



INVESTIGACIÓN
Temáticas,
problemas
y experiencias
pedagógicas

La evaluación del aprendizaje desde los principios de clasificación y enmarcación en la evaluación de la lengua materna

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

The Evaluation of Learning from the Classification and Framing Principles in the First Language Evaluation

L'évaluation de l'apprentissage selon les principes de classification et encadrement dans l'évaluation de la langue maternelle

Artículo recibido el 14 de mayo de 2013 y aceptado el 25 de octubre de 2013

ELSSA IBETH VALBUENA VALBUENA

Licenciada en lingüística y literatura. Especialista en lenguaje y pedagogía de proyectos. Estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de Lengua Castellana de la Institución Educativa Departamental Serrezuela. Integrante del grupo de investigación Lenguaje, Sentido y Contexto.

Correo electrónico: ibethval@yahoo.com

NIDIA OMAIRA VALBUENA VALBUENA

Licenciada en lingüística y literatura. Especialista en lenguaje y pedagogía de proyectos. Estudiante de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de Lengua Castellana en la Universidad del Tolima. Integrante del grupo de investigación Lenguaje, Sentido y Contexto.

Correo electrónico: nvalbuenita@yahoo.com

Abstract

El artículo presenta resultados de la investigación “Discursos y prácticas evaluativas en el aula de lengua materna: un estudio de caso”. Analiza la evaluación de los aprendizajes a partir de los principios de clasificación y enmarcación, con el ánimo de establecer la relación entre procesos de comprensión y cualificación de las prácticas evaluativas desde una perspectiva crítica. El diseño metodológico corresponde al estudio de caso y sus unidades analíticas son los discursos y las prácticas evaluativas de cuatro profesores de lengua castellana. Se utilizaron instrumentos como grabaciones de audio y video, observaciones no participantes de clase y registros escritos, entre otros. La investigación permitió determinar que en el ámbito evaluativo del caso estudiado prevalece el discurso regulativo sobre el instruccional.

Palabras clave: discursos, prácticas evaluativas, evaluación formativa, clasificación, enmarcación.

This article presents the results of the research study “Discourses and evaluative practices in the first language classroom: a case study”. It analyzes the evaluation of learning from the framing and classification principles, with the aim of establishing the relationship between the understanding and qualification processes of the evaluative practices from a critical perspective. The methodological design corresponds to a case study and its analytic units correspond to be the discourses and evaluative practices of four Spanish language teachers. Instruments such as audio and video recordings, non-participant observations to classes and written notes, among others, were used. The research study allowed determining the regulative discourse prevails over the instructional in the educational field of the studied case.

Keywords: discourses, Evaluative practices, formative evaluation, classification, framing.

L'article suivant présente les résultats de l'investigation: Discursos y prácticas evaluativas en el aula de lengua materna: un estudio de caso. On analyse, donc, l'évaluation de l'apprentissage à partir des principes de classification et d'encadrement, afin d'établir la relation entre les processus de compréhension et de qualification des pratiques évaluatives vue d'une perspective critique. La méthode correspond à l'étude de cas et ses unités analytiques sont les discours et pratique évaluatives de quatre professeurs d'espagnol. On a utilisé comme instruments les enregistrements d'audio et vidéo, les observations non participantes en cours et les registres écrits, entre autres. Le projet de recherche a permit de déterminer que, dans le cadre évaluative du cas étudié, le discours régulateur prévaut sur le discours intructionnel.

Mots clés: discours, pratiques évaluatives, évaluation formative, classification, encadrement.

Introducción

El problema de la evaluación de los aprendizajes en el aula constituye el objeto de reflexión y cualificación de la investigación cuya síntesis se presenta en este escrito. Este tema es una de las preocupaciones de la investigación social contemporánea por cuanto tiene multiplicidad de dimensiones y como tal, resulta ser un proceso complejo que ha de ubicarse en el plano pedagógico, ya que trasciende la vida de los sujetos implicados en este.

El artículo presenta, en primer lugar, algunas consideraciones relacionadas con los antecedentes investigativos sobre la evaluación de los aprendizajes. Por consiguiente, se exponen los elementos conceptuales que orientaron la investigación, entre los cuales se destacan planteamientos teóricos que abordan la evaluación de los aprendizajes de lengua materna desde una perspectiva crítica: la evaluación formativa, el discurso instruccional y las consignas para la realización de tareas. Se dan a conocer los principios de clasificación y enmarcación propuestos por Basil Bernstein, por cuanto constituyen la base teórica para el análisis de datos.

En segundo lugar, se presenta la metodología que orientó la investigación. El enfoque, las fases, las estrategias e instrumentos, las categorías y procedimientos analíticos; el diseño de la investi-

1. Desde la teoría de los actos de habla propuesta por Austin, (1962), los efectos performativos no son utilizados para describir o constatar determinadas cosas, sino que se interesan por la realización de un acto. Es la conducta que causa el enunciado en los interlocutores.

gación y sus etapas, las características de la población del objeto de estudio, los instrumentos y las estrategias aplicadas en la recolección y el análisis de datos. El análisis de los discursos evaluativos se hacen a través de las consignas para establecer la función que cumplen en la evaluación y en la enseñanza de lengua y literatura. También se analiza el discurso pedagógico, el cual está constituido por el discurso instruccional y el regulativo. El primero se relaciona directamente con el principio de clasificación y el segundo con el principio de enmarcación. Después se analizan los efectos performativos¹ que causan estos principios en los estudiantes y se discuten los resultados. Los datos permiten inferir que los discursos de formación docente se recontextualizan en aula; existe una débil formación docente y fuertes exigencias de las agencias educativas, y finalmente se presentan las conclusiones.

