

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

UN MEDIO PARA MEJORAR LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS Y COMUNICATIVAS



E
A

MABEL CONDEMARÍN / ALEJANDRA MEDINA

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

UN MEDIO PARA MEJORAR LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS Y COMUNICATIVAS

MABEL CONDEMARÍN / ALEJANDRA MEDINA
MINEDUC. P900

Evaluación de los Aprendizajes

**Programa de Mejoramiento de la Calidad de las
Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P-900)**

**División de Educación General
Ministerio de Educación
República de Chile**

**Coordinación Editorial: Carlos Álvarez Viera.
Diseño: Camila Berger, Javier Pañella.**

Impresión:

Junio de 2000.

1° Edición 2.500 ejemplares.

Registro de Propiedad Intelectual

N°

Tel. 3904755 Fax 3800346

PRESENTACIÓN

Uno de los mayores desafíos que enfrenta la actual reforma educativa, es la actualización de los procedimientos de evaluación, para cumplir el objetivo de mejorar la calidad de los aprendizajes. En la actualidad, no existen dudas de que las modalidades de evaluación empleadas por los sistemas educativos tienen más fuerza para conducir el currículum, que sus contenidos, estrategias o la filosofía que orienta sus metas.

La necesidad de actualizar los sistemas evaluativos es particularmente válida en el área del lenguaje oral y escrito, donde generalmente los progresos de las últimas décadas en su teoría, investigación y práctica no se han reflejado en avances en los procedimientos utilizados para evaluar las competencias lingüísticas y comunicativas de los estudiantes.

Frente a esta necesidad, los profesionales de la educación y especialistas en el tema se encuentran en un proceso de búsqueda y ponen de relieve en sus escritos, las carencias y los aspectos no resueltos de la evaluación. El presente libro recoge los aportes de las tendencias actuales, alternativas al modelo de evaluación tradicional, especialmente en la perspectiva dada por el movimiento de evaluación auténtica.

La evaluación auténtica conceptualiza la evaluación como parte integral y natural del aprendizaje. Esta perspectiva utiliza múltiples procedimientos y técnicas para evaluar las competencias de los estudiantes en su globalidad y complejidad, otorgándole especial relevancia a las actividades cotidianas y significativas que ocurren dentro de la sala de clases. También parte de la base que la permanente integración de aprendizaje y evaluación por parte del propio alumno y de sus pares, constituye un requisito indispensable del proceso de construcción y comunicación del significado. De acuerdo a esto, la evaluación contribuye a regular el proceso de aprendizaje; es decir, permite comprenderlo, retroalimentarlo y mejorarlo en sus distintas dimensiones y, en consecuencia, ofrece al profesor y al equipo docente la oportunidad de visualizar y reflexionar sobre el impacto de sus propias prácticas educativas, todo lo cual redundará, especialmente, en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes construidos por los alumnos.

La evaluación auténtica constituye un interesante aporte al cambio de la cultura evaluativa, al establecer una línea consistente entre los objetivos, contenidos y estrategias curriculares de la Reforma Educacional y los sistemas de evaluación. El nuevo marco curricular tiene por centro la

actividad de los alumnos, sus características y conocimientos previos y los contextos donde esta actividad ocurre. Centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza, exige desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas, adaptadas a los distintos ritmos, estilos de aprendizaje y capitales culturales de un alumnado heterogéneo. También implica reorientar el trabajo escolar desde su forma actual, predominantemente discursiva y basada en destrezas, a una modalidad centrada en actividades de exploración, de búsqueda de información, de construcción y comunicación de nuevos conocimientos por parte de los alumnos, tanto individual como colaborativamente.

Los objetivos de los actuales programas se orientan en función del desarrollo de competencias y conocimientos de orden superior, esenciales para construir el núcleo cultural común de las nuevas generaciones del país (Mineduc, 1996). Saber algo no significa recibir pasivamente y memorizar nueva información; significa ser capaz de organizarla, interpretarla y utilizarla a la luz de los conocimientos y experiencias previas, la propia identidad y las necesidades personales; significa también procesar las ideas de diversas formas, de modo de construir niveles progresivamente mayores de comprensión y utilizar esta nueva información para revisar la propia comprensión del mundo.


La evaluación auténtica responde a este cambio de paradigma dado que se centra en un alumno real, considera sus diferencias, lo ubica en su propio contexto y lo enfrenta a situaciones de aprendizaje significativas y complejas, tanto a nivel individual como grupal. Este desafío refuerza en los alumnos la construcción de competencias de alto nivel, dada la evidencia de que lo que se evalúa se convierte en forma automática en el estándar de lo que se espera que ellos sepan.

Para lograr una cultura evaluativa en la que los objetivos y procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación sean interdependientes, el presente libro se estructura en cinco capítulos. El primero, presenta una propuesta de evaluación auténtica de los aprendizajes del lenguaje y la comunicación, que incluye la necesidad de cambiar el enfoque tradicional de evaluación y expone cómo el enfoque tradicional limita las innovaciones educativas. Además, presenta las bases teóricas de la evaluación auténtica y las tendencias alternativas de evaluación que ella integra.

El segundo capítulo describe una serie de procedimientos y estrategias de evaluación, integrados a las actividades de desarrollo de las competencias lingüísticas.

El tercer capítulo describe técnicas e instrumentos destinados a evaluar aspectos específicos del área.

El cuarto capítulo identifica las principales dimensiones del área del lenguaje y la comunicación, presenta indicadores, rúbricas para otorgar puntajes y calificar y modalidades para comunicar los resultados. Finalmente, el quinto capítulo aborda algunas experiencias de evaluación puestas en práctica en diversas escuelas y plantea algunas reflexiones sobre las oportunidades, desafíos y tensiones que naturalmente surgen de un período de transición desde un paradigma tradicional a una evaluación auténtica de los aprendizajes.



Las respuestas a los desafíos planteados por una concepción de la evaluación que la integra indisolublemente al aprendizaje, constituyen un proceso abierto que requiere un largo camino de construcción y experimentación. Por esta razón, el presente libro no pretende dar respuestas definitivas y generales a este desafío, ni responder a todas las interrogantes; sólo intenta contribuir a la construcción de una nueva cultura evaluativa, centrada en el mejoramiento de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos y de las prácticas de los profesores.

ÍNDICE

Presentación

Capítulo Primero:

Evaluación auténtica de los aprendizajes: una propuesta para el cambio

1. ¿Por qué la evaluación tradicional dificulta el cambio?
2. Principios de la evaluación auténtica.
3. Bases teóricas que fundamentan la evaluación auténtica.
4. Tendencias evaluativas integradas a la propuesta de evaluación auténtica.

Capítulo Segundo:

Procedimientos para aprender y evaluar

1. Evaluar la lectura para aprender a leer.
 - 1.1 Procedimientos para desarrollar y evaluar la construcción del significado antes de la lectura.
 - 1.2 Procedimientos para desarrollar y evaluar la construcción del significado durante la lectura.
 - 1.3 Procedimientos para desarrollar y evaluar la construcción del significado después de la lectura.
2. Evaluar la escritura para aprender a escribir.
 - 2.1 Revisión y reescritura como estrategia de desarrollo y evaluación de la producción de textos.
 - 2.2 "Herramienta" para escribir, evaluar y reescribir.
3. Evaluación de desempeño.
4. Mini lecciones como estrategias para aprender y evaluar.

Capítulo Tercero:

Técnicas e instrumentos específicos de evaluación

1. Observaciones directas.
2. Desarrollo inicial de competencias en el lenguaje escrito.
3. Evaluación del lenguaje oral y la lectura en voz alta.
4. Evaluación de actitudes e intereses lectores.
5. Evaluación de la construcción del significado de los textos.
6. Evaluación de la producción de textos.
7. Autoevaluación de las competencias frente al lenguaje escrito.
8. Pruebas elaboradas por el profesor.
9. Entrevistas.

Capítulo Cuarto:**Interpretación y comunicación de resultados**

1. Identificación de las principales dimensiones del lenguaje y la comunicación.
2. Indicadores de logro.
3. Pautas o rúbricas para otorgar puntajes.
4. Calificación de resultados.
5. Comunicación de resultados.

Capítulo Quinto:**Experiencias, oportunidades, tensiones y desafíos**

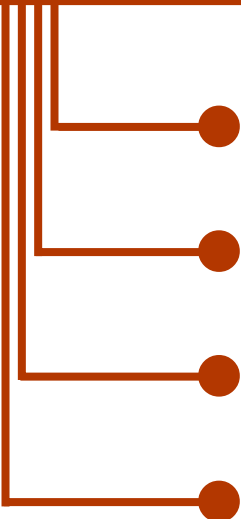
1. Ejemplos de proyectos evaluativos.
2. Oportunidades, tensiones y desafíos que plantea la evaluación auténtica.

Referencias bibliográficas

Bibliografía recomendada.

1

EVALUACIÓN AUTÉNTICA DE LOS APRENDIZAJES: UNA PROPUESTA PARA EL CAMBIO



¿Por qué la evaluación tradicional dificulta el cambio?

Principios de la evaluación auténtica

Bases teóricas que fundamentan la evaluación auténtica

Tendencias evaluativas integradas a la propuesta de evaluación auténtica

Si se parte de la base que el principal objetivo de la evaluación es mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, las prácticas tradicionales dificultan dicho objetivo, en cuanto se basan en un paradigma sobre el aprendizaje que se encuentra superado. Más que dar información sobre los avances de los alumnos y sus necesidades de apoyo pedagógico, las prácticas tradicionales de evaluación tienden a comparar los resultados de los estudiantes, distribuyéndolos en una escala de buenos, regulares y malos. Para ello, se evalúa a todos los alumnos al mismo tiempo y con el mismo instrumento, incurriendo en un falso concepto de equidad.

