

Discursos y prácticas evaluativas para el caso de lengua materna

Ibeth Valbuena-Valbuena*, Nidia Valbuena-Valbuena**

Resumen

El artículo corresponde a un avance de la investigación *Discursos y prácticas evaluativas en el aula de lengua materna: un estudio de caso (2012)*. Se analizan, por una parte, algunas consignas (discursos instruccionales en contextos de enseñanza-aprendizaje) y, por otra, las prácticas evaluativas recurrentes en el aula de lengua. Los datos son tomados de los cuadernos de los estudiantes, y los dispositivos de análisis corresponden a los principios de clasificación y enmarcación, conceptos planteados por Basil Bernstein. Los resultados parciales indican que los discursos y las prácticas evaluativas priorizan lo regulativo (controlar) sobre lo instruccional (desarrollo de habilidades propias de la disciplina).

Palabras clave: consignas, discursos evaluativos, evaluación, prácticas evaluativas.

Discourses and Evaluative Practices in the Case of Native Language

Abstract

This article represents a preview of the research study, *Discourses and evaluative practices in the native language classroom: a case study (2012)*. It analyzes, on one hand, certain directions (instructional discourses in teaching-learning environments) and, on the other, evaluative practices used repeatedly in the language classroom. The data is taken from students' notebooks, and the tools of analysis correspond to the principles of classification and framing, proposed by Basil Bernstein. The partial results indicate that discourses and evaluative practices prioritize regulation (controlling) over instruction (developing abilities of the discipline).

Keywords: directions, evaluative discourses, evaluation, evaluative practices.

Discursos e práticas avaliativas para o caso de língua materna

Resumo

Este artigo corresponde a um avanço da pesquisa *Discursos e práticas avaliativas na aula de língua materna: um estudo de caso (2012)*. São analisadas, por uma parte, algumas ordens (discursos instrucionais em contextos de ensino-aprendizagem) e, por outra, as práticas avaliativas de ensino recorrentes na aula de língua. Os dados são retirados dos cadernos dos estudantes, e os dispositivos de análise correspondem aos princípios de classificação, marcação e conceitos propostos por Basil Bernstein. Os resultados parciais indicam que os discursos e as práticas avaliativas priorizam o regulador (controlar) sobre o instrucional (desenvolvimento de habilidades próprias da disciplina).

Palavras-chave: ordens, discursos avaliativos, avaliação, práticas avaliativas.

* M.Sc. en Pedagogía de la Lengua Materna. Docente de Lengua Castellana, Institución Educativa Departamental Serrezuela, Colombia.

Correo electrónico:
ibethval@yahoo.com

** M.Sc. en Pedagogía de la Lengua Materna. Docente de Licenciatura en Lengua Castellana, Universidad del Tolima, Colombia.

Correo electrónico:
nvalbuenita@yahoo.com

Recibido: 15 de enero del 2013

Aprobado: 11 de noviembre del 2013

Cómo citar este artículo: Valbuena-Valbuena, Ibeth y Valbuena-Valbuena, Nidia. "Discursos y prácticas evaluativas para el caso de lengua materna". *Rastros Rostros* 15.29 (2013): 17-23. Impreso.

Introducción

El problema de la evaluación se ha situado en un lugar prioritario en la investigación educativa contemporánea, por cuanto tiene multiplicidad de dimensiones y como tal resulta ser un proceso complejo que trasciende la vida de los sujetos. Desde una postura propia, se asume que evaluar implica ir más allá de la preocupación constante por la comprobación de los aprendizajes en pruebas estándar y requiere de la reflexión permanente por parte de los profesores en torno a su quehacer en el aula. Desde esta perspectiva, en el presente artículo se presenta un avance de investigación relacionado con el análisis de los datos, centrado en los discursos y en las prácticas evaluativas de los docentes en el aula de lengua materna.