Antecedentes investigativos

Las tendencias investigativas actuales sobre la evaluación de los aprendizajes en lengua materna evidencian distintos enfoques. Unos trabajos investigativos se orientan a estudiar la evaluación externa, otros a la evaluación interna y otros centran su atención al estudio de la evaluación desde una perspectiva crítica.

Dentro de las investigaciones cuyo interés se centra en la evaluación externa, se destacan por una parte los trabajos de Jurado (2003, 2005, 2009), Atorresi (2006, 2009) y Pérez (2007), quienes a través de los resultados de pruebas externas nacionales e internacionales, intentan orientar procesos evaluativos que permitan superar el déficit de los estudiantes en las pruebas y, al mismo tiempo, buscan orientar el diseño de políticas educativas nacionales y el desarrollo de procesos de formación docente. Por otra parte, se encuentran los trabajos desarrollados por Rodríguez (2010) y Camargo Gutiérrez y Pedraza (2006), los cuales intentan develar las concepciones de los profesores sobre la evaluación de la producción escrita. Los resultados plantean que hay un evidente predominio de concepciones tradicionales sobre la evaluación de la escritura. Los trabajos de Camargo, Uribe y Caro (2007) y Castellón, Camargo y Caro (2010) analizan una muestra de los relatos presentados al concurso Nacional de cuento Gabriel García Márquez en el 2007, para hacer hipótesis frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura y a partir de los resultados proponer programas de formación docente.

La revisión de las investigaciones relacionadas con la evaluación interna permitió establecer que hay dos perspectivas teóricas, no excluyentes, que orientan el estudio del proceso de la producción textual: una social, con influencia de la dimensión pragmática del lenguaje y, otra cognitiva. Las investigaciones cuya perspectiva teórica se ubica en el aspecto pragmático de la producción textual, se encuentran las desarrolladas por Camelo (2010), Herrera y otros (2008), Saavedra (2006). Las investigaciones que priorizan en los aspectos cognitivos involucrados en la producción escrita, proponen la metacognición y la revisión como elementos fundamentales en el proceso de evaluación de la producción textual. En este grupo se destacan los trabajos de Gil (2010) y Ribas (2006).

Los estudios, cuyas orientaciones teóricas se basan en la pedagogía crítica, como Niño (2011), Díaz (2009), Arias (2009), destacan la necesidad de superar el rol instrumental de la evaluación,

en tanto instrumento de control, supervisión y medición. De igual manera, contribuyen a la comprensión de la evaluación en un intento por transformar las prácticas evaluativas en relación con los sujetos que hacen parte del proceso evaluativo y con la realidad histórica, social y cultural. Córdoba (2002) y Lodoño (2009), por su parte, intentan resignificar el papel del maestro y de los estudiantes en el proceso de transformación cultural, por lo cual, cuestionan de manera contundente el papel de las pruebas estandarizadas y de los modelos conductistas y tecnológicos. Éstos resaltan la importancia de la evaluación como práctica discursiva y pedagógica y la definen como fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, se interesan en los contextos políticos y sociales del lenguaje y el discurso en la sociedad. Las muestras se toman desde la enunciación de los interlocutores en el acto comunicativo.

La evaluación de los aprendizajes en lengua materna desde una perspectiva crítica

Se toman tres aspectos fundamentales para abordar la evaluación desde una perspectiva crítica: el conocimiento para la emancipación, la reflexión para la liberación y la importancia del discurso para la generación de identidad y poder.

En primer lugar, para la pedagogía crítica el conocimiento es el eje central para acceder a la libertad, de ahí su interés emancipador en la producción de conocimiento de los sujetos, que intenta generar condiciones para que los grupos tomen conciencia de sus condiciones históricas y se conviertan en sujetos que producen conocimiento para la transformación social. Desde el enfoque crítico de Habermas (citado por Sverdlick.), define tres intereses cognitivos básicos y el interés técnico que se orienta hacia el control y gestión del medio que está en directa relación con el saber empírico-analítico, caracterizado por adoptar la forma de explicaciones causales de acontecimientos observables.

Por tanto, bajo esta perspectiva la evaluación de los aprendizajes se prioriza en el control de los sujetos y se aleja de incluir procesos de autoevaluación y coevaluación para favorecer la permanente construcción de conocimiento por parte de los estudiantes evaluados. Restringe las posibilidades simbólicas del lenguaje a la instrumentalización de los aspectos formales de la lengua y a la constatación de saberes en términos de lo correcto e incorrecto. El interés emancipador se identifica con la autonomía de los sujetos y la responsabilidad; así que, a través de la evaluación es posible generar en los estudiantes la autorreflexión, si se les da la oportunidad de resolver sobre sus dificultades y fortalecer sus aciertos en aras de permitir el acceso a un conocimiento que interprete la realidad social como una creación histórica relativa, que se puede construir y se puede transformar, siempre y cuando existan criterios evaluativos ligados a intencionalidades reales de los sujetos.

