sebastián eran cazadores. Primero porque les faltaba tiempo. Pero además, porque no eran hombres de andar a los tiros con los animales.

Mandaron a buscar a Doribaldo, capincherío de oficio. Él vivía de los capinchos. Vendía los cueros y comía la carne. En invierno también vendía charque y factura de capincho.

Buen susto nos dio a Severiano y a mí aquel barbudo con mirada de zorro, la tarde en que llegó a casa. Nosotros dos tomábamos mate junto al fuego. Solitos, en el galpón.

De pronto irrumpió aquella figura imponente, al contraluz del ocaso. Saludó. No había hacia dónde disparar.

- ¿Un matecito? - le ofreció Severiano, para ir amasándolo. -No tomo lavados- contestó el de ojos de raposo.

Y dirigiéndose a mí. -¿Están solos?

-No... estece... sí... ya vienen mi padre y mi tío... estece... hay perros.

Se sonrió. Suspiré y le oí el suspiro a Severiano, que andaba afligido, arreglando el mate."

Comprensión de texto

- 1) ¿Qué tipo de texto es y por qué?
- 2) ¿Qué tipo de narrador es? Extrae palabras que justifiquen tu respuesta.
- 3) ¿Qué es un "capincherío"?
- 4) ¿De qué tenían miedo Severiano y el narrador?

Gramática

- 1) Delimita los tres primeros enunciados en el primer párrafo del texto.
- 2) Analiza sintácticamente los siguientes enunciados indicando verbos conjugados y oraciones. Extrae la información gramatical de los verbos conjugados que hallaste.

El vivía de los capinchos.

Vendía los cueros y comía la carne.

En invierno también vendía charque y factura de capincho.

3) Completa el siguiente cuadro:

Palabras esdrújulas	Palabras graves	Palabras agudas	Palabras con hiato	Palabras con diptongo

Producción de texto

Relata una anécdota que haya sucedido en el campo. La extensión del texto no debe exceder los diez renglones

Propuesta 18

El cautivo

En Junín o en Tapalquén refieren la historia. Un chico desapareció después de un malón; se dijo que lo habían robado los indios. Sus padres lo buscaron inútilmente; al cabo de unos años un soldado que venía de tierra adentro les habló de un indio de ojos celestes que bien podía ser su hijo. Dieron al fin con él (la crónica ha perdido las circunstancias y no quiero inventar lo que no sé) y creyeron reconocerlo. El hombre, trabajado por el desierto y por la vida bárbara, ya no sabía oír las palabras de la lengua natal, pero se dejó conducir, indiferente y dócil, hasta la casa. Ahí se detuvo, tal vez porque los otros se detuvieron. Miró la puerta, como sin entenderla. De pronto, bajó la cabeza, gritó, atravesó corriendo el zaguán y los dos largos patios y se metió en la cocina. Sin vacilar, hundió el brazo en la ennegrecida campana y sacó el cuchillito de mango de asta que había escondido ahí, cuando chico. Los ojos le brillaron de alegría y los padres lloraron porque habían encontrado a su hijo.

Acaso a este recuerdo siguieron otros, pero el indio no podía vivir entre paredes y un día fue a buscar su desierto. Yo quería saber qué sintió en aquel instante de vértigo en que el pasado y el presente se confundieron, yo quería saber si el hijo perdido renació y murió en aquel éxtasis o si alcanzó a reconocer, siquiera como una criatura o un perro, los padres y la casa.

Jorge Luis Borges

asta. Cuerno.
bárbaro. Inculto, grosero, torpe.
cautivo. Aprisionado en la guerra.
éxtasis. Estado placentero de exaltación emocional y admirativa.
malón. Ataque inesperado de indígenas o de alguien hacia otra persona.

- 1) ¿Qué sucede cuando el muchacho llega a la casa de esas personas extrañas? ¿Esa había sido su casa realmente? ¿Por qué? Explica con tus propias palabras, evitando copiar fragmentos del texto.
- 2) ¿Pudo quedarse a vivir en esa casa? ¿Por qué?
- 3) Copia y analiza sintácticamente el siguiente enunciado:

Los ojos del indio eran celestes.

- Clasifícalo y delimitalo (Enunciado oracional, Enunciado frase)
- Señala el verbo conjugado y su información gramatical (Nº, persona, tiempo y modo)
- Subraya los adyacentes verbales e indica la función sintáctica que cumplen (Sujeto y concordancia, Objeto directo, Objeto indirecto, Adyacente circunstancial, Atributo).

- 4) A. Transcribe el siguiente enunciado, señala los verbos conjugados y delimitalo, indicando cómo se relacionan las oraciones (nexo coordinante, nexo subordinante, yuxtaposición).
- B. ¿Cuál de los adyacentes verbales que aparece subrayado es el Sujeto? Analiza su concordancia con el Núcleo verbal.
- C. El pronombre "les" que aparece subrayado, ¿qué función sintáctica cumple? (Objeto directo, Objeto indirecto, Atributo) ¿A qué palabras del texto hace referencia ese pronombre?