15

Muy por el contrario, la equidad educativa consiste en diferenciar a los alumnos para responder a sus necesidades educativas, puesto que ellos poseen diferentes capitales culturales y estilos cognitivos; es decir, tienen diferentes grados de familiarización con el lenguaje escrito, poseen distintas nociones acerca de la cultura universal, diferentes aptitudes para el aprendizaje -tales como motivación, memoria, perseverancia, sistematicidad, autoestima- y otras características que surgen de sus condiciones personales y de su contacto con las prácticas culturales de sus familias y de su entorno social y cultural (Bourdieu, 1966).

En general, los procedimientos tradicionales de evaluación se caracterizan porque el profesor, después de haber enseñado una parte del programa, interroga a los alumnos oralmente o administra a toda la clase una prueba de lápiz y papel. En función de los resultados de las interrogaciones orales o de las pruebas, los alumnos reciben notas, consignadas en el libro de clases o en una libreta, las que, eventualmente, son comunicadas a sus padres. Al final del trimestre, semestre o del año, se hace una síntesis de las notas bajo la forma de un promedio, el cual contribuye a las decisiones finales relacionadas con promoción, repitencia o recomendación de cambio de establecimiento (Perrenoud, 1998).

Frente a las evidencias de la necesidad de cambiar el enfoque tradicional de evaluación, este libro se apropia de la perspectiva dada por el movimiento de *evaluación auténtica*, integrando en su propuesta los aportes de otras tendencias actuales, alternativas al modelo de evaluación tradicional. La fuerza de la perspectiva de evaluación auténtica reside en su concepción de la evaluación como parte integral y natural del aprendizaje, y en las oportunidades que ofrece para utilizar las reales actividades cotidianas que ocurren en la sala de clases como fuente de recolección de información y base para la toma de decisiones.

El término *evaluación* planteado en este libro, integra los conceptos de *assessment* utilizado en la literatura anglosajona referido a recolectar y sintetizar la información sobre el aprendizaje de los alumnos, y el de *evaluación*, entendida como la formulación de juicios sobre dichos aprendizajes.

Con el fin de definir el significado de la propuesta de evaluación auténtica planteada aquí, a continuación se describen los principios que la sustentan y sus bases teóricas. También se explicitan las actuales tendencias alternativas que han sido integradas a esta propuesta y se presenta la utilización de los portafolios como procedimiento para recoger y analizar evidencias de los desempeños de los alumnos.

1. ¿POR QUÉ LA EVALUACIÓN TRADICIONAL DIFICULTA EL CAMBIO?

La evaluación tradicional, tal como se la ha descrito anteriormente, constituye un factor importante que dificulta la innovación pedagógica por parte de los docentes que la practican. El cuadro inicial sintetiza las principales razones que fundamentan esta afirmación, y que se desarrollan a continuación:

16

- Crea jerarquías de excelencia
- No promueve la responsabilidad de la escuela en la calidad de los aprendizajes
- Limita la posibilidad de realizar una pedagogía diferenciada
- Inseguriza al profesor respecto a la validez de la evaluación de actividades innovadoras
- Estructura una relación didáctica centrada en la búsqueda de estima
- Frena la autonomía del alumno
- No constituye una instancia de aprendizaje para evaluador y evaluado
- Por lo general, evalúa un momento terminal
- Fundamentalmente, utiliza pruebas como instrumentos de evaluación
- No favorece la construcción de aprendizajes de nivel taxonómico alto
- No otorga tiempo suficiente al aprendizaje
- Absorbe gran porcentaje del tiempo escolar
- Limita la participación de los padres
- A menudo no considera las condiciones y el contexto del aprendizaje
- No considera los propósitos o proyectos personales del evaluado
- La preocupación por cuidar una equidad puramente formal, impide aprendizajes de alto nivel.

▪ **Crea jerarquías de excelencia**, que tienden a distribuir a los alumnos dentro de una curva normal, sin informar sobre sus conocimientos o competencias. Estas jerarquías de excelencia que diferencian entre “buenos, regulares y malos alumnos”, fundamentan la toma de decisiones tales como el paso de un curso a otro, la repitencia, la selección para ingresar a educación media, a estudios universitarios, la incorporación al mercado de trabajo, etc.

Según André Antibi (en Astolfi, 1997), las prácticas de evaluación basadas en crear jerarquías de excelencia conllevan una “*constante macabra*” que consiste en que para que el profesor sienta que ha hecho bien su trabajo, requiere de la existencia de un porcentaje de alumnos que fracase. Consistentemente y para cumplir con esta constante, el profesor incluye preguntas difíciles que sólo pueden ser respondidas por un número limitado de alumnos y que le permiten elaborar la “fatal curva de Gauss”.

▪ **No promueve que la escuela se responsabilice de la calidad de los aprendizajes de los alumnos**, dado que se espera que cada estudiante se esfuerce por adquirir los conocimientos que se le entregan, sin asumir que es la escuela la que debe responder a las necesidades educativas de los estudiantes.

▪ **Limita la posibilidad de realizar una pedagogía diferenciada**, que es una respuesta a la pregunta de cómo lograr que todos los niños aprendan a partir de su diversidad. Consiste en regular las situaciones de aprendizaje de acuerdo a las necesidades de los alumnos, en la medida que no todos ellos tienen las mismas necesidades, las mismas representaciones, los mismos recursos, las mismas estrategias para resolver los problemas, etc. La evaluación tradicional no tiene como resultado una acción diferenciada de acuerdo a los resultados de cada alumno, con las implicancias que ella supone en términos de atención a sus necesidades educativas especiales, medios de enseñanza, adaptación de horarios, organización de los grupos, establecimiento de grupos de nivel, etc.

▪ **Inseguriza al profesor respecto a la validez de la evaluación de actividades innovadoras**, porque en el marco de la evaluación tradicional, el objetivo de la evaluación es verificar que los alumnos hayan adquirido los conocimientos esperados. Para ello, el profesor realiza pruebas cuyos ejercicios son casi idénticos a los realizados durante el trabajo escolar cotidiano, con la sola diferencia que este último no es calificado y que, en el momento de evaluar, se introduce un ambiente ceremonial y de tensión.

La evaluación tradicional dificulta las innovaciones del profesor y empobrece el abanico de actividades que practica en clases con sus alumnos, dado que cuando se propone evaluar a través de trabajos de grupo, de situaciones de comunicación, de problemas abiertos, de investigaciones, encuestas o proyectos, no está seguro de que dichas actividades estén evaluando los objetivos del programa, las operaciones intelectuales que interesan, los aprendizajes que se espera. También siente inseguridad respecto a la gestión del tiempo y a la validez de ciertas actividades a los ojos de sus colegas, de los padres y de los niños.

Por ejemplo, cuando los alumnos escriben un cuento, trazan líneas en el patio para calcular las superficies u observan fenómenos naturales, el profesor no tiene claro cómo podrá traducir los aprendizajes construidos por ellos, en notas que sean equitativas e individuales (Perrenoud, 1998). Las situaciones de aprendizaje activo suponen que los alumnos no aprenden las mismas cosas al mismo tiempo y no están igualmente preparados para la misma prueba. Además, muchos de los aprendizajes construidos a través de la pedagogía activa, no tienen un referente que pueda ser incluido en una pregunta de selección múltiple. Todos estos aspectos llevan al profesor a mantenerse en el marco de una pedagogía tradicional que lo hace sentirse seguro, porque es lo que sabe hacer.

▪ **La relación pedagógica está fuertemente centrada en la búsqueda de estima**, ya que la principal motivación de los alumnos no es aprender un contenido interesante para ellos, sino merecer la estima del profesor. Así, el estudiante aprende lo que Astolfi llama “*el oficio de alumno*”; es decir, cómo “*dar gusto*” al profesor para cumplir con las reglas que éste establece y dominar competencias estratégicas adquiridas en las prácticas de evaluación del profesor; por ejemplo, saber orientar o esquivar sus preguntas, saber pedir una interrogación, obtener claves; utilizar recursos expresivos, lingüísticos o gráficos, acordes a los que valoriza el profesor, etc.

18

▪ **Frena la autonomía del alumno**, dado que tiene un carácter unidireccional desde el profesor hacia el alumno; es decir, la actividad de evaluación está bajo la responsabilidad del profesor, quien pasa a ser el único habilitado para garantizarla. Los alumnos actúan como objetos de evaluación, más que activos participantes en el proceso de elaboración e interpretación de los resultados, y dependen exclusivamente de su profesor para obtener una apreciación de su trabajo.

Este carácter unidireccional impulsa a los alumnos a establecer una relación con su propia formación en términos de: “*si no es con nota, no vale la pena que me esfuerce en trabajar*”. Esta actitud tiende a provocar falta de motivación, ya que el estudio sólo dependerá de la ganancia inmediata (el “pago” que da el profesor al final del trabajo) y el alumno no considerará otras razones, sin duda más formativas, para movilizar sus esfuerzos (Délorme, 1988).

Cuando la nota, sólo es un atributo del profesor, le permite ejercer sobre sus alumnos un rol de control y mantenerlos disciplinados, concentrados en la tarea, con miras al principal objetivo: tener éxito en el año escolar.

▪ **No constituye una instancia de aprendizaje** para el evaluador ni para el evaluado, dado que las respuestas del alumno no son analizadas con miras a contribuir a la construcción de sus aprendizajes, sino que se expresan preferentemente en notas. Estas no le aportan información sobre sus fortalezas y debilidades en el área de estudio en que la obtuvo, ni le proporcionan información para superar sus dificultades.