En segundo lugar, la pedagogía crítica nace en América latina, se nutren del pensamiento pedagógico de Paulo Freire, quien considera a la educación como acto político, como acto de conocimiento y como acto creador. Para Freire, la liberación es el fin de la educación. Gadotti (2000) propone que “la educación tiene como fin la liberación, la transformación radical de la realidad para mejorarla, para volverla más humana, para permitir que hombres y mujeres sean reconocidos como sujetos de su historia y no como objetos” (p. 134). En este sentido la evaluación debe propender por la generación de conocimiento en los sujetos para acortar las distancias sociales y

permitir la construcción de sociedades más justas. De ahí la importancia de promover prácticas de autoevaluación y coevaluación como inicio de participación de los sujetos en su proceso de formación y autorregulación.

En tercer lugar, y frente a la importancia del discurso para la generación de identidad y poder, la pedagogía crítica concibe la escuela como el punto de convergencia entre la cultura del aula y la de la calle, en donde confluyen diversas ideologías, formas sociales heterogéneas que luchan por la dominación. En consecuencia, surge la necesidad de pensar el lenguaje como praxis, ver la importancia de la palabra y el discurso en la generación de identidades y de poder (Freire, 1979). En el marco de la palabra, Mc Laren (1998) afirman que “el lenguaje proporciona las auto-definiciones con las que las personas actúan, negocian diversas posiciones subjetivas y emprenden un proceso de nombrar y renombrar las relaciones entre ellas mismas, los otros y el mundo” (p. 49). Este planteamiento sugiere tensiones frente al uso de la palabra en el aula, la negociación de significados y las posibilidades de enunciación.

La evaluación formativa

Pensar los discursos y las prácticas evaluativas desde una perspectiva crítica implica ubicarse en el marco de la evaluación formativa, concebida como elemento que contribuye a la educación integral del estudiantado por cuanto promueve la potenciación significativa de la lengua y el lenguaje; reconoce los nexos entre la comunicación y la vida; contribuye a la formación de aspectos sociales, culturales, éticos, estéticos y axiológicos (Álvarez, 2001).

Es pertinente para este estudio, comprender la manera cómo se evalúan los aprendizajes en el aula, los ambientes de interacción que se generan, los procesos argumentativos que se forjan, la forma como los participantes construyen sus conocimientos, el dialogo y la retroalimentación entre los sujetos de la evaluación. Lo anterior, conlleva a entender la evaluación como una práctica pedagógica que indica que se trata de un proceso de construcción de conocimiento en el que se enseña y se aprende.

Por lo tanto, un camino viable para asumir la evaluación desde una perspectiva crítica es la propuesta de evaluación formativa, puesto que esta no pretende medir la cantidad de conocimiento adquirido, sino que establece relaciones entre las personas, como sujetos de aprendizaje. Al respecto, Freire (1994) afirma que mejorar la calidad de la educación:

implica la formación permanente de los educadores. Y la formación permanente consiste en la práctica de analizar la práctica. Pensando su práctica, naturalmente con la presencia de personal altamente cualificado, es posible percibir imbuida en la práctica una teoría todavía no percibida, poco percibida o percibida pero poco asumida (p. 91).

Una evaluación pensada al servicio del conocimiento y del aprendizaje de manera formativa, constituye en sí misma un medio para el aprendizaje, la evaluación formativa va más allá de las pretensiones de calificar: “Evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir (...) tampoco es clasificar ni examinar ni aplicar test, pero se confunde con ellos” (Álvarez, 2001, p. 11). Así que la evaluación formativa, no se centra en la corrección de errores, sino que pretende potenciar aciertos y actuar para mejorar.

Los principios base de la evaluación formativa abordan niveles cognitivos complejos que tienen en cuenta la retroalimentación para mejorar la construcción de conocimientos, para ello es indispensable no solo identificar cómo se produjo el resultado final del proceso, lo que llamamos evaluación sumativa, sino que la evaluación se debe hacer de manera permanente, para valorar el avance cotidiano, y así favorecer la retroalimentación.

Sobre los discursos instruccionales: las consignas

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, dichas situaciones presentan características comunes en las que el profesor, a través de su discurso instruccional, organiza unos contenidos e intenta que los estudiantes realicen ciertas actividades. Respecto a la consigna Riestra (2010) 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.” (p. 178). Por estas consideraciones, las consignas constituyen una unidad de análisis de la propuesta.

Tomando en cuenta lo precedente, a través de sus consignas, el profesor posibilita la construcción de conocimientos o la repetición de contenidos. A partir de los planteamientos de Riestra (2010), para que ésta funcione como instrumento de la organización semántica de la conciencia, debe operar como un andamiaje del pensamiento. Esto significa que el profesor con sus consignas debe operar en la zona de desarrollo próximo del estudiante para facilitar la construcción de conocimientos. Esto es posible si se plantean actividades que sugieren la progresión de procesos cognitivos y el aumento de niveles de dificultad en la elaboración de la tarea, si por el contrario, el profesor propone actividades que no requieren procesos mentales complejos, limita las posibilidades de los estudiantes para construir competencias y habilidades para resolver problemas y necesidades, a su vez, limita la construcción de aprendizajes autónomos. De esta manera, la consigna supone un plano práctico en cuanto la planificación de una tarea y del mismo modo un plano teórico, por cuanto refleja las concepciones de los docentes, en este caso, sobre los conocimientos del lenguaje.

Tomando las directrices de la evaluación formativa no es suficiente 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, pues éstos 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.

Sobre los principios de clasificación y enmarcación

El discurso pedagógico, hace parte del dispositivo pedagógico, el cual a través de reglas de distribución, de recontextualización y de evaluación, distribuye el poder, el conocimiento y las formas

de conciencia. Las reglas de distribución, son las que “regulan la especialización diferente de la conciencia de diversos grupos” (Bernstein, 1990, p. 126) y, están en directa relación con el principio de clasificación. Esto significa que el dispositivo pedagógico decide quién puede transmitir, qué se puede transmitir, a quién y en qué condiciones se puede transmitir.