El análisis y los ejemplos hacen parte de la investigación titulada *Discursos y prácticas evaluativas en el aula de lengua materna: un estudio de caso* (2012). Para la recolección del corpus se realizaron grabaciones de audio y video, observaciones no participantes de clase, registros de los cuadernos de los niños y análisis documental, entre otros. Sin embargo, los registros que se presentan fueron tomados de los cuadernos de los estudiantes. Para el análisis se tuvieron en cuenta, por una parte, los discursos, entendidos como las consignas producidas en la interacción sociodiscursiva en contextos de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, se analizaron las prácticas evaluativas, las cuales hacen referencia a las acciones realizadas por los docentes para evaluar una actividad, una tarea, un proceso, etc. Se tomaron como dispositivos de análisis de datos, los principios de clasificación y enmarcación, conceptos fundamentados en la sociología de la educación y ampliamente trabajados por Basil Bernstein.

En este sentido, se intenta otorgar a la evaluación un sentido social y cultural en el que es fundamental el papel de los sujetos que hacen parte del proceso evaluativo. En consecuencia, el proceso de análisis de datos ha sido socializado con los docentes que han hecho parte del proceso, porque uno de los intereses prioritarios es provocar en ellos la reflexión acerca de su cotidianidad evaluativa de los aprendizajes en contextos escolares de educación básica.

El documento se organiza en cuatro partes. En primer lugar, se presentan los fundamentos teóricos básicos que sustentan el análisis de los datos. En segundo lugar, se da a conocer la metodología y las muestras analizadas. Seguidamente, se presenta el análisis realizado a las consignas y a las prácticas evaluativas para establecer la rela-

ción consigna-conocimiento. Finalmente se exponen los resultados parciales obtenidos del análisis de los datos y las conclusiones parciales derivadas del estudio.

Sobre los fundamentos teóricos básicos

A continuación se presentan los fundamentos teóricos relacionados con los discursos y las prácticas evaluativas que orientaron el análisis de datos:

Las consignas (discursos evaluativos)

Para lograr una aproximación a la interpretación de los discursos se tienen en cuenta las consignas de los profesores. Desde la perspectiva de la evaluación formativa, las consignas son textos enmarcados en situaciones de comunicación que presentan características comunes en las que el profesor, mediante su discurso instruccional, organiza unos contenidos e intenta que los estudiantes realicen ciertas actividades. Respecto a la consigna, Riestra afirma que “es el texto que organiza las acciones mentales en los aprendientes; podemos decir, el que regula, el que ordena, el que dirige, el que prescribe, etc.” (178). En concordancia con lo anterior, “la consigna cumple la función de configurar las acciones mentales de los alumnos en la realización de la tarea” (Atorresi 6). Por estas consideraciones, las consignas constituyen una unidad de análisis de la propuesta.

Tomando en cuenta lo precedente, el profesor posibilita por medio de sus consignas, ya sea la construcción de conocimientos o la repetición de contenidos.

[...] Para que la consigna opere como instrumento de la organización semántica de la conciencia se ha de conformar como el andamiaje del pensamiento, buscando operar en la zona de desarrollo próximo a través de las acciones de lenguaje y del metalenguaje que vehiculiza contenidos lingüísticos de las disciplinas de referencia (Ciencias del Lenguaje). La planificación del andamiaje de la consigna supone un plano teórico y un plano práctico, es este, decididamente, en el que influyen las concepciones teóricas, fundamentalmente las implícitas que circulan entre los enseñantes como material de divulgación. (Riestra 179)

Algunas veces la consigna enunciada por el profesor reduce la posibilidad de organización semántica y de consolidación de conciencia; por ejemplo, cuando se proponen actividades de repetición de nociones y contenidos aislados de contexto que no representan una relación

cercana con la vida real de los estudiantes. En este sentido, la consigna no estaría afectando la zona de desarrollo próximo; con ello podemos deducir que este tipo de discurso evaluativo se aleja de la perspectiva de la evaluación formativa orientada a incorporar “instrucciones que incluyan consideraciones acerca del propósito, el tema, la situación de comunicación, el tipo de texto” (Atorresi 7). Lo anterior implica pensar que en toda tarea existen objetivos cuyos logros deben ser analizados.