▪ **Por lo general, evalúa un momento terminal**, confundiendo el proceso de evaluación con el de calificación de la actividad del alumno. Las evaluaciones parciales practicadas antes o durante el

período de trabajo, constituyen sólo una nota que “cuenta” para el promedio final. En este contexto el alumno se siente en permanente estado de inquietud ante la posibilidad de ser controlado, desarrollando conductas de evitación o de ocultamiento, ya que no tiene ningún interés de “mostrar” errores que puedan “disminuirle la nota”.

▪ **Al utilizar, fundamentalmente, pruebas como instrumentos de evaluación**, estas no tienen utilidad desde la perspectiva de la regulación de los aprendizajes; es decir, de la adecuación del proceso de enseñanza a las necesidades de los alumnos, dado que no informan sobre la construcción de conocimientos en cada uno de ellos, sino que sancionan sus errores sin ofrecer los medios para comprenderlos y trabajarlos. Generalmente, estas pruebas incluyen instrucciones más difíciles de comprender que los contenidos que se pretenden evaluar. Se imparten dentro de ambientes formales y tensos que fomentan el nerviosismo de los alumnos. Las pruebas utilizadas tradicionalmente tienden a estimular una “hipercorrección didáctica” (Bourdieu, en Astolfi, 1997), que consiste en cautelar, además de la corrección de los contenidos específicos, la corrección de la ortografía y de las oraciones utilizadas por el alumno en sus respuestas. Esta hipercorrección desorienta a los estudiantes acerca de lo que se espera de ellos.

19

▪ **No favorece la construcción de aprendizajes de nivel taxonómico alto**, porque si bien los objetivos de los programas de estudio actuales, proclaman la necesidad de lograr objetivos de nivel taxonómico alto, como espíritu crítico, capacidad de síntesis y de establecimiento de relaciones, las prácticas de evaluación reducen la gama de aprendizajes a un conjunto restringido de saberes y competencias de nivel taxonómico bajo, como conocimientos de hechos o términos que pueden traducirse en preguntas de selección múltiple o ítemes a los cuales se puede asignar un número de puntos. Así, las pruebas de lápiz y papel constituyen un freno al desarrollo de las competencias de alto nivel, porque llevan a los profesores a preferir las competencias aislables y cuantificables (Astolfi, 1997; Perrenoud, 1998).

▪ **Impide considerar los beneficios pedagógicos implicados en el análisis de los errores** que se cometen durante el proceso de construcción de los aprendizajes. Este análisis posibilita que el alumno muestre el estado de avance de su trabajo, verifique si está en el camino adecuado y analice los obstáculos y facilitadores para la obtención de sus metas. Los modelos constructivistas otorgan al error un lugar interesante dentro del proceso de aprendizaje y plantean la necesidad de dejar que aparezca para trabajar a partir de él. Vemos que los errores se consideran interesantes señales de los obstáculos que el alumno debe enfrentar para aprender; constituyen indicadores y analizadores de los procesos intelectuales que se encuentran en juego. Entender la lógica del error permite mejorar los aprendizajes, buscando su sentido y las operaciones intelectuales de las cuales los errores constituyen una señal (Astolfi, 1997).

▪ **No otorga un tiempo suficiente al aprendizaje**, de manera que los alumnos puedan avanzar desde el nivel de referencia al de dominio, al de transferencia y, posteriormente, al de expresión. A menudo, la evaluación tradicional se efectúa prematuramente, cuando los alumnos están recién en

lo que Philippe Meirieu (en Astolfi, 1997) denomina el “nivel de referencia” en el cual ellos aún tienen una idea imprecisa del objeto de aprendizaje, lo que no les permite transferirlo ni expresarlo. El paso desde el nivel de referencia al de dominio y de transferencia del conocimiento requiere tiempo, dado que implica incorporar datos externos a la propia red conceptual; los alumnos reciben estas informaciones desde sus propias conceptualizaciones, incorporan la nueva información como resultado de un proceso de interiorización de la propia experiencia y no pueden transferirla mientras no posean un lenguaje que permita expresarla (Perrenoud, 1998).

Este planteamiento sugiere la necesidad de postergar el momento de la evaluación y de diversificar los modelos empleados para llevarla a cabo.

20

▪ **Absorbe un gran porcentaje del tiempo escolar**, al menos un tercio del tiempo de profesores y alumnos (Perrenoud, 1998). Dentro de la clase, el profesor dedica una buena parte del tiempo a anunciar las pruebas, a dar instrucciones para prepararlas, a negociar con los alumnos las fechas, a administrarlas, corregirlas, comentarlas, atender reclamos, etc. El profesor debe utilizar así mucho ingenio y laboriosidad para elaborar, administrar y corregir estas pruebas, dejando poco tiempo para pensar y poner en práctica las innovaciones curriculares. Si bien la evaluación formativa también toma bastante tiempo, es una práctica más productiva y útil, puesto que entrega información, identifica y explica los errores, sugiere interpretaciones y alimenta directamente la acción pedagógica.

▪ **Limita la participación de los padres** en el proceso de construcción/evaluación de los aprendizajes de sus hijos, debido a que la escuela solo les muestra las notas como indicador único de los avances o dificultades de sus hijos, tendiendo a cumplir una función de “advertencia”. Así, los padres refuerzan el sistema de evaluación orientado a poner notas, ejerciendo una verdadera presión para mantenerlo.

▪ **No siempre considera las condiciones y el contexto** dentro de los cuales transcurre el aprendizaje del niño, sus experiencias previas, sus prácticas culturales, las metodologías utilizadas por el profesor, los materiales educativos utilizados, el capital cultural y la mediación recibida de su familia.

▪ **No considera los propósitos o proyectos personales del evaluado.** Por ejemplo, en el caso del lenguaje escrito, el cumplimiento de un determinado propósito es lo que realmente permite evaluar si la lectura realizada por el alumno ha sido eficaz: ¿Participó en el juego? ¿Hizo funcionar un aparato porque entendió las instrucciones escritas? ¿Estableció comunicación con su amigo, gracias a que le escribió un carta?

▪ **La preocupación por cuidar una equidad puramente formal, impide los aprendizajes de alto nivel.** A menudo, el concepto de equidad que tiene la cultura escolar, consiste en plantear a todos los alumnos la misma pregunta, al mismo tiempo y en las mismas condiciones. Esto lleva a

que los profesores evalúen los logros individuales a partir de preguntas estandarizadas y cerradas. En esta perspectiva, si el profesor decide evaluar un trabajo de grupo, a menudo se pregunta: ¿Contribuyeron todos los alumnos de igual forma? ¿Saben las mismas cosas? ¿Es justo poner la misma nota a los alumnos líderes y a los que siguen el trabajo de los otros? (Perrenoud, 1998).

En síntesis, la cultura evaluativa tradicional privilegia los saberes que pueden traducirse en logros individuales y manifestarse a través de preguntas de selección múltiple o de ejercicios a los cuales se puede asignar *equitativamente* un número de puntos. La evaluación tradicional reduce la gama de aprendizajes a un conjunto de saberes y competencias restringido, que se opone a las demandas de los programas modernos, centrados en la transferencia de conocimientos y competencias de alto nivel. En tal sentido, constituye un freno para el cambio, porque lleva a los profesores a preferir las competencias aislables y cuantificables, en desmedro de las competencias de alto nivel, difíciles de encerrar en una prueba de lápiz y papel y de tareas individuales.

2. PRINCIPIOS DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA

21

La perspectiva de la evaluación auténtica se basa en los siguientes principios, que proporcionan un marco de referencia para su puesta en práctica. El conjunto de ellos se resume en el siguiente esquema, que será desarrollado a continuación.

Evaluación auténtica

- Es una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes
- Constituye parte integral de la enseñanza
- Evalúa competencias dentro de contextos significativos
- Se realiza a partir de situaciones problemáticas
- Se centra en las fortalezas de los estudiantes
- Constituye un proceso colaborativo
- Diferencia evaluación de calificación
- Constituye un proceso multidimensional
- Utiliza el error como una ocasión de aprendizaje

▪ **La evaluación auténtica constituye una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes.** Su propósito principal es mejorar la calidad del proceso de aprendizaje y aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. En este sentido, la evaluación auténtica constituye una actividad formadora (Nunziatti, G. 1990) que permite regular los aprendizajes; es decir, comprenderlos, retroalimentarlos y mejorar los procesos involucrados en ellos.

En tal sentido, permite más que juzgar una experiencia de aprendizaje, intervenir a tiempo para asegurar que las actividades planteadas y los medios utilizados en la formación respondan a las características de los alumnos y a los objetivos planteados, con el fin de hacer que ésta sea una experiencia exitosa (Allal, L.; Cardinet, J. 1989).

Para ser eficaz y contribuir realmente a la regulación de los aprendizajes, la evaluación debe basarse fundamentalmente en la autoevaluación y el profesor debe promover que sean los propios alumnos los que descubran los criterios de realización de la tarea; es decir, aquellas distinciones que permitan juzgar la calidad del producto y de las acciones que llevan a realizarlo.

22

A apoyado en este conjunto de criterios, que Nunziati (1990) denomina “carta de estudio”, el alumno obtiene puntos de referencia que le permiten monitorear su propia actividad, facilitando los procesos de metacognición. El hecho de contar con estos criterios o modelos que le muestran hacia dónde avanzar, facilita la toma de conciencia de sus propios avances, en términos de calidad del producto, al confrontarlos con los criterios de éxito, que constituyen simultáneamente un elemento dinamizador de la actividad. Por ejemplo, si la tarea es realizar un escrito, los criterios de éxito estarán referidos a aspectos de orden formal (presentación, redacción, escritura, referencias bibliográficas, etc.) y a criterios de orden estructural (coherencia de la argumentación, carácter demostrativo del discurso, precisión de los términos, estructura del texto, etc.) (Meirieu, 1989).