Del mismo modo, Bernstein (1990) agrega que la consolidación de códigos está mediada en gran parte por la educación, ella se encarga de reproducir las estructuras sociales existentes, a través de la aplicación de los principios de clasificación y enmarcación. Los códigos sociolingüísticos como educativos “se generan, reproducen y cambian como resultado de los rasgos macro institucionales 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” (p. 3). Los códigos, elaborados y restringidos, implican reglas de reconocimiento y presuponen los principios de clasificación y enmarcación; esta afirmación conduce a pensar la existencia de relaciones de poder y 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 macro estructuras y micro prácticas de interacción y comunicación” (Bernstein, 1990, p. 4).

Así mismo, el principio de clasificación, se relaciona con la reglas de distribución del dispositivo pedagógico y con el discurso instruccional del discurso pedagógico, siendo éste el que regula la relación entre la distribución del poder, la distribución del conocimiento y de conciencia. Estos aspectos se tendrán en cuenta en el análisis de los discursos y las prácticas de los docentes de lengua castellana. Con ello, 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. Es 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 comunicación y a las relaciones de poder manifiestas en de la interacción. La enmarcación constituye, legitima y mantiene la estructura de las relaciones comunicativas en las que está presente siempre el control (Bernstein, 1990, p. 21).

Esto significa que hay un vínculo entre la enmarcación y el discurso regulativo. 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 (1990), ya que este es el que “regula las prácticas pedagógicas de las relaciones sociales creadas por el proceso de reproducción del conocimiento educativo” (p. 23).

El profesor hace uso de una enmarcación fuerte cuando explícitamente regula los principios de interacción, es decir, da órdenes, organiza espacialmente, ordena posturas específicas, entre otros. Del mismo modo, el maestro utiliza 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, 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, 1990 p. 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.

Metodología

La investigación se desarrolla en el marco del paradigma interpretativo que permite estudiar los fenómenos desde lo descriptivo y desde la perspectiva de los sujetos para interpretar la realidad observada y conocer la manera como los actores del sistema en el mundo social se constituyen (Hernández, 2006). El enfoque es cualitativo, permite significar la realidad a partir del conocimiento, las actitudes y los comportamientos (Guba y Lincoln, 1994). El diseño corresponde al estudio de caso propuesto por Stake (1999) como un análisis integral, una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto en la vida real. Los sujetos del caso en estudio son cuatro profesores, licenciados en lengua castellana que laboran en una institución educativa oficial del departamento de Cundinamarca, en educación básica.

Los datos se obtienen a través de observaciones directas, entrevistas semiestructuradas, conversaciones informales, cuadernos de los estudiantes, grabaciones de clase en audio y video. Se establecen como unidades de análisis los discursos y las prácticas evaluativas, para los discursos las categorías de análisis corresponden a las consignas, las categorías teóricas de análisis corresponden a los principios de clasificación y enmarcación.

La herramienta utilizada es el análisis de contenido semántico. Bardin (1996) lo conceptualiza como “el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes” (p. 32). Se vale de matrices semánticas para establecer relaciones entre los significados, codificar, categorizar, realizar inferencias y generalizaciones tras un proceso de lectura sistemática e interpretativa de los datos.

Análisis de datos

Los discursos evaluativos forman parte del discurso pedagógico, ya que son directivas de trabajo que el profesor imparte cuando desarrolla su tarea. Estas directivas son denominadas por Dora Riestra consignas de trabajo (2010). En este estudio se toman las consignas para describir, caracterizar y analizar los discursos evaluativos que circulan en el aula. Se inicia el análisis con un listado de 300 consignas obtenidas de los cuadernos de los estudiantes que luego se redujeron a 145 por su carácter prototípico.

Para leer los datos se elaboró una matriz semántica orientada a establecer la función evaluativa que cumplen las consignas, la frecuencia con que se manifiestan, para de esta manera establecer algunas categorías emergentes. En la siguiente tabla se visualiza el proceso hasta aquí descrito.

	Frecuencia
Control	86
Cumplimiento	28
Copia	12
Creación a partir de lo conocido	12
Forma	05
Interacción	05
Memoria	04
Opinión	03
Total	145

Tabla 1. Categorías en relación con la función evaluativa de las consignas y frecuencia

La frecuencia y la interacción de los datos establecen que el uso mayoritario corresponde a los discursos cuya función se ubica en el control de las acciones, dentro de este grupo se encuentran las categorías que inicialmente se denominan: control, cumplimiento, forma, memoria y copia. Si la consigna, según las ideas de Riestra (2010) “es el texto que organiza las acciones mentales de los estudiantes y al mismo tiempo, es la que organiza la acción que cada alumno internaliza” (p. 179), significa que los estudiantes, en este caso particular, internalizan acciones que se enmarcan en el cumplimiento de las tareas, bajo situaciones de control y proceden de acuerdo con las directrices dadas por los profesores, siguen órdenes establecidas y cumplen con las tareas propuestas.

Los anteriores resultados conllevan a establecer nuevas relaciones semánticas para agrupar las consignas por la función que cumplen. La síntesis se presenta de manera explícita en la tabla que sigue:

La función que cumplen las consignas	Grupo de consignas
Control	Control, cumplimiento, forma, memoria y copia
Interacción	Creación, opinión e interacción

Tabla 2. Matriz semántica para agrupar consignas por la función que cumplen

El análisis de la función que cumplen las consignas permitió establecer relaciones metafóricas del ámbito del aula de clase con un escenario teatral. Éste se describe mejor en los siguientes apartados.