A la luz de las directrices de la evaluación formativa, no es suficiente que los profesores den una calificación respecto a si las respuestas son correctas o incorrectas, sino que para facilitar el aprendizaje es necesario que haya criterios claros de desempeño y que se proporcione a los estudiantes estrategias de mejoramiento. Esto no es posible si las prácticas evaluativas se reducen a la calificación cuantitativa o a la acumulación de revisados que en sí mismos no le comunican al estudiante su nivel de desempeño de habilidades o competencias específicas. En este caso, el conocimiento estaría apartado de los sujetos, funcionaría como una entidad aislada de la vida humana y como tal no se pueden lograr transformaciones en la conciencia ni en las relaciones interpersonales situadas en un contexto histórico y cultural. Para que exista evaluación formativa, son indispensables dos elementos: especificar lo que se espera que el estudiante logre y hacer devoluciones, entendidas para el caso de este estudio, como: “la especificación de los logros o progresos del alumno que ofrece modelos de trabajo, de acción, o procedimientos para la revisión y corrección por parte del alumno” (Ravela 8). La acumulación de firmas y revisados, para los ejemplos analizados, son prácticas que distan de instaurar procesos de retroalimentación por cuanto los estudiantes, mediante la evaluación, desconocen las particularidades de su trabajo en relación con los criterios establecidos y desconocen también qué hacer para mejorar sus producciones.

Sobre los principios de clasificación y enmarcación

Es importante precisar que Bernstein desarrolla toda una teoría del código (elaborado y restringido) para analizar la transmisión cultural mediante agencias de socialización como la familia, la escuela y la iglesia, entre otras, y para explicar cómo estas agencias influyen en la conciencia subjetiva de los sujetos. Sin embargo, de lo que nos ocuparemos es de las cuestiones propias

del discurso pedagógico, en tanto discurso regulativo e instruccional para generar conciencia en los sujetos.

Bernstein (*La construcción*) afirma que la consolidación de códigos está mediada en gran medida por la educación, que se encarga de reproducir las estructuras sociales existentes por medio de la aplicación de los principios de clasificación y enmarcación. Tanto los códigos sociolingüísticos como los educativos “se generan, reproducen y cambian como resultado de los rasgos macroinstitucionales de la sociedad y cómo se generan, reproducen y cambian en los niveles más específicos de interacción tanto en la familia como en la escuela” (3). De esta manera, los códigos, elaborados y restringidos, implican reglas de reconocimiento y presuponen los principios de clasificación y enmarcación; esta afirmación conduce a pensar en la existencia de relaciones de poder y de principios de control, por lo cual se considera que el análisis de la enmarcación y la clasificación posibilita hacer visibles las maniobras de poder y control que se dan en las instituciones educativas y, al mismo tiempo, hay una “relación de interdependencia entre macroestructuras y microprácticas de interacción y comunicación” (Bernstein 4).

De este modo, el principio de clasificación regula la relación entre la distribución del poder, la distribución del conocimiento y de la conciencia. Estos aspectos se tendrán en cuenta en el análisis de los discursos y en las prácticas de los docentes de lengua castellana. Con esto se intenta observar e interpretar la manera como es distribuido el poder, el conocimiento y la conciencia en un escenario particular de educación formal en situaciones de evaluación.

De igual manera, resulta importante tener en cuenta el principio de la enmarcación, entendido como

[...] principio que regula las relaciones sociales, esto es, principio que subyace a las prácticas de comunicación. La enmarcación nos remite a la interacción, a las relaciones de poder de la interacción a los límites de la interacción. Enmarcación presupone comunicación. La enmarcación constituye, legitima y mantiene la estructura de las relaciones comunicativas en las que está presente siempre el control. (Bernstein 21)

Si el interés es interpretar las prácticas pedagógicas relacionadas con la evaluación, no es posible el distanciamiento con el principio de la enmarcación sugerido por Bernstein (*La construcción*), ya que es este el que “regula las prácticas pedagógicas de las relaciones sociales creadas por el proceso de reproducción del conocimiento educativo” (23).