Al cabo de unos años un soldado que venía de tierra adentro les habló de un indio de ojos celestes.

Nombre y apellido.....

Cuento de horror

La señora Smithson, de Londres (estas historias siempre ocurren entre ingleses) resolvió matar a su marido, no por nada sino porque estaba harta de él después de cincuenta años de matrimonio. Se lo dijo:

- Thaddeus, voy a matarte.
- Bromeas, Euphemia -se rió el infeliz.
- ¿Cuándo he bromeado yo?
- Nunca, es verdad.
- ¿Por qué habría de bromear ahora y justamente en un asunto tan serio?
- ¿Y cómo me matarás? - siguió riendo Thaddeus Smithson.

-Todavía no lo sé. Quizá poniéndote todos los días una pequeña dosis de arsénico en la comida. Quizás aflojando una pieza en el motor del automóvil. O te haré rodar por la escalera, aprovecharé cuando estés dormido para aplastarte el cráneo con un candelabro de plata, conectaré a la bañera un cable de electricidad. Ya veremos.

El señor Smithson comprendió que su mujer no bromeaba. Perdió el sueño y el apetito. Enfermó del corazón, del sistema nervioso y de la cabeza. Seis meses después falleció. Euphemia Smithson, que era una mujer piadosa, le agradeció a Dios haberla librado de ser una asesina.

Marco Denevi

"Cartas peligrosas y otros cuentos"

1. ¿Cuál es el propósito de Euphemia Smithson? ¿Lo logra de la forma que ella lo planeó? ¿Por qué?
2. ¿Hay horror en el cuento? ¿Cómo se genera?
3. ¿Qué clase de texto es? ¿Cuáles son las características?
4. Clasifica las palabras subrayadas según su acentuación y fundamenta en cada caso el uso del tilde.
5. Observa con atención los verbos en cursiva y con subrayado doble: analiza su conjugación o en qué forma no personal se encuentran según sea el caso.

Propuesta 20

MANCHAS DE HUMEDAD

Algunos años, en los pueblos del interior país no se conocía el empapelado de las paredes. Era éste un lujo reservado apenas para las casas de la ciudad o la sala de alguna vieja y rica de campanillas. No existía el empapelado si la humedad sobre los muros pintados de campanillas. Para descubrir cosas y soñar con lo mismo. Frente a mi vieja camita de caña, con un deforme manojito de rosas tascuchillo en el remate del respaldo, las paredes filtrando, para mi regalo, una gran variedad de tonos amarillentos, rodeada de diversas irregularidades capaces de suplir las carencias del papel más abigarrado. En una de las paredes descubrí el perfil de Barba Azul y el ángulo de Abraham Lincoln, liberticidas, que reverenciaba mi abuelo; tuve de las lágrimas de Arminda, el caballo de Flor y la gallina que pone huevos de el tricornio de Napoleón, la cabra que lo a Desdichado de Brabante y montañas humo, de las pipas de cristal en que fugitivos o sus enanos. Todo lo que oía iba, cobraba vida en mi mancha de humedad daba su tumulto o sus líneas. Cuando venía a despertarme todas las mañanas,

generalmente ya me encontraba con los ojos abiertos, haciendo mis descubrimientos maravillosos. Yo le decía con las pupilas brillantes, tomándole las manos:

—Mamita, mira aquel gran río que baja por la pared. ¡Cuántos árboles hay en sus orillas! Tal vez sea el Amazonas. Escucha, mamita, cómo chillan los monos y cómo gritan los guacamayos. Ella me miraba espantada:

—¿Pero es que estás dormida con los ojos abiertos, mi tesoro? Oh, Dios mío, esta criatura no tiene bien su cabeza, Juan Luis.

Pero mi padre movía la suya entre dubitativo y sonriente, y contestaba posando sobre mi corona de trenzas su ancha mano protectora: —No te preocupes, Isabel. Tiene mucha imaginación, eso es todo.