Control y cumplimiento: protagonistas en el escenario del aula de lengua materna

Los datos comunican que las actividades propuestas no requieren de una evidente reorganización semántica por parte de los estudiantes; se constituyen más en formas de reproducción de contenidos y definiciones. Copiar y memorizar, se convierten en el guión didáctico que representan los actores, guiados por el director de la escena pedagógica. Los estudiantes permanentemente realizan actividades psicomotrices como recortar, dibujar, pegar, subrayar, identificar, transcribir y completar para cumplir con las indicaciones dadas por el profesor, quien, a manera de director, verifica que los personajes sigan literalmente el guión que ha sido escrito para ellos. Esta situación generó la reflexión acerca de la relación entre las actividades predominantes (copiar, subrayar, colorear, identificar, redactar, cumplir con el orden, etc.) y los procesos de organización semántica necesarios en la construcción de conocimiento. Según los planteamientos de Vigotsky y referenciados por Riestra (2010) para que las consignas se conviertan en instrumentos de la organización semántica de la conciencia de los estudiantes, deben operar como andamiaje del pensamiento, para actuar en la zona de desarrollo próximo.

La interacción: un intento para la creación

Los datos muestran también que en una proporción reducida están los discursos que se orientan a la creación, a la opinión y a la interacción, esto lleva a pensar que las situaciones de comunicación, de manera limitada, hacen parte del escenario del aula. En ocasiones los profesores se distancian de los guiones prefabricados en el contexto escolar para dar la palabra a los actores principales de la escena, los estudiantes. Los sueños, temores, vivencias y deseos se convierten en palabras que cobran vida cuando son escuchadas por otros en escenarios de interlocución. Los escenarios son creados por los profesores en el momento en que permiten que los estudiantes se comuniquen desde lo que piensan, sienten y desean, motivados por intencionalidades y propósitos auténticos y cuando el error es utilizado de manera consciente para la construcción de personajes propios que hacen parte de un solo escenario.

Las consignas en relación con la enseñanza de la lengua

Una vez discutido el para qué se utilizan las consignas, conviene preguntar qué conocimientos propios del lenguaje, se desarrollan a través de los discursos de los profesores. Las categorías definidas anteriormente permitieron establecer, de manera general, que la mayoría de los discursos están orientados a la enseñanza de la lengua y en menor proporción a la enseñanza de la literatura, adelante se explicará la función que cumplen las consignas en la enseñanza de la literatura. En la siguiente tabla se observan las categorías resultantes de la función que cumplen las consignas en relación con la enseñanza de la lengua.

Categorías orientadas a la función que cumplen las consignas en la enseñanza de la lengua	Grupo de consignas
Carácter prescriptivo	identificación de categorías gramaticales, prelación de aspectos formales, transcripción de definiciones y lectura a nivel literal
Carácter pragmático	Producción de textos a partir de títulos y situaciones auténticas.

Tabla 3. *Matriz semántica para establecer categorías en relación con la función de las consignas en la enseñanza de la lengua*

El carácter prescriptivo de la lengua

Los anteriores datos permiten identificar una amplia gama de instrucciones orientadas a la escritura y la lectura desde una perspectiva normativa, que atiende exclusivamente a los aspectos formales de la estructura superficial de la lengua. Los conocimientos que se imparten contribuyen muy poco al desarrollo de competencias en la comprensión y producción textual.

La enseñanza de la lectura y la escritura desde una perspectiva prescriptiva procura la adquisición de destrezas cuyos resultados se prevén y miden, de acuerdo con un patrón preestablecido, sin generar procesos de reflexión. De ahí que es pertinente clasificar las actividades de escritura hasta aquí descritas, como una forma de racionalidad técnica, de acuerdo con lo expresado por Giroux (1998, p. 124).

El carácter pragmático de la lengua

Los datos también permiten interpretar que, aunque en menor proporción, en el aula también circulan discursos instruccionales distantes del carácter instrumental de la modalidad escrita. Escribir lleva consigo la configuración de sentido, implica comprender que este acto sirve para algo, es útil, y produce efectos de recepción en los lectores. Aquí la función de la escritura es entendida como una construcción narrativa de la realidad, y está en concordancia con la modalidad narrativa del pensamiento enunciada por Bruner (2004). Por cuanto es un proceso de subjetivación de lo real que consiste en construir la experiencia del mundo mediado por la subjetividad.

Los discursos instruccionales con orientación pragmática tienen características de lo que Eisner (1995) denominó la inteligencia cualitativa. Ésta no se caracteriza como algo innato, sino como modo de acción humana que puede crecer a través de la experiencia y capaz de emplearse en el espectro más amplio de la vida de los sujetos, como percepción, comprensión y creación de múltiples realidades. Esto conduce a pensar que en el aula de lengua también circulan discursos que van más allá del uso repetitivo y mecánico de los códigos con que lo real se configura y comunica.

Enseñanza de la literatura

La lectura y escritura en relación con el discurso literario se plantea en dos direcciones: en primer lugar, la escritura se inscribe en lo que se denomina espontaneidad creadora y, en segundo lugar, tanto la lectura como la escritura literaria se supeditan a la teoría lingüística. Es así como las actividades propuestas en las consignas propician un distanciamiento de las características y esencia del texto literario, esto indica que lo literario no ha alcanzado su independencia y autonomía, en tanto se aborda desde las lógicas de la lingüística estructural y no desde sus propias lógicas retóricas.