A diferencia de la evaluación tradicional, que se expresa básicamente en un promedio de notas, la evaluación auténtica se centra en las competencias que se busca desarrollar a través de la acción pedagógica; es decir, se piensa el problema de la evaluación al interior del problema de la acción pedagógica, comprometiendo al alumno en ella, con el fin último de transformar la evaluación en una actividad “formadora” al servicio del mejoramiento de la calidad de sus aprendizajes.

▪ **Constituye una parte integral de la enseñanza,** por lo cual la evaluación no debe considerarse un proceso separado de las actividades diarias de enseñanza o un conjunto de tests o pruebas pasados al alumno al finalizar una unidad o un tema. Ella debe ser vista como una parte natural del proceso de enseñanza aprendizaje, que tiene lugar cada vez que un alumno toma la palabra, lee, escucha o produce un texto en el contexto de una actividad determinada. Básicamente, se pretende que la evaluación proporcione una información continua, tanto al educador como al alumno, permitiendo regular y retroalimentar el proceso de aprendizaje y aplicar estrategias destinadas a mejorar la competencias comunicativas y creativas, definidas previamente por ambos.

Según Tierney (1998), la mejor forma de evaluación es la observación directa de las actividades diarias dentro de la sala de clases, donde el aprendizaje puede ocurrir durante el trabajo colaborativo, cuando los estudiantes observan el trabajo de otros, cuando desarrollan un proyecto, aplican programas de lectura silenciosa sostenida, participan en talleres permanentes de escritura, establecen múltiples interacciones sociales, etc. Estas instancias informan más plenamente sobre el nivel auténtico de desarrollo de las diversas competencias de los alumnos.

Al comparar los trabajos individuales de los estudiantes, el profesor puede determinar sus patrones de desarrollo; por ejemplo, cuando un estudiante escribe una anécdota que le ocurrió, esta permite evaluar su vocabulario, su capacidad para expresar y organizar las ideas, su habilidad para utilizar las distintas convenciones sintácticas u ortográficas del lenguaje, etc. De este modo, para que la evaluación no constituya un proceso separado de las actividades de aprendizaje, resulta indispensable que los alumnos hablen, lean, escriban y reescriban dentro de situaciones auténticas de construcción y comunicación de significado, con destinatarios definidos y con propósitos claros.

Las prácticas evaluativas tradicionales, basadas principalmente en la aplicación de pruebas terminales, no pueden medir todos estos procesos que ocurren y se valoran dentro de la sala de clases. Ellas perpetúan un enfoque de la evaluación “desde afuera hacia adentro” en vez de “desde adentro hacia fuera”.

▪ **Evalúa competencias dentro de contextos significativos.** Dentro del concepto de evaluación auténtica una *competencia* se define como la capacidad de actuar eficazmente dentro de una situación determinada, apoyándose en los conocimientos adquiridos y en otros recursos cognitivos (Perrenoud, 1997). Por ejemplo, un abogado competente para resolver una situación jurídica, además de dominar los conocimientos básicos del derecho, requiere establecer relaciones entre ellos, conocer la experiencia jurídica al respecto, manejar los procedimientos legales y formarse una representación personal del problema, utilizando su intuición y su propia forma de razonamiento. Del mismo modo, para que un alumno sea competente en el área de la biología no basta que memorice elementos de anatomía y de fisiología del corazón y pulmones, sino que debe utilizar estos conocimientos para explicarse fenómenos como el aumento del ritmo cardíaco y respiratorio durante una actividad deportiva.

Así, la construcción de competencias es inseparable de la adquisición y memorización de conocimientos; sin embargo, estos deben poder ser movilizados al servicio de una acción eficaz. En esta perspectiva, los saberes asumen su lugar en la acción, constituyendo recursos determinantes para identificar y resolver problemas y para tomar decisiones. Este planteamiento aclara el malentendido frecuente en la escuela, que consiste en creer que desarrollando competencias se renuncia a transmitir conocimientos. En casi todas las acciones humanas se requiere emplear conocimientos y mientras más complejas y abstractas sean estas acciones, más requieren de saberes amplios, actuales, organizados y fiables.

Una competencia no es sinónimo de destrezas aisladas, ya que integra un conjunto de habilidades, gestos, posturas, palabras, y que se inscribe dentro de un contexto que le da sentido. Por estas razones, la construcción de competencias requiere de situaciones complejas ligadas a las *prácticas sociales* de los alumnos y al enfrentamiento de situaciones problemáticas.

▪ **Se realiza a partir de situaciones problemáticas.** De acuerdo al concepto de evaluación auténtica, la evaluación debe inscribirse dentro de situaciones didácticas portadoras de sentido y portadoras de obstáculos cognitivos (Wegmüller, E., en Perrenoud, 1997). Una *situación problema* es aquella que se organiza alrededor de un obstáculo que los alumnos deben superar y que el profesor ha identificado previamente (Astolfi, 1997). Esta situación debe ofrecer suficiente *resistencia* como para permitir que los alumnos pongan en juego sus conocimientos y se esfuercen en resolver el problema. En este caso, el profesor no puede ofrecer un procedimiento estándar para resolver dicha situación, sino estimular a los alumnos a descubrir un procedimiento original.

24

▪ **Se centra en las fortalezas de los estudiantes.** Consistentemente con los planteamientos de Vygotsky (1978), la evaluación auténtica se basa en las fortalezas de los estudiantes; es decir, ayuda a los alumnos a identificar lo que ellos saben o dominan (su *zona actual de desarrollo*) y lo que son capaces de lograr con el apoyo de personas con mayor competencia (su *zona de desarrollo próximo*). El hecho de que la evaluación auténtica se base fundamentalmente en los desempeños de los alumnos y no solamente en habilidades abstractas y descontextualizadas, como es el caso de las pruebas de lápiz y papel, ofrece un amplio margen para relevar las competencias de los estudiantes, ya sean espaciales, corporales, interpersonales, lingüísticas, matemáticas, artísticas, etc. (Gardner, 1995). Los productos elaborados por los alumnos dentro de contextos que les otorgan sentido, la observación de la forma en que ellos resuelven las situaciones problemáticas que enfrentan, las interacciones que ocurren durante las actividades, la observación de sus aportes creativos y diversos, aumentan la probabilidad de hacer evidentes sus fortalezas, con el consiguiente efecto sobre el desarrollo de su autoestima.

▪ **Constituye un proceso colaborativo,** porque concibe la evaluación como un proceso colaborativo y multidireccional, en el cual los alumnos aprenden de sus pares y del profesor, y este aprende de y con sus alumnos (Collins, Brown y Newman, 1986). La consideración de la evaluación como un proceso colaborativo, implica que los alumnos participan en ella y se responsabilizan de sus resultados, en cuanto usuarios primarios del producto de la información obtenida. Históricamente, la evaluación ha sido vista como un procedimiento externo, unidireccional, a cargo del profesor, destinado a calificar a los alumnos y no como una instancia que debe ser realizada por y para ambos.

Cuando la evaluación constituye un proceso compartido entre educadores y alumnos, apoya el mejoramiento de la efectividad de la enseñanza y la toma de decisiones. Similarmente, las actividades de evaluación que involucran a los estudiantes, los ayudan a entender sus propias competencias y necesidades y a responsabilizarse de su propio aprendizaje. La evaluación participativa refuerza los lazos entre alumnos y maestros al situarlos como copartícipes del proceso de aprendizaje.

Para que la evaluación sea un proceso colaborativo, los maestros, en conjunto con sus estudiantes, necesitan diseñar su propio sistema de evaluación, cuyas metas se refieran a los objetivos de aprendizaje y a las experiencias que se estimen deseables. Estos criterios o estándares deben ser abiertos y suficientemente flexibles para adaptarse a las características propias de cada sala de clases y a los estilos individuales de aprendizaje. Ligado a estas metas debe existir un amplio repertorio de técnicas y estrategias de evaluación que permitan recopilar y analizar variadas evidencias de los desempeños individuales y grupales.

▪ **Diferencia evaluación de calificación.** Cuando las representaciones de los educadores y de los padres confunden la noción de evaluación con la de calificación, los alumnos tienden a generar actitudes de dependencia y pasividad frente a su propio aprendizaje. Si el trabajo no es calificado, no se esfuerzan de la misma forma, puesto que sus motivaciones se reducen a la búsqueda de una retribución inmediata. Además, se sienten permanentemente inquietos o juzgados y tienden a adoptar conductas de ocultamiento o de evitación ante ese control, para no correr el riesgo de mostrar sus dificultades o errores. Por ejemplo, se ausentan o “se enferman” el día de la prueba, copian al compañero del lado, escriben textos lo más cortos posible, etc.

25

Cuando se concibe la evaluación como la certificación reflejada en una nota, aunque esta sea necesaria desde el punto de vista de la presión social, otorga una información restringida de algunos aspectos del aprendizaje, y no contribuye a mejorar la calidad de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos ni la calidad de las prácticas de los profesores.

Una evaluación que sólo utiliza pruebas elaboradas, administradas y cuantificadas por el educador, constituye generalmente un “momento terminal” de carácter puramente certificativo, en el cual los alumnos no tienen claro con qué criterios fueron corregidas o qué se esperaba que ellos fueran capaces de hacer. El producto de la evaluación consiste en una nota emitida por otro y no en un análisis de los problemas que los mismos alumnos fueron encontrando durante el acto de leer o escribir, ni en el éxito obtenido dentro de un acto comunicativo en una situación determinada.