Es importante tener en cuenta que el maestro puede hacer uso de una enmarcación fuerte, cuando explícitamente regula los principios de interacción, es decir, da órdenes, organiza espacialmente y ordena posturas específicas, entre otros. Del mismo modo, el maestro puede utilizar una enmarcación débil, en la que no es explícita la regulación de la interacción, por lo tanto, el estudiante tiene un mayor control sobre los principios comunicativos. En este caso se puede afirmar que el estudiante tiene un nivel de autonomía mayor que en la enmarcación fuerte.

La unión de la clasificación y enmarcación dan cuenta del código y constituyen su gramática. “Las relaciones de poder constituyen, legitiman y mantienen las clasificaciones del código (rasgos paradigmáticos), y las relaciones de control constituyen, mantienen y legitiman la enmarcación de las relaciones comunicativas (rasgos sintagmáticos)” (Bernstein, *Clasificación* 21). Los rasgos sintagmáticos, en tanto formas de distribución y clasificación de conocimiento, y los rasgos paradigmáticos, en tanto control y enmarcación, se constituyen en objeto de análisis para la interpretación de las prácticas evaluativas instauradas al interior del aula de lengua materna.

Sobre los aspectos metodológicos

Después de presentar los referentes teóricos básicos para el análisis de datos, en este apartado presentamos la metodología implementada. La investigación se realiza desde un enfoque cualitativo. El diseño de investigación se basa en el análisis holístico de estudio de caso, modelo que Stake concibe como una investigación a profundidad sobre un individuo, grupo, organi-

zación, comunidad o sociedad, que es visto y analizado como una entidad, para responder al planteamiento de un problema, probar hipótesis y desarrollar teoría. En este caso particular intentamos responder al planteamiento del problema, más que a probar una hipótesis.

La población con la que se está desarrollando la investigación está constituida por cuatro profesores de lengua materna, con sus respectivos grupos. Durante el desarrollo de la investigación se protegerá su identidad; para tal efecto se les denominará profesor 1, profesor 2 y profesor 3.

A continuación se presentan registros tomados de los cuadernos de los niños. Corresponden a discursos de los profesores –consignas– y a la práctica evaluativa del docente –calificación cuantitativa, revisado, sello, firma, etc. –. Se hicieron algunas modificaciones a la ortografía, por cuanto este aspecto no constituye un objeto de análisis. La puntuación se toma tal y como aparece en los cuadernos de los niños. De los profesores 1 y 2 se toma la consigna emitida, la respuesta del niño y la práctica evaluativa para establecer las relaciones entre consignas-conocimientos. Del profesor 3 se toman algunas de sus consignas y las prácticas evaluativas.

Análisis de datos sobre discursos y prácticas evaluativas

Después de presentar los aspectos metodológicos se analizan los discursos y las prácticas evaluativas que se instauran en el aula. A continuación se presentan tablas que contienen: las consignas (discursos del profesor), las respuestas de los niños en relación con las instrucciones impartidas y las prácticas evaluativas.

Tabla 1. Profesor 1

| Consigna (discurso) | Respuestas de los niños | Práctica evaluativa |
|---|---|---|
| 1. Lee un texto y copia un ejemplo de narración en tercera persona. | 1. Érase una vez una hermosa gallina que vivía muy holgadamente en su cortijo, rodeada de su numerosa familia, en la cual se distinguía un pollo deforme y estropeado. | El profesor anota revisado (chulo). No hace ninguna observación. El profesor en su práctica lleva un consecutivo numérico de las actividades presentadas por el estudiante. Al finalizar el periodo académico, por cada revisado que le falte se restan tres décimas a su nota. |
| 2. Lee un texto y copia un ejemplo de narración en primera persona. | 2. Por primera vez he visto un cadáver, es miércoles y por primera vez siento como si fuera domingo, porque no he ido a la escuela y me he puesto este vestido que me aprieta en alguna parte. | |
| 3. Invento y escribo una historia en primera persona. | 3. Érase un niño llamado Anderson. Cuando yo estaba en proniño y la profe tenemos un paseo a Bogotá, es una sorpresa, nos fuimos en el bus cantando y todos jugaban cuando salí del bus vi un hermoso parque y grande hay nos dieron un sanduis con un vaso de gaseosa entramos todos se reunieron en un bosque hermoso la profe nos dijo a las 12:30 nos vemos para darle el almuerzo... | |

Fuente. Elaboración propia a partir del registro tomado de los cuadernos de los niños.