La escritura del texto literario se sugiere a partir de la creación espontánea, por cuanto en las consignas no se hacen precisiones, ni restricciones retóricas. Bajo estas premisas para escribir literatura no sólo se requiere de disponibilidad de tiempo. De manera implícita, al estudiante se le limita la posibilidad de comprender las particularidades inherentes a cada tipo de discurso literario, asimismo se le impide que cualifique sus experiencias escriturales, porque no se le brinda la oportunidad de volver sobre su texto, para dialogar con él y para conocer sus propias limitaciones y alcances como potenciales escritores de ficción literaria.

La ficción exige de lógicas que son parte del aprendizaje escolar, a través de la lectura y escritura de ficción se tiene en cuenta el género elegido, la situación de comunicación, los posibles destinatarios y los objetivos; en otras palabras, se da cuenta de la dimensión retórica de la literatura. Desde esta perspectiva, la escritura sobrepasa la consideración de mero instrumento de comunicación y se asume como un acto que permite la producción de conocimiento ya que cuando se escribe, implícita o explícitamente, se aprende algo que no se sabía. Es así como la escritura se constituye en un instrumento didáctico que el maestro debe potenciar a través de consignas, que hagan restricciones retóricas para que los estudiantes comprendan la lógica de las ficciones literarias mediante el ejercicio mismo de la escritura.

Discurso instruccional y clasificación

Teniendo en cuenta lo planteado hasta el momento y, de acuerdo con los principios de clasificación, el interés se centra ahora en comprender la relación entre poder, conocimientos y formas de conciencia. Estas relaciones se aprecian mejor en la siguiente tabla:

Consigna (discurso)	Respuesta del niño	Práctica evaluativa
Lee un texto y copia un ejemplo de narración en tercera persona	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	
Lee un texto y copia un ejemplo de narración en primera persona	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.	El profesor coloca revisado (chulo) y un número que corresponde al consecutivo de la actividad presentada. No hace ninguna observación.
Invento y escribo una historia en primera persona	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 sándwich 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...	

Tabla 4. Matriz semántica para establecer relaciones entre consignas, respuestas de los niños y prácticas evaluativas. Fuente: basada en registro tomado de los cuadernos de octavo

En la siguiente matriz semántica se observan los conocimientos que se distribuyen, la fuerza de la clasificación y los efectos performativos.

Conocimientos distribuidos	Fuerza de la clasificación	Efectos performativos
Leer para identificar	C-	Realización de actos mecánicos
Copiar un texto	C-	Realización de actos mecánicos de transcripción

Tabla 5. Matriz semántica para establecer relaciones entre los conocimientos distribuidos, la fuerza de la clasificación y los efectos performativos

De acuerdo con el principio de clasificación, el profesor a través de su consigna está distribuyendo unos conocimientos: 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 distribuye un conocimiento sin que éste genere afectaciones de tipo afectivo, ni cognitivo, limita al estudiante la posibilidad y el poder de usar la lectura y la escritura como formas de empoderamiento en situaciones de comunicación. Más bien se está promoviendo en él, el copiado de textos, ya que la lectura y la escritura se abordan 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.

Las anteriores consideraciones llevan consigo unas formas propias de situar a los estudiantes en contextos de comunicación en las que el lenguaje es un objeto abstracto, conformado por reglas y que el conocimiento de las mismas, garantiza su correcta ejecución. En este caso, la narración es una forma de comunicación sin interlocutores reales, que se enseña a través de la identificación de los tipos de narrador. Esto significa que la clasificación de los profesores es débil, en términos de grado de profundidad y especialización de habilidades y competencias propias del lenguaje.

Discurso regulativo y enmarcación

A partir de los discursos que circulan en el aula se observa que el control y el cumplimiento se constituyen en los protagonistas del escenario pedagógico. Esto lleva a considerar ciertas formas de comunicación al interior del aula en relación con el discurso regulativo y la enmarcación. Inicialmente se toman ejemplos para establecer la manera como opera el discurso regulativo en el plano pedagógico, para tal efecto, se centra la atención en la práctica evaluativa del docente, en relación con la consigna y los conocimientos, el procedimiento se evidencia en la siguiente tabla.

Consigna (discurso)	Respuesta del niño	Práctica evaluativa
Lee un texto y copia un ejemplo de narración en tercera persona	El niño copia el ejemplo de narración en tercera persona	El profesor coloca 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.
Invento y escribo una historia en primera persona	Erase 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 sándwich 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...	

Tabla 6. *Matriz semántica para analizar el discurso regulativo.* Fuente: elaboración propia basada en registro tomado de cuaderno de grado octavo.

La práctica evaluativa del profesor garantiza la presentación de la actividad pero no genera en el estudiante procesos de metacognición a través de la revisión. Existe una enmarcación fuerte en lo formal de la tarea, como color de la tinta que se debe usar, características de las hojas y número de cuartillas, pero no se hace ninguna indicación respecto a la producción textual de la narración. Esto significa que hay mayor interés por el cumplimiento de la actividad que por el proceso de producción literaria. De esta manera, el profesor prioriza en lo regulativo de la tarea sobre lo instruccional de la misma.