▪ **Constituye un proceso multidimensional.** La evaluación auténtica es un proceso fundamentalmente multidimensional, dado que a través de ella se pretende obtener variadas informaciones referidas, tanto al producto como al proceso de aprendizaje, estimar el nivel de competencia de un alumno en un ámbito específico, verificar lo que se ha aprendido en el marco de una progresión, juzgar un producto en función de criterios determinados, apreciar la forma de comunicar hallazgos, etc.

En tal sentido, la evaluación es por esencia plural y no debería considerarse como una simple actividad, sino más bien como un procedimiento que se desarrolla en diferentes planos y en distintas instancias (Hadji, 1990). Esta pluralidad de la evaluación implica que se utilicen variadas estrategias evaluativas, tales como la observación directa, entrevistas, listas de cotejo, proyectos, etc. y múltiples criterios de corrección. También la pluralidad de la evaluación da lugar a variadas informaciones

sobre las competencias de los alumnos, permitiendo que se expresen las distintas inteligencias y estilos cognitivos.

Al mismo tiempo, ofrece múltiples oportunidades para que los alumnos manifiesten su nivel de construcción y aplicación de conocimientos complejos. Por ejemplo, para evaluar si un alumno ha desarrollado competencias de expresión oral, es necesario abrir espacios para que tome la palabra para informar sobre el resultado de una investigación, para contar una experiencia, comentar un libro, etc. Asimismo, cuando un alumno comenta un libro con entusiasmo o escribe una reseña para el diario mural, esas acciones aportan más información sobre su construcción personal del significado, que un conjunto de preguntas de selección múltiple o preguntas estereotipadas tales como: ¿Cuál es la idea principal? o ¿En qué secuencia ocurrieron los eventos?

A diferencia de las pruebas de lápiz y papel, que caracterizan a la evaluación tradicional, la evaluación auténtica permite evaluar el lenguaje como una facultad; es decir, como una herramienta para responder a variadas necesidades y propósitos surgidos de distintas situaciones comunicativas, más que evaluar destrezas y conocimientos aislados. Evalúa la integración y aplicación de competencias en contextos reales y significativos y evita el riesgo de evaluar sólo subdestrezas aisladas, que no reflejan la lectura y la escritura auténticas.

26

▪ **Utiliza el error como una ocasión de aprendizaje.** Los modelos constructivistas otorgan al error un lugar importante dentro del proceso de aprendizaje y plantean la necesidad de dejar que aparezcan para trabajar a partir de ellos (Astolfi, 1997). De este modo, los errores se consideran interesantes señales de los obstáculos que el alumno debe enfrentar para aprender; son indicadores y analizadores de los procesos intelectuales que se encuentran en juego. Se trata, entonces, de entender la lógica del error y sacarle partido para mejorar los aprendizajes, de buscar su sentido y el de las operaciones intelectuales de las cuales este constituye una señal.

Según Astolfi (1997), los errores son constitutivos del acto mismo de conocer y reflejan un obstáculo epistemológico al que se enfrenta el individuo. Este obstáculo no constituye un vacío proveniente de la ignorancia; muy por el contrario, surge de los conocimientos previos del individuo, los cuales en un momento dado le impiden construir nuevos conocimientos. Por otra parte, los obstáculos poseen múltiples dimensiones y no ocurren sólo en el ámbito de lo cognitivo; ellos provienen también del ámbito afectivo y emotivo y oponen resistencia al aprendizaje, revelando la lentitud y las regresiones que caracterizan la construcción del pensamiento. Así, muchas respuestas que nos parecen expresiones de falta de capacidad de los alumnos, son de hecho, producciones intelectuales que dan testimonio de estrategias cognitivas provisoria que ellos utilizan como parte del proceso de construcción de sus aprendizajes.

Por el contrario, cuando se parte de la base de que las respuestas inadecuadas de un alumno se explican por su distracción o su ignorancia, el profesor se resta a la posibilidad de acceder al sentido de ese error. Muchos errores cometidos en situaciones didácticas deben ser considerados como momentos creativos de los alumnos, como progresos en la construcción de algún concepto.

Tradicionalmente se piensa que si el profesor explica bien, si cuida el ritmo, si escoge buenos ejemplos y si los alumnos están atentos y motivados, no debería normalmente ocurrir ningún error de parte de ellos. Se supone que cuando se ha seguido una progresión de actividades adecuada a los niveles de los estudiantes, esa misma progresión de contenidos debería haber sido adquirida por ellos, sin problemas. Esta actitud proviene de una cierta representación sobre el acto de aprender, percibido, en general, como un proceso de adquisición de conocimientos que se van integrando directamente en la memoria, sin sufrir un procesamiento personal, ni retrocesos, ni desvíos.

Un buen ejemplo de utilización del error como ocasión de aprendizaje lo constituye el *análisis de discrepancias o miscues* (Goodman, 1986) desarrollado en el Capítulo Tercero.

3. BASES TEÓRICAS QUE FUNDAMENTAN LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA

La perspectiva de la evaluación auténtica se fundamenta en los siguientes puntos de vista y teorías:

▪ **Evaluación formativa.** La evaluación auténtica es un concepto derivado de la evaluación formativa, definida inicialmente por Scriven en 1967, por oposición al de evaluación sumativa. Este autor se basó en los aportes de Bloom (1975), quien en los años 60 introdujo la idea de que *la mayor parte de los alumnos podía aprender la mayor parte de los contenidos entregados por la escuela, siempre que ella considerara sus ritmos y modalidades específicos de aprendizaje* (Perrenoud, 1998). La evaluación formativa se propone como principal objetivo conducir los aprendizajes de los alumnos en el marco de una pedagogía diferenciada: llevar a todos los alumnos a dominar ciertas capacidades, a través de métodos y ritmos que respondan a sus necesidades particulares.

La perspectiva de evaluación auténtica propuesta en el presente libro, amplía el concepto de evaluación formativa porque lo libera de su dimensión temporal; es decir, la evaluación formativa deja de ser una instancia intermedia entre la evaluación diagnóstica y la sumativa y se transforma en un poderoso medio para mejorar la calidad de los aprendizajes de manera permanente.

Un aporte importante de la evaluación formativa al concepto de evaluación auténtica es la concepción de la evaluación como un proceso que retroalimenta el aprendizaje, posibilitando su regulación por parte del niño. Así, este puede, junto con el educador, ajustar la progresión de sus saberes y adaptar las actividades de aprendizaje de acuerdo a sus necesidades y posibilidades. La evaluación formativa permite saber mejor dónde se encuentra el alumno respecto a un aprendizaje determinado, para también saber mejor hasta dónde puede llegar (Perrenoud, 1999). Su efecto positivo se relaciona con la toma de conciencia del alumno de su propio proceso de aprendizaje.

La evaluación formativa constituye un importante aporte a la propuesta de evaluación auténtica, dado que transforma la relación que tiene el alumno con el saber y con su propia forma de aprender: en la medida que él pueda avanzar en la autoevaluación y en la coevaluación, adquirirá mayor autonomía en sus aprendizajes.

▫ **Integración de los modelos holístico y de destrezas.** Durante las anteriores décadas, las relaciones entre la evaluación y la enseñanza/aprendizaje en los programas de lectura y escritura, habían estado preferentemente enmarcadas por la lógica del aprendizaje de dominio (“mastery learning”), introducida al comienzo de los años 60 y que se traduce en un modelo de destrezas. La meta de este modelo consiste en asegurar un determinado rendimiento entre los estudiantes, logrado a través de una secuencia instruccional que incluye una serie claramente identificada de subdestrezas, ordenada desde lo más simple hasta lo más complejo. Esta lógica, cuando no se integra a perspectivas holísticas, tiende a conceptualizar y a evaluar el aprendizaje de la lectura y la escritura como un conjunto de mecanismos ordenados de lo más simple a lo más complejo, que deben ser aprendidos de manera secuenciada, en vez de concebirllos como procesos integrados y complejos de construcción y comunicación de significado, dentro de contextos significativos.

28

Por el contrario, el modelo holístico (Smith, F., 1986; Goodman, 1986) plantea que la mejor evaluación de la lectura, como asimismo de los procesos de escritura, ocurre cuando los maestros observan e interactúan con los estudiantes, mientras ellos leen y producen textos auténticos con propósitos definidos tales como contestar una carta, escribir una felicitación, elaborar un afiche o planear un proyecto de curso. Este planteamiento refleja la actual comprensión de la lectura y la escritura como procesos interactivos que involucran simultáneamente al lector/escritor, al texto, al contexto y al mediador potencial, todos los cuales al interactuar, influyen la lectura o la producción de textos, impactando en la construcción y comunicación del significado.

▫ **Teoría del esquema.** Esta teoría plantea que los conocimientos están organizados en esquemas cognitivos y que un aprendizaje ocurre cuando la nueva información es asimilada dentro de un esquema cognitivo previo. Los impulsores de esta teoría (Ausubel, 1968; Rumelhart, 1980) han revivido el término *esquema* utilizado en el pasado por Dewey, (1953), Bartlett (1932) y Piaget, para aplicarlo al proceso de organización estructurante que ejerce el lector sobre el texto mientras interactúa con él.

Desde este punto de vista, mientras más experiencias tienen los estudiantes con un tema particular, les es más fácil establecer relaciones entre lo que ya saben y lo nuevo que están aprendiendo, formular hipótesis y hacer predicciones sobre el significado de los textos. Dentro de esta perspectiva, los educadores apoyan a los estudiantes a construir una base experiencial de conocimientos y a establecer relaciones entre sus conocimientos previos y lo que está siendo aprendido.