Análisis:

| |
|--|
| <p>Profesor 1</p> <p>Con respecto al discurso se interpreta que: Mediante la consigna el profesor enfatiza en dos acciones: leer y copiar. Leer, en este caso, no tiene como propósito configurar sentido, sino identificar al narrador en primera y tercera persona, es decir, la lectura es presentada como un acto mecánico de transcripción. Al ordenar la copia de un texto, se instaura la escritura como actividad también mecánica, por cuanto copiar no requiere de la intervención de procesos mentales complejos, ni se crea una situación real en la que se afecte la zona de desarrollo próximo para ejercer un andamiaje del pensamiento. De esta manera se reduce la posibilidad de que el estudiante consolide procesos de conciencia, ya que la actividad que realiza obedece más a características motrices que mentales.</p> <p>Teniendo en cuenta esto, y de acuerdo con el principio de clasificación, se puede inferir que el profesor a través de su consigna está distribuyendo unos conocimientos, en este caso que existen narradores en primera y en tercera persona, pero el hecho de no propiciar procesos de configuración de sentido impide que el estudiante comprenda la narrativa como forma de subjetividad y como discurso que hace parte de su propia existencia. El profesor, al distribuir un conocimiento sin que genere afectaciones de tipo afectivo ni cognitivo, no otorga al estudiante la posibilidad y el poder de usar la lectura y la escritura como formas de empoderamiento en situaciones de comunicación. Más bien está promoviendo en él el copiado de textos, el asumir la lectura y la escritura como acciones que no revierten altos niveles de complejidad y que se distancian de intencionalidades auténticas tanto de los lectores como de los productores de textos.</p> <h3>Sobre la práctica evaluativa del docente</h3> <p>En primer lugar, si se tiene en cuenta que el profesor reduce su proceso evaluativo a escribir un revisado y a llevar un consecutivo de actividades sin hacer ninguna observación a la producción del niño, está dando mayor importancia al cumplimiento de la tarea que al proceso de escritura. De esta manera, y de acuerdo con el principio de enmarcación, el profesor por medio de su consigna y de su práctica evaluativa, por una parte, limita casi que completamente la interacción con el estudiante, pues el único vínculo que los une es un revisado y, por otra parte, impide la interacción del niño con su texto, pues a pesar de que este demuestra que el estudiante presenta algunas dificultades para narrar, en cuanto a narrador, secuencia narrativa y concordancia, entre otros. El profesor no le da la oportunidad de volver sobre su texto para que pueda identificar sus dificultades y cualificar su proceso, tampoco propicia la oportunidad de que la situación que ha evocado el niño y que posiblemente ha activado su subjetividad se convierte en motivo e intención narrativa, para que pueda narrar de una manera menos artificial, mediante un narrador auténtico dirigido a un interlocutor también auténtico.</p> |
|--|

Tabla 2. Profesor 2

| Consigna (discurso) | Respuestas de los niños | Práctica evaluativa |
|---|---|---|
| Completar las siguientes hipérboles: -Era tan gordo tan gordo que... -Era tan lento tan lento que... -Era tan tonto tan tonto que... -Era tan temeroso tan temeroso que... -Era tan distraído tan distraído que... | -Era tan gordo tan gordo que bajaba de un monte rodando. -Era tan lento tan lento que a cada rato era durmiendo. -Era tan tonto tan tonto que a cada momento era subiendo. -Era tan temeroso tan temeroso que se miró a los ojos y se asustó. -Era tan distraído tan distraído que miraba hacia adelante y no miraba hacia atrás. | La calificación obtenida: 5,0. No aparecen otras observaciones |

Fuente. Elaboración propia a partir del registro tomado del cuaderno de grado sexto. Abril del 2012.