En la mayoría de las consignas analizadas se observa que el control se ejerce a través de las prácticas evaluativas recurrentes: la calificación numérica y la acumulación de sellos, chulos y firmas. En los registros no aparecen observaciones de los profesores con respecto a las respuestas de los niños, es decir, no existe un proceso de retroalimentación. Lo descrito se ubica en formas de comunicación unidireccionales, la voz del estudiante se desconoce, y la del maestro se traduce en ordenar, por tanto, se puede inferir que la función específica de la práctica evaluativa de los profesores observados es de verificación del cumplimiento de una tarea. A través de la fuerza de la enmarcación se puede establecer cómo sucede la comunicación en el aula. Hay enmarcación fuerte de la interacción cuando el profesor ejerce explícitamente formas de comunicación unidireccionales y verticales. La fuerza de la enmarcación es débil cuando se propende por situaciones de comunicación horizontales. A continuación aparece una matriz semántica para explicar mejor cómo opera la fuerza de la clasificación.

Prácticas evaluativas. Comunicación en el aula	Fuerza de la enmarcación	Efectos performativos
Énfasis en la forma de la tarea: color de tinta, número y tamaño de las hojas	E+	Interiorización de aspectos formales más no de conocimientos
Acumulación de firmas, sellos, chulos.	E+	Cumplimiento sin reflexión sobre aciertos o dificultades Comunicación unidireccional

Tabla 7. Matriz semántica para establecer relaciones entre comunicación en el aula, fuerza de la enmarcación y efectos performativos

La matriz anterior permite establecer que las características de la comunicación en el aula se circunscriben en la relación emisor-receptor. El emisor, -docente- es quien sabe, controla y ordena al receptor, -estudiante-, quien oye y cumple las órdenes. Es unidireccional en la medida en que la información va del profesor hacia el estudiante, lo cual lleva en su interior matices de verticalidad y autoritarismo, el profesor a través de sus discursos y prácticas evaluativas, se sitúa como poseedor de la verdad y atribuye al estudiante el papel de receptor de conocimientos.

La relación comunicativa anteriormente descrita se asocia de manera directa con lo que Bernstein denomina discurso regulativo, el cual hace que se institucionalice una relación distante entre el profesor y el estudiante. En este sentido, según los planteamientos de Bernstein, el problema radica en la distancia que hay entre el contexto de producción de conocimiento científico y el contexto de reproducción o aprendizaje académico. En este orden de ideas, la escuela no es un contexto significativo para el aprendizaje, toda vez que desconoce los problemas relevantes de la comunidad y se configura como una estructura artificial, alejada de la vida de los estudiantes.

A continuación se presenta la discusión de resultados del caso en estudio y algunas reflexiones a manera de conclusión.

Discusión de resultados y conclusiones

A través del proceso investigativo, se observó que el discurso pedagógico de tres de los docentes prioriza en lo regulativo cuya función principal se centra en el control de las actividades propuestas, en términos de cumplimiento. Esto refleja que en el aula de lengua materna está presente la enmarcación fuerte, materializada en las prácticas evaluativas que sugieren el cumplimiento más que el desarrollo de habilidades y competencias propias de las ciencias del lenguaje. Así, la interacción entre docentes y estudiantes se supedita a la verificación y al control.

La evaluación manifiesta en los discursos y las prácticas refleja que las relaciones pedagógicas se ven influenciadas por el poder regulativo que se le ha otorgado a los docentes en su formación académica. Ellos, hacen parte de un sistema social en el que su labor se ubica en la formación de sujetos que deben cumplir con unos requerimientos específicos de las demandas económicas y sociales. En este caso, el discurso instruccional, en términos de desarrollo de competencias del lenguaje, se supedita al discurso regulativo.

Los conocimientos que se distribuyen no alcanzan la profundidad necesaria para consolidar en los estudiantes niveles de conciencia que permitan la reflexión acerca de su entorno, y de su posible transformación con miras a alcanzar relaciones sociales más justas y equitativas. La enseñanza del lenguaje se ubica en los niveles estructurales, es muy reducido el desarrollo de competencias centradas en las dimensiones afectiva, comunicativa y cognitiva.

La mayoría de los discursos de los profesores cumplen con la función de dirigir las acciones y comportamientos de los estudiantes, mediante actividades que distan del desarrollo de procesos cognitivos superiores que le otorguen al alumno la posibilidad de cuestionamientos sobre su propia realidad y la de su entorno. Más bien, se enfatiza en la repetición de contenidos y definiciones, acciones que se corresponden con una tendencia prescriptiva de la lengua.

Es precario el trabajo del lenguaje desde una perspectiva pragmática, por lo tanto, la interacción es claramente limitada en el aula de lengua materna. Paradójicamente en la enseñanza del lenguaje se desarrolla muy poco la comunicación humana. Esta situación obedece a la ubicación social del maestro, quien es el encargado de establecer el orden y el control de las actuaciones de los estudiantes. De allí que el discurso oral es trabajado en menor proporción que el escrito, ya que el primero puede interferir de manera directa con el orden establecido en el aula.

De acuerdo con lo anterior, se observa que el orden y el control son los protagonistas de la escena pedagógica en la que lo más importante, no es la enseñanza de la lengua, sino el cumplimiento y la verificación de la tarea. Los discursos de los profesores, en este caso, se sitúan en la tradición estructuralista del lenguaje en la que prima lo prescriptivo sobre lo comunicativo.

No obstante se observa que en el aula también circulan discursos instruccionales distantes del carácter instrumental de la escritura. Se evidencia que escribir lleva consigo la configuración de sentido, implica comprender que este acto sirve para algo, es útil, y produce efectos de recepción en los lectores. Este tipo de relación pedagógica distribuye conocimientos que le otorgan al estudiante el poder de usar el lenguaje para pensar, discutir, proponer, crear, comunicar, es decir, para ser y estar en el mundo.