▫ **Perspectiva ecológica o sociocognitiva.** Otro sustento teórico que apoya el movimiento de la evaluación auténtica está dado por la perspectiva llamada “ecológica” o “sociocognitiva” (Chauveau, 1992). Plantea que la concepción tradicional de la evaluación, generalmente, no toma en cuenta el contexto donde ocurre el aprendizaje específico que se pretende medir y postula que es necesario establecer relaciones entre el aprendizaje, los procesos sociales y

los procesos cognitivos. Según este punto de vista, cuando se habla de aprendizaje se estarían planteando dos problemas: uno referido a los aspectos cognitivos que se ponen en juego frente a la tarea y otro referido al espacio o contexto donde ocurre el aprendizaje. Vista así, la evaluación debería detectar las prácticas culturales y recursos provenientes del medio extraescolar que el alumno posee, con el fin de establecer estrategias de aprendizaje y evaluación que se apoyen en ellos.

Esta perspectiva se complementa con el planteamiento del “enfoque etnográfico”, que parte de la premisa de que existen ciertos fenómenos del comportamiento humano que no pueden ser conocidos sólo a través de métodos cuantitativos, sino que es necesario observar la interacción social entre los actores del proceso, ocurrida en situaciones naturales (Rockwell, 1980). Esta observación permite comprender el problema del niño en una globalidad que le da sentido. Por el contrario, cuando esta globalidad es dividida en partes, se pierde la posibilidad de percibirla en su complejidad.

▪ **Constructivismo.** Desde este punto de vista, “el aprendizaje es un proceso constructivo” en el cual el estudiante está elaborando una representación interna del conocimiento, al incorporarlo a sus conocimientos previos. Esta representación está constantemente abierta al cambio, en cuanto se construye a partir de la experiencia (Bednar, Cunningham, Duffy y Perry, 1993).

29

Esta perspectiva plantea que los estudiantes dan sentido a su mundo, cuando conectan lo que ellos saben y han experimentado, con lo que están aprendiendo. Ellos construyen significados a través de estas relaciones, cuando los educadores plantean problemas significativos, los estimulan a indagar, estructuran actividades de aprendizaje en torno a conceptos primarios, valoran los puntos de vista y los conocimientos de los estudiantes y comparten con ellos los procesos evaluativos (Brooks y Brooks, 1993).

▪ **Práctica pedagógica reflexiva.** Los maestros aprenden a enseñar y a mejorar su enseñanza cuando realizan permanentemente “un diálogo inteligente con la práctica”; es decir, cuando son capaces de tomar distancia de ella y reflexionar para comprenderla y mejorarla (Schön, 1998).

La evaluación auténtica incorpora estos puntos de vista y teorías, en cuanto ella requiere que los alumnos demuestren la construcción del significado a través de desempeños; es decir, a través de acciones en las cuales aplican sus aprendizajes, porque es colaborativa y necesita de la interacción y el apoyo de los otros; porque visualiza a los alumnos como lectores y escritores activos con fines comunicativos; porque demuestra el progreso de los alumnos a lo largo del tiempo, valorando el incremento del conocimiento y su aplicación. Finalmente, la evaluación auténtica revela esta incorporación, porque requiere que los alumnos se autoevalúen, promoviendo su reflexión en relación a su propia práctica.

4. TENDENCIAS EVALUATIVAS INTEGRADAS A LA PROPUESTA DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA

Los principios, procedimientos y criterios de la evaluación auténtica presentados en este libro han recogido los aportes entregados por algunas tendencias actuales, alternativas a la evaluación tradicional. Las definiciones y características de estas tendencias alternativas se presentan a continuación con el fin de que los lectores profundicen su información sobre las fuentes utilizadas.

▪ **Evaluación de desempeño.** La denominación “evaluación de desempeño” comenzó como un procedimiento utilizado especialmente en el área de la ciencia, evaluando a los estudiantes a través de resolver un problema, construir un artefacto o efectuar un experimento. En el hecho, esta modalidad de evaluación ha sido siempre aplicada en la educación física y en las artes, en las cuales el alumno tiene que demostrar, en forma concreta, su habilidad para pintar un cuadro o para realizar una prueba deportiva.

30

En esta última década, la evaluación de desempeño se ha generalizado a la evaluación del lenguaje oral y escrito (Guthrie et al. 1999), constituyendo un importante aporte al concepto de evaluación auténtica, al plantear que los estudiantes deben ser evaluados a partir de crear un producto o formular una respuesta que demuestre su nivel de competencia o conocimiento, dentro de situaciones educativas significativas y contextualizadas.

Según esta perspectiva, el proceso evaluativo ocurre mientras los estudiantes interactúan y escriben variados textos dentro de una unidad temática o de un proyecto en marcha; por ejemplo, actividades tales como escribir en un periódico, informar sobre un paseo al campo, leer a otros los contenidos de los diarios, comentar artículos sobre temas de interés, etc. También ocurre mientras los alumnos expresan de distintas maneras la comprensión de un texto, ya sea a través de una dramatización, de la elaboración de organizadores gráficos, resúmenes, etc. En este tipo de evaluación se requiere incluir *rúbricas* descriptoras de la calidad del desempeño del estudiante.

▪ **Evaluación situada o contextualizada.** Esta tendencia hace un aporte significativo a la evaluación auténtica, en cuanto propone reunir información sobre el aprendizaje de los estudiantes dentro del contexto donde ocurre la experiencia de aprendizaje (Anthony, R. et al., 1991). Dentro de esta perspectiva, el término *contexto* involucra el propósito y la modalidad de la enseñanza y el lugar donde ocurre. Ejemplos de este tipo de evaluación incluyen inventarios de actitudes e intereses, pruebas o tests elaborados por el maestro, proyectos y actividades que involucran la lectura y producción de textos.

▪ **Evaluación del desarrollo.** La evaluación del desarrollo (Masters, G. & Forster, M., 1996; Avalos, 1997) se define como el proceso de monitorear el progreso del estudiante en un área de estudio,

con el fin de tomar decisiones que faciliten su futuro aprendizaje.

Esta tendencia propone centrar la evaluación en el proceso de crecimiento personal y no en el “éxito” o “fracaso” del alumno, enfatizando el desarrollo de un abanico de competencias, conocimientos y significados por parte de cada alumno, en vez de poner el acento en la comparación de un individuo con otro.

Por otra parte, utiliza los *mapas de progreso* para describir la naturaleza del desarrollo del alumno dentro de un área de aprendizaje y para poseer un marco de referencia que permita monitorear su progreso individual a lo largo del año escolar. El mapa de progreso grafica y describe el avance del aprendizaje de un alumno en relación a indicadores o descriptores de destrezas, competencias, significados o conocimientos. Para ilustrar este mapa de progreso puede establecerse una analogía con las marcas en la pared que alguna vez registraron nuestro crecimiento en altura. De manera similar, el progreso de un estudiante en un área del aprendizaje puede visualizarse a lo largo de un continuo que va desde conocimientos muy rudimentarios, hasta logros de alto nivel.

La evaluación del desarrollo se caracteriza porque no utiliza calificaciones e informa a los padres del progreso de los niños a través de comentarios narrativos; los resultados de la evaluación se utilizan para mejorar e individualizar la enseñanza, apoyando a los niños para que comprendan y corrijan sus errores; los progresos individuales se comparan con sus logros anteriores y se da una información general acerca de la ubicación del niño en su respectivo mapa de progreso. De acuerdo a esta perspectiva, los alumnos no repiten año ni son promovidos a un curso superior; cada uno “pasa por el curriculum” secuencial con diferentes ritmos, permitiendo que ellos progresen en las distintas áreas de estudio en la medida que adquieren competencias.

La evaluación de desarrollo utiliza la observación directa, registros anecdóticos, notas tomadas durante una entrevista, bitácoras de los estudiantes, textos producidos por ellos y otros métodos para observar, registrar y coleccionar evidencias, las cuales son archivadas en portafolios. El análisis de estas evidencias permite a los profesores extraer conclusiones acerca del nivel de rendimiento de cada estudiante.

▪ **Evaluación dinámica.** El procedimiento definido como “evaluación dinámica” por Feuerstein (1980), Campione y Brown (1985), se basa en la noción de Vygotsky (1978) respecto a la “zona de desarrollo próximo”. Este concepto pone en evidencia las funciones cognitivas que están en proceso de maduración y permite anticipar hasta dónde el niño puede progresar en la solución de problemas más complejos, si se le apoya a través de una mediación eficiente.

La evaluación dinámica de las funciones cognitivas no establece diferencia entre el proceso de enseñanza/aprendizaje y la evaluación; implica mirar el proceso de evaluación no sólo centrándose en los aprendizajes de una persona en un momento dado, sino considerando también su potencial de aprendizaje, el cual representa la diferencia entre lo que los estudiantes son capaces de hacer

solos (zona de desarrollo real) y lo que ellos pueden realizar cuando cuentan con el apoyo de otros (zona de desarrollo próximo). La zona de desarrollo próximo es dinámica y cambia constantemente en la medida de que el niño adquiere nuevas destrezas y conocimientos.

De acuerdo a esta tendencia, la evaluación no se traduce en un puntaje aislado, sino que es un índice del tipo y cantidad de apoyo que el alumno requiere para progresar en el aprendizaje. La evaluación dinámica se basa en la idea de que los estudiantes aprenden mejor cuando personas con experiencia les proporcionan “andamiajes” para construir y producir significados y cuando la interacción social que se produce entre ellos estimula estos procesos. En tal sentido, recomienda crear situaciones educativas en las cuales los profesores interactúen con sus alumnos realizando una mediación eficiente; es decir, proporcionando modelos, haciendo sugerencias, formulando preguntas, estimulando la realización cooperativa de tareas y otros medios que les permitan avanzar hacia un siguiente nivel de aprendizaje.