Y yo seguía viendo en la pared manchada por la humedad del invierno, cuanto apetecía mi imaginación: duendes y rosas, ríos y negros, mundos y cielos. Una tarde, sin embargo, me encontré dentro de mi cuarto a Yango, el pintor. Tenía un gran balde lleno de lechada de cal y un pincel grueso como un puño de hombre, que introducía en el balde y pasaba luego concienzudamente por la pared, dejándola inmaculada. Fue esto en los primeros días de mi iniciación escolar. Regresaba del colegio, con mi cartera de charol llena de migajas de bizcochos y lápices despuntados. De pie en el umbral del cuarto, contemplé un instante, atónita, casi sin respirar, la obra de Yango, que para mí tenía toda la magnitud de un desastre. Mi mancha de humedad había desaparecido, y con ella mi universo. Ya no tendría más ríos ni más selvas. Inflexible como la fatalidad,

Yango me había desposeído de mi mundo. Algo, una sorda rebelión, empezó a fermentar en mi pecho como una burbuja que, creciendo, iba a ahogarme. Fue de incubación rápida cual las tormentas del trópico. Tirando al suelo mi cartera de escolar, me abalancé frenética hasta donde me alcanzaban los brazos, con los puños cerrados. Yango abrió una bocaza redonda como una O de gigantes, se quedó unos minutos enarbolando en el vacío su pincel que chorreaba líquida cal y pudo preguntar por fin lleno de asombro:

—¿Qué le pasa a la niña? ¿Le duele un diente, tal vez?

Y yo, ciega y desesperada, gritaba como un rey que ha perdido sus estados:

—¡Ladrón! Eres un ladrón, Yango. No te lo perdonaré nunca. Ni a papá ni a mamá que te lo mandaron. ¡Qué voy a hacer ahora cuando me despierte temprano o cuando tía Fernanda me obligue a dormir la siesta? Bruto, odioso, me has robado mis países llenos de gentes y animales. ¡Te odio, te odio, los odio a todos!

El buen hombre no podía comprender aquel chaparrón de llanto y palabras irritadas. Yo me tiré de bruces sobre la cama a sollozar tan desconsoladamente, como sólo he llorado después cuando la vida, como Yango el pintor, me ha ido robando todos mis sueños. Tan desconsolada, e inútilmente. Porque ninguna lágrima rescata nunca el mundo que se pierde ni el sueño que se desvanece... ¡Ay, yo lo sé bien!

A- Lee el texto atentamente y responde a las siguientes preguntas:

- 1- ¿Quiénes son los personajes de este relato?
- 2- ¿Cuál es el marco de la narración?
- 3- ¿Cómo caracterizas al narrador?
- 4- ¿Qué significa la mancha de humedad para el mismo?
- 5- ¿Por qué se enoja con Yango, el pintor?

B- Recuerda, en tu niñez, algún acontecimiento donde hayas hecho volar tu inocente imaginación y realiza una producción de media carilla como mínimo. Utiliza un narrador interno e incluye un mínimo pasaje de discurso directo. Estructura el texto en párrafos.

C- Analiza en forma completa, los siguientes enunciados:

- 1- "Una tarde, sin embargo, me encontré dentro de mi cuarto a Yango, el pintor."
- 2- "Mi mancha de humedad había desaparecido, y con ella mi universo."
- 3- "—Tiene mucha imaginación, eso es todo—"

*Analiza también morfológicamente los verbos conjugados de los enunciados.

EXAMEN SEGUNDO AÑO IDIOMA ESPAÑOL CICLO BÁSICO

NOMBRE

GRUPO

FECHA

El tatú

Se anunció una gran fiesta en el lago Titicaca y el tatú, que era bicho muy principal, quiso deslumbrar a todos.

Con mucha anticipación, se puso a tejer la fina trama de un manto tan elegante que iba a ser un escándalo.

El zorro lo vio trabajando y metió la nariz.

- ¿Estás de mal humor?
- No me distraigas. Estoy ocupado.
- ¿Para qué es eso?

El tatú explicó.

- ¡ Ah! – dijo el zorro, paladeando palabras-. ¿Para la fiesta de esta noche?
- ¿Cómo que esta noche?

Al tatú se le vino el alma a los pies. Nunca había sido muy certero en el cálculo del tiempo.

- ¡ Y yo con mi manto a medio hacer!

Mientras el zorro se alejaba riéndose entre dientes, el tatú terminó su abrigo a los apurones. Como el tiempo volaba, no pudo continuar con la misma delicadeza. Tuvo que utilizar hilos más gruesos y la trama, a todo tejer, quedó más extendida.

Por eso el caparazón del tatú es de urdimbre apretada en el cuello y muy abierta en la espalda.

Eduardo Galeano *Memoria del fuego I*

Lee con atención y responde:

- 1) 1) ¿Cómo clasificas al texto por su silueta?
- 2) 2) Redacta brevemente el tema del texto
- 2) 3) Indica a quien señalan las palabras subrayadas en el texto.
- 2) 4) De las siguientes formas verbales, indica su infinitivo y la información gramatical que te aporta su terminación (modo, tiempo, persona y número) :
"anunció", "alejaba", "está".
- 2) 5) Delimita y estudia la estructura del tercer enunciado. Indica que tipo de enunciado es, señala verbos conjugados si existen.
- 3) 6) Imagina que te invitaron a una fiesta a la cual siempre habías querido ir. Cuéntale a un amigo en un mail o en una carta tu experiencia en dicho evento.