La clasificación de los profesores, es débil, por cuanto solo se abordan algunas de las características del lenguaje y se le desconoce como elemento transformador de la experiencia humana, paralelamente se limita al estudiante la posibilidad comprender el mundo y comunicar ideas nuevas a los demás.

El profesor prioriza en lo regulativo de la tarea sobre lo instruccional de la misma. 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, se ordena la habilidad que se debe adquirir.

§

Bibliografía

- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Arias, N. (2009). "Para el debate en torno a la investigación en evaluación de aprendizajes", en: *Itinerario Educativo*, (54), 73-96.
- Atorresi, A. (2006). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Manual para la evaluación de las pruebas de escritura*. Argentina: Oficina Regional de Educación UNESCO para América Latina y el Caribe y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación LLECE.
- _____. (2009). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Aportes para la enseñanza de la lectura*. Chile: Oficina Regional de Educación UNESCO para América Latina y el Caribe y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación LLECE.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido* (2ª Ed.). Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso*. Trad. Mario Díaz. Bogotá: Prodic.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Camargo, M., Gutiérrez, M. & Pedraza, A. (2006) "Obstáculos para el uso institucional de la evaluación", en: *Revista Educación y Educadores*, 9 (2), 23-32.
- Camelo, J. (2010) "Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula", en: *Enunciación*, 15 (2), 58-69.
- Camargo, Z., Uribe, G. & Caro, M. (2010) "Evaluación de una muestra representativa de los relatos presentados al Concurso Nacional de Cuento Gabriel García Márquez (2007)", en: *Enunciación*, 15 (1), 78-94.

- Castrillón, C., Camargo, Z., & Caro, M. (2010). "La evaluación de la escritura en el marco de un concurso: del texto narrativo al cuento literario", en: *Enunciación*, 15 (1), 7-16
- Córdoba, G. (2002). "Exclusión y resistencia cultural", en: *Pensamiento actual*, 10 (4), 10-16. Recuperado el 16 de septiembre de 2012, de <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/8235>
- Díaz, A. (2009). "La evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal", en: *Mientras tanto*, (110/111), pp. 67-86. Recuperado el 13 de marzo de 2013, de <http://www.jstor.org/stable/27821334>
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1979). *Educación y cambio*. Argentina: Ediciones Búsqueda.
- _____. (1994). "Educación y participación comunitaria", en: M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo & P. Willis (eds.), *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 83-97). Barcelona, Paidós.
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas actuales de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gil, J. (2010). "Enseñar y evaluar textos narrativos. Algo más que puro cuento", en: *Enunciación*, 15 (1), 56-77.
- Giroux, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI editores.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista", en: J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica* (3ª ed.) (p. 148-165). Madrid: Akal.
- Hernández R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc. Graw Hill.
- Herrera, P., Gámez, P., Torres, A., Corredor, J. & Quintero, F. (2008) "¿Qué pensamos cuando evaluamos? La evaluación al tablero", en: *Enunciación*, 15 (1), 38-44.
- Jurado, F. (2003). "La evaluación externa en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias y lengua extranjera", en: Jurado, F. (coord.), *Evaluación: conceptualización, experiencias, proyecciones* (pp.47-86). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- _____. (2005) "El concepto de competencia en los contextos de evaluación externa: un estudio de caso", en: *Enunciación*, 10 (1), 22-30.
- _____. (coord.). (2009). *Los sistemas nacionales de evaluación. América Latina: ¿Impacto pedagógico u obediencia institucional?*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Londoño, J. (2009). "El poder del discurso y el discurso del poder. Entrevista a Teun A. van Dijk", en: *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 4, 257-267.
- Martínez, F. (2009). "Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: Hacia un sistema

más equilibrado”, en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/>

Mclaren, P. (1998), *Pedagogía, Identidad y Poder*. Argentina: Homo Sapiens.

Niño, L (2011) *Evaluación docente y currículo: desde la perspectiva evaluativa y curricular instrumental a la perspectiva crítica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Pérez, M (2007) “La evaluación externa de la producción escrita en Bogotá (2005-2007): más allá de la búsqueda del déficit en los estudiantes”, en: *Enunciación*, 15 (2), 17-31.

Ribas, S. (2006). “La regulación del proceso de composición escrita en grupo: análisis de la utilización de pautas de revisión”, en: Camps A. & Ballesteros C. (comps.), *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 51-62). Barcelona: Gra.

Riestra, D. (2010). “Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua”, en: *Enunciación*, 15 (1), 175 -183.

Rodríguez, M. (2010) “Exploraciones en torno a concepciones de docentes sobre la evaluación”, en: *Enunciación*, 15 (1), 36-58.

Saavedra, A. (2010). “Evaluación de la creación literaria: de la racionalidad técnica tradicional al enfoque crítico, formativo y artístico”, en: *Enunciación*, 15 (1), 118-133.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Sverdlick, Ingrid. (2008). “De Freire a nosotros y de nosotros a Freire”, en: *Revista Novedades Educativas*, (209-2008). Recuperado el 12 de marzo de 2013, de <http://www.google.com.co/h?sourceid=navclient&ie=UTF8&rlz=1T4AURUenCO502CO503&q=investigacion+educativa%2c+evaluacion+y+pedagogías+criticas>.