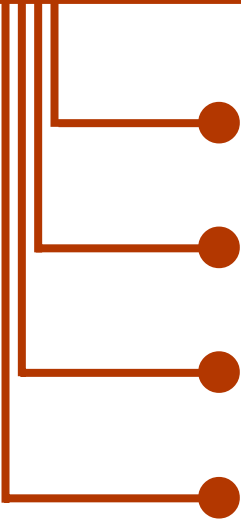
32

De acuerdo a Vygotsky, el maestro es más efectivo cuando dirige su enseñanza hacia la zona de desarrollo próximo de cada alumno y planea actividades que incorporan múltiples oportunidades para que los estudiantes interactúen socialmente con otros. El presenta el aprendizaje como un continuo, a lo largo del cual el alumno se mueve integrando nuevos conocimientos, destrezas y competencias.

Otro aporte teórico de Reuven Feuerstein (Prieto, D.,1986) que enriquece el proceso de evaluación, se refiere a la caracterización del acto mental como un proceso que consta de tres fases: input, elaboración y output. De acuerdo a esta concepción, cuando un alumno manifiesta dificultades, interesa detectar si estas se localizan en la fase de percepción o recepción de la información (input), en la de elaboración o en la de respuesta (output). En esta perspectiva, la evaluación constituye un proceso rico en información, que considera no solo los productos o respuestas a determinadas instrucciones, sino la forma en que el niño está aprendiendo y los obstáculos que encuentra en su proceso de aprendizaje.

2

PROCEDIMIENTOS PARA APRENDER Y EVALUAR



● Evaluar la lectura para aprender a leer

● Evaluar la escritura para aprender a escribir

● Evaluación de desempeño

● Mini lecciones como estrategias para aprender y evaluar

La evaluación, tal como se plantea en el libro, constituye parte integral de un enseñanza/aprendizaje dinámico e interactivo. La evaluación debe ser, por esencia, plural o multidimensional, para responder a la complejidad del proceso de desarrollo del lenguaje escrito y a la heterogeneidad de los alumnos. Esto implica la necesidad de ampliar el repertorio de procedimientos, técnicas e instrumentos tradicionalmente utilizados, logrando visualizar no sólo las distintas facetas de este proceso complejo, sino también la diversidad de estilos cognitivos y de marcas culturales, psicológicas o afectivas de los alumnos.

35

En este capítulo, se presentan procedimientos y estrategias de desarrollo y evaluación del lenguaje oral y escrito, que permiten poner en práctica el planteamiento básico de este libro en el sentido de que el aprendizaje y la evaluación son procesos simultáneos que se retroalimentan mutuamente. Este capítulo también recomienda la utilización de los portafolios como procedimiento inherente al movimiento de la evaluación auténtica.

Dado que la principal meta de un programa de desarrollo del lenguaje es la construcción y producción del significado, los procedimientos, técnicas e instrumentos sugeridos en este libro, apuntan tanto a la evaluación del proceso como un todo, como a la evaluación de partes del proceso. En la medida que el lector revise estos procedimientos y técnicas, podrá seleccionar los que considere más adecuados para las necesidades de su sala de clases, ya que no requiere utilizarlos todos.

Las evidencias recogidas a través de estos procedimientos e instrumentos de evaluación, serán incluidas en los portafolios personales de los alumnos y aportarán la información necesaria para tomar decisiones sobre las estrategias de enseñanza a utilizar, las actividades específicas de reeducación, la formación de grupos de niveles dentro de la clase, la selección de materiales de apoyo, etc. Estas evidencias también permiten al profesor comprender mejor la racionalidad que orienta sus prácticas educativas y le ofrecen la oportunidad de mejorarlas.

Los procedimientos de evaluación integrados al aprendizaje que se presentan a continuación, se refieren a evaluación de la construcción y producción del significado de los textos, respuestas a la literatura, evaluación de desempeño y mini lecciones. El capítulo finaliza con la presentación de los portafolios como un medio de recolección y evaluación de las evidencias del aprendizaje de los alumnos.

1. EVALUAR LA LECTURA PARA APRENDER A LEER

La actual concepción del proceso lector, destaca el papel del lector en la construcción del significado. Antiguamente se pensaba que el sentido se encontraba en el texto y que el lector debía “buscarlo en él”; hoy día más bien se considera que el lector “construye” el sentido del texto a partir de las claves dadas por el mismo, de sus propios conocimientos sobre el contenido y de sus propósitos para leerlo (Giasson, 1990). A partir de esta concepción la evaluación de la lectura debe incluir procedimientos que permitan visualizar cómo el lector construye el significado del texto antes, durante y después de la lectura.

1.1 PROCEDIMIENTOS PARA DESARROLLAR Y EVALUAR LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO ANTES DE LA LECTURA.

36

Existe consenso entre los psicólogos cognitivos y los educadores, acerca de que la construcción del significado ocurre cuando se integra una nueva información dentro de un esquema o estructura cognitiva, cuando se activan y desarrollan los conocimientos previos y se establecen propósitos para leer (Bartlett, 1930; Rumelhart, 1980). Los lectores que poseen conocimientos más avanzados sobre un tema, comprenden y retienen mejor la información contenida en el texto, son más aptos para hacer inferencias a partir de él y tienen más facilidad para incorporar los nuevos conocimientos existentes. La investigación también demuestra que los individuos leen más rápido y retienen mejor la información de los textos referentes a su propia cultura (Condemarín y Medina, 1999).

Consistentemente con lo anterior, la falta de conocimientos previos sobre un determinado contenido o la presencia de conocimientos erróneos es determinante en la comprensión de los textos. Por ello, cuando los docentes trabajan con sus alumnos en el desarrollo de sus competencias lectoras y, especialmente, cuando se trata de evaluarlas, deben considerar qué conocimientos poseen los estudiantes sobre el tema que están leyendo; si estos conocimientos son correctos, incorrectos o ausentes y si son homogéneos dentro de su grupo.

La comprensión de cada alumno dependerá de sus esquemas conceptuales, pero también de sus expectativas, intereses y propósitos. Por ello, puede suceder que un alumno lea y comprenda adecuadamente un texto sobre animales, pero no así uno sobre química orgánica; sin embargo, los obstáculos que encuentra no se derivan de un desarrollo limitado de sus competencias lectoras, sino de su carencia de conocimientos específicos sobre el tema.

La activación y desarrollo de los conocimientos previos es importante, especialmente cuando los alumnos leen un tema que requiere del conocimiento de determinados conceptos para entenderlo, cuando se observa que en un curso, ciertos alumnos necesitan más conocimientos previos para entender mejor lo que están leyendo y cuando se presenta un texto literario desconocido para los alumnos dentro de la unidad temática u otros contextos.

▫ **Preguntas previas y formulación de hipótesis.** La capacidad de los alumnos para hacer y responder preguntas sobre un texto, revela sus conocimientos previos sobre el tema y sus competencias para anticipar o formularse hipótesis sobre el contenido del texto. Con este fin, puede ser útil hacer las siguientes preguntas, basadas en la estructura de un texto narrativo (Solé, 1992)

Aspectos de la estructura del texto	Preguntas
Referidos al escenario	¿Dónde ocurrirá la historia? ¿En qué época transcurrirá?
Referidos a los personajes	¿Cómo serán los personajes?
Referidos al problema	¿De qué tratará la historia? ¿Qué problema enfrentarán los personajes?
Referidos a la acción	¿Qué hechos importantes ocurrirán?
Referidos a la resolución	¿Cómo se resolverá el problema?
Referidos al tema	¿Qué intentará comunicarnos esta historia? ¿Qué lecciones podrán extraerse?

En el caso de un texto descriptivo, las preguntas se orientarán a los aspectos que aborda el autor respecto al tema que describe. Por ejemplo: ¿Qué características describirá el autor sobre ...? En los textos con estructura del tipo causa/efecto, las preguntas se referirán a los hechos o problemas que presente el texto y a los efectos que producen: ¿Qué problemas planteará el texto? ¿Cuáles serán sus principales causas? ¿Qué soluciones se propondrán?

Otro ejemplo para evaluar estos mismos aspectos es el siguiente:

1. Después de leer el título y la introducción, pienso que este libro o capítulo trata de _____
 La razón sobre la que me apoyo para decir esto es _____

2. Después de haber hojeado este capítulo, pienso que los personajes principales serán _____
 Los acontecimientos principales serán _____
 Las siguientes fechas parecen ser importantes _____

▪ **Técnica CQA.** La técnica C-Q-A (Ogle, 1986) permite evaluar el conocimiento previo de los estudiantes y sus propósitos frente a la lectura de un texto expositivo. Esta técnica consiste en responder a las siguientes tres preguntas: ¿Qué conozco sobre este tema? (C), ¿Qué quiero aprender? (Q) y ¿Qué he aprendido? (A).

Hoja de trabajo

C ¿Qué sé sobre el tema?	Q ¿Qué quisiera saber?	A ¿Qué he aprendido?

▪ **Discusiones, comentarios y lluvia de ideas.** Las discusiones, comentarios y lluvia de ideas (Alvermann, et al. 1987) constituyen procedimientos interactivos que permiten evaluar los conocimientos previos de los alumnos, dado que sus respuestas e interacciones revelarán sus conocimientos, sus desconocimientos y sus concepciones equivocadas.