Análisis del profesor 2:

| |
|--|
| <p>La consigna no es completa porque no se indican los pasos para la realización de la tarea; no es lo suficientemente clara para que el niño sepa qué hacer.</p> <p>No se evidencia el propósito de la escritura. En la consigna el profesor no incluye una situación que demande análisis ni reflexión por parte del estudiante.</p> <p>Mediante la práctica evaluativa, en la que solamente se otorga la máxima valoración cuantitativa (5,0), no se propicia la construcción de conocimientos ni competencias comunicativas. No hay ninguna observación de retroalimentación por parte del profesor.</p> <p>Se da cierta libertad al estudiante, en la medida en que no se le entregan parámetros para la construcción de hipérboles, pero no se están propiciando estrategias de metacognición en las que el estudiante pueda identificar sus aciertos y errores.</p> <p>La clasificación es débil, por cuanto de las cinco respuestas del niño, varias no presentan las características de hipérbole; sin embargo, no se hizo ninguna observación al respecto. Lo cual significa que el niño aún no <i>tiene claridad</i> conceptual respecto a la hipérbole, aun así obtuvo la máxima valoración, lo que conduce a interpretar que existe, por parte del profesor, una enmarcación débil.</p> <p>La evaluación en este caso corresponde solamente a una práctica de control de cumplimiento de una actividad, pero no desarrolla habilidades propias de la disciplina. De acuerdo con los planteamientos de Bernstein, esto nos lleva a considerar que el discurso instruccional está supeditado al discurso y a la práctica regulativa (de control).</p> |
|--|

Tabla 3. Profesor 3

| Consignas | Prácticas evaluativas y su análisis |
|--|--|
| <p>Escribir un cuento creado por nosotros. El cuento debe tener una extensión de cuatro cuartillas y contener las normas para trabajos escritos del 2012: introducción, portada, contraportada; debe presentarse a mano, escrito en hojas tamaño carta sin líneas, en una carpeta blanca de presentación y solo con tinta negra.</p> | <p>El profesor coloca sello. Este garantiza la presentación de la actividad pero no genera en el estudiante procesos de metacognición con la revisión. Existe una enmarcación fuerte en lo formal de la tarea, en tanto normas, número de cuartillas, pero no se hace ninguna indicación respecto de la producción textual de la narración.</p> <p>Se distribuye un contenido programado en el plan de asignatura del periodo académico, pero se puede afirmar que no se está construyendo conocimiento. La comunicación del profesor se presenta de una manera unidireccional y la evaluación es de control, en la que lo importante es el cumplimiento, pero no potencia procesos de conciencia de las implicaciones de la narración en la vida familiar, histórica, social y cotidiana.</p> |
| <p>Narración es contar un hecho. Escriba una historia corta que tenga personajes, un sitio, un tema.</p> | <p>El profesor coloca sello, no hace ninguna otra observación.</p> <p>Se da una pequeña definición de lo que es narración, pero esta deja de lado muchísimas de las características que la constituyen; sin embargo, solicita un producto que incluye elementos que no han sido precisados. El profesor por medio de la práctica evaluativa no posibilita la construcción de saberes. La actividad de la escritura se da desde una perspectiva alejada de los sujetos; el hecho de narrar no se relaciona con la vida real del estudiante. La tarea es dada como una actividad alejada del contexto.</p> |
| <p>Tarea Traer un texto argumentativo de inmigración, en carpeta blanca tamaño carta y con normas nuevas, o del desplazamiento en Colombia.</p> | <p>En general, no se propician procesos de reflexión y metacognición sobre la escritura; esto implica que no se potencia la conciencia en los estudiantes, en este caso particular, de una situación problemática por la cual pasa nuestra sociedad, como lo es el desplazamiento. El papel del profesor es el de transmisor de contenidos estipulados (texto argumentativo), pero no genera estrategias para argumentar acerca de situaciones que hacen parte de la vida de los estudiantes, en particular, y de nuestra sociedad, en general. La escritura se reduce a una producción artificial en la que no se explicitan interlocutores ni intencionalidades comunicativas.</p> |

Fuente. Elaboración propia a partir del registro tomado del cuaderno grado octavo. Marzo del 2012.

Sobre los resultados

Las prácticas evaluativas reiteradas son sellos, revisados, firmas y valoración cuantitativa; estas acciones son de control y verificación del cumplimiento de una tarea, pero se alejan de la reflexión y el análisis en torno al conocimiento. Evidencian un predominio de lo regulativo (establecer un orden, controlar) sobre lo instruccional (el desarrollo de habilidades propias de la disciplina).

Las producciones de los niños no son reconocidas ni sometidas a reflexión por los sujetos participantes (profesor - estudiante), con lo cual no se genera conciencia de las funciones comunicativa, cognitiva ni estética del lenguaje. La escritura y la lectura se presentan como actividades mecánicas.

En las consignas, los profesores solicitan distintos tipos de textos pero no hay una evidente construcción de conocimientos que posibiliten su producción. Solamente se desarrollan contenidos superficiales (hipérbole, narración en primera persona, narración y texto argumentativo). Es decir, se distribuyen contenidos o temas pero no se generan espacios de reflexión ni elementos que permitan argumentar, crear o narrar situaciones reales de comunicación. De esta manera, en la evalua-

ción, el profesor solicita un producto, dirige, determina y domina el curso de las acciones de los estudiantes de una manera mecánica; en este sentido, hay una fuerte enmarcación hacia el cumplimiento de la tarea.

Conclusiones

En el caso abordado se evidencia que existe la marcada tendencia a que el discurso regulativo (de orden), domine al instruccional (de habilidades especializadas). De esta manera, el discurso instruccional está incluido en el regulativo; así, el discurso pedagógico no se produce a partir de las competencias y habilidades que deben desarrollarse en el área de lengua castellana, sino a partir de la regulación de las acciones y conductas, y dentro del discurso instruccional (DI) se ordena la habilidad que debe adquirirse.

El análisis de los datos realizado hasta el momento nos conduce a profundizar conceptualmente para conectar teóricamente los principios de enmarcación y clasificación con la estructura y las características de la consigna y sus posibilidades en el desarrollo cognitivo o como dispositivo de disciplinamiento y control burocrático del trabajo en el aula.

Referencias

- Atorresi, Ana. "Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida." *Revista Enunciación* 10.1 (2005): 4-14. Impreso.
- Atorresi, Ana y Ravela Pedro. "Los proyectos de evaluación formativa". *UCU, Diploma en evaluación de los aprendizajes*, edición 2009. Impreso.
- Bernstein, Basil. *La construcción social del discurso*. Bogotá, Colombia: Ed. Prodic, 1990. Impreso.
- _____. "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo." *Revista Colombiana de Educación*, 15, 1990. Traducción de Mario Díaz. Bogotá, Colombia. Impreso.
- _____. *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogotá, Colombia: Magisterio, 2000. Impreso.
- González, Miriam. "La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica". *Revista Cubana Educación Media Superior* 15.1 (2001): 85-96. Impreso.
- Ravela, Pedro. "Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina". (2009). Medio de publicación (web). <<http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CartillaB/6antologia/Referentes%20para%20la%20evaluaci%C3%B3n/Sobre%20los%20resultados%20de%20la%20evaluaci%C3%B3n%20formativa/Ravela,%20Pedro.pdf>>
- Riestra, Dora. "Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua". *Revista Enunciación* 15.1 (2010): 175-183. Impreso.
- Silvestri, Adriana. *Discurso instruccional*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires, 1995. Impreso.
- Stake, Robert. *Multiple Case Study Analysis*. New York: The Guilford Press, 2006. Impreso.