38

Las siguientes recomendaciones orientan la puesta en práctica de estas técnicas (Condemarín y Medina, 1999):

- Revise la línea argumental de la historia o los conceptos clave de un texto expositivo que los alumnos se disponen a leer. Por ejemplo, si van a leer un texto sobre la extinción de los elefantes, focalice la atención sobre cómo ello afectaría el ecosistema. Por otro lado, si ellos van a leer una narración sobre los viajes de Marco Polo, estimúlelos a imaginar qué lugares elegirían si fueran navegantes.
 - Formule preguntas que requieran que los estudiantes respondan con algo más que sí o no. Invítelos a pensar y a explicar sus respuestas y concédales el tiempo necesario.
 - Estimule a los alumnos a formular sus propias preguntas sobre un tópico o a comentar las respuestas de sus compañeros. Incentive la máxima participación de todos los alumnos y procure que la discusión se mantenga focalizada en un tópico.
 - Participe en la discusión y haga que los estudiantes resuman los puntos planteados. Modele la participación en una discusión, estimulándolos a verbalizar y resumir los puntos desarrollados.
- **Guías de anticipación.** Esta estrategia consiste en un cuestionario con una serie de planteamientos sobre el tema de un texto que va a leerse para ser respondido por los alumnos, indicando si están de acuerdo o en desacuerdo con los planteamientos presentados (Ericson, 1987; Nessel, 1988). Cuando esta estrategia se utiliza con fines evaluativos, sirve para revelar los conocimientos previos de los alumnos, sus desconocimientos y sus falsas concepciones. Un ejemplo de Guía de anticipación es la siguiente:

GUÍAS DE ANTICIPACIÓN

Acuerdo / Desacuerdo	
	No existen diferencias entre un bosque nativo y una plantación.
	Las plantaciones no permiten el desarrollo de la flora y fauna asociada a determinadas especies de árboles.
	El bosque es más que sólo un conjunto de árboles.
	La tala del bosque nativo se justifica para el aprovechamiento económico de su madera.

1.2 PROCEDIMIENTOS PARA DESARROLLAR Y EVALUAR LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO DURANTE LA LECTURA

Al procesar la información durante la lectura, los lectores expertos realizan predicciones e inferencias, se plantean preguntas sobre el tema, revisan y comprueban su propia comprensión, mientras leen y toman decisiones ante errores o “lagunas” en la comprensión (Palincsar y Brown, 1984; Paris et al, 1991; Pearson et al. 1990). La utilización de estas mismas estrategias como técnicas de evaluación, “abre ventanas” para observar cómo los alumnos procesan el significado del texto durante la lectura. Algunos procedimientos basados en esta perspectiva son los siguientes:

39

▫ **Inferencias y predicciones.** La evaluación de las competencias de los estudiantes para realizar inferencias, revela también su nivel de comprensión del texto (Cunningham y Moore, 1990). Como se muestra en el siguiente cuadro, la respuesta de un estudiante a la lectura de un texto, revela su nivel de comprensión (literal o inferencial) a través del tipo de inferencia que realiza (Giasson, 1990):

Si frente a la oración	el niño responde	revela un nivel de comprensión	Tipo de inferencia
Los indios se dirijan hacia el sol poniente.	Los indios se viajaban hacia el sol poniente.	LITERAL (se dirijan y viajaban son sinónimos)	LÓGICA (Basándose en el texto)
	Los indios se dirijan hacia el oeste.	INFERENCIAL (no esta explícito, pero se puede verificar)	LÓGICA (Basándose en el texto)
	Los indios se dirijan a caballo hacia el sol poniente	INFERENCIAL	PRAGMÁTICA (Basándose en conocimientos del lector)
	Una caravana de hombres, mujeres y niños viajaban, cargando sus recuerdos, en búsqueda de su libertad.	INFERENCIAL	CREATIVA (Basada en los conocimientos y creatividad del lector)

▪ **Preguntas y respuestas sobre lo leído.** Las preguntas y respuestas sobre lo leído permiten evaluar el nivel de procesamiento de la información. La estrategia de relaciones pregunta/respuesta propuesta por Raphael (1982) categoriza las preguntas en tres modalidades de acuerdo a la fuente de información requerida para las respuestas y las denomina: Ahí mismo, Pensar y Buscar y Basada en mí mismo.

La modalidad Ahí mismo, se utiliza para responder preguntas sobre detalles que requieren una respuesta que está explícita en la línea o en la oración; las respuestas a estas preguntas son convergentes. Pensar y buscar implica también una pregunta que tiene que ser respondida a partir del texto; sin embargo, dicha respuesta requiere información obtenida sobre la base de más de una oración, de un párrafo o del texto completo. En este caso, las respuestas tienen un nivel de divergencia mayor. El tercer tipo de pregunta, Basada en mí mismo, representa una información que se obtiene en los conocimientos del lector y varían de acuerdo a las experiencias personales y creatividad del lector.

40

El siguiente pasaje y las preguntas que vienen a continuación, ilustran las tres relaciones pregunta/respuesta descritas: Ahí mismo, Pensar y buscar y Basada en mí mismo:

El dueño del higueral

(Cuento folclórico argentino)

En Valle Hondo vivía un viejo avaro y refunfuñón que tenía un hermoso higueral. A menudo los niños de la zona, traviesos y glotones, iban a robar higos y a darse unos buenos festines. Al ver que sus higos desaparecían, el viejo decidió hacer guardia hasta tarde en la noche, armado con una escopeta.

Cuando los niños se dieron cuenta planearon darle un susto al viejo para vengarse y poder seguir comiendo los deliciosos higos de su quinta.

En una noche de las que llaman de lobos, tres de los niños más valientes se cubrieron con unas sábanas blancas y, cuando vieron que el viejo los estaba acechando se encaminaron hacia la quinta en el más profundo silencio. Y dijeron con voz de ultratumba: *-Antes, cuando éramos vivos, comíamos estos higos. Ahora que estamos "duros", comamos los más maduros.* Al oír esto, el viejo ya no tuvo dudas de que se trataba de las mismísimas almas y tirando la escopeta, comenzó a correr a todo lo que daba.

Las "ánimas" comieron a gusto todos los higos que quisieron y el viejo no volvió a aparecer por ahí, nunca más en su vida.

(Adaptado de Carozzi y Somoza, 1995)

Pregunta *Ahí mismo*: ¿Dónde vivía el viejo avaro y refunfuñón?

Pregunta *Pensar y buscar*: ¿Qué decidieron hacer los niños para comerse los higos?

Pregunta *Basada en mí mismo*: ¿Qué significa para ti "una noche de las que llaman de lobos"?

1.3 PROCEDIMIENTOS PARA DESARROLLAR Y EVALUAR LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO DE LOS TEXTOS DESPUÉS DE LA LECTURA

Las técnicas de evaluación de la construcción del significado de los textos después de la lectura, son útiles para observar cómo los alumnos procesan la información leída, la recapitulan, resumen, comentan o valoran. También permiten constatar cómo ellos han ampliado sus saberes a través de la lectura y pueden utilizarlos en la construcción y comunicación de nuevos conocimientos.

▪ **Recuerdo o paráfrasis.** La paráfrasis consiste en “recontar” los contenidos de un texto con las propias palabras. Esta acción obliga a los alumnos y alumnas a reorganizar los elementos del texto de manera personal, lo cual revela su comprensión del contenido. La paráfrasis, además de constituir una productiva estrategia de construcción del significado, puede ser utilizada como una interesante técnica de evaluación de textos narrativos y expositivos, ya que aporta más información sobre lo que los alumnos piensan realmente de la historia, que cuando se les pide un juicio general sobre ella (Kalmbach, 1986).

La paráfrasis como técnica de evaluación comprende dos formas complementarias: una forma cuantitativa, evaluando la cantidad de texto que el alumno recordó y parafraseó; y una forma cualitativa, evaluando los elementos que el lector incluyó y la comprensión general del texto.

La evaluación cuantitativa de la paráfrasis consiste en registrar la cantidad de información mencionada, la secuencia del recuerdo y la importancia de la información recordada. Para construir una matriz de análisis cuantitativo se puede proceder como sigue (Marshall, 1983):

- Dividir el texto en sus párrafos y numerarlos.
- Elaborar una pauta con tres columnas: Nivel de importancia, párrafos y secuencia. El nivel de importancia debe ser definido marcando con los números 1, 2 ó 3 todos los párrafos, según su nivel de importancia.
- Mientras los alumnos parafrasean o recuentan el texto, se registra qué párrafos mencionó, su nivel de importancia y la secuencia en que lo hizo.

Alumna: Patricia Calderón		
Párrafo	Nivel de importancia	
1. El oso es un animal que adora comer miel. ...	1	1
2. Un día, él tenía mucha hambre y ...	1	3
3. La mañana estaba muy hermosa; los ...	3	2
4. El oso pensó y tuvo una buena idea ...		
Etc.		

En el cuadro siguiente se presenta un ejemplo de matriz de análisis del recuerdo del texto sobre la base de la estructura del relato, para un grupo de alumnos.

Nombre alumnos	El recuerdo contiene			
	Situación	Personajes	Problema	Tentativas
1.				
2.				
3.				
4.				

Leyenda:

- + Mencionado espontáneamente
- x Mencionado después de una pregunta
- No mencionado

(Fuente: Marshall, 1983)

42

El análisis cualitativo de la paráfrasis o recuerdo tiene por objetivo evaluar las interpretaciones del alumno, su habilidad para resumir y hacer inferencias. La pauta que se propone a continuación permite evaluar la paráfrasis o recuerdo, a través de cinco niveles:

Niveles	Criterios de evaluación de los niveles
5	El alumno hace generalizaciones que van más allá del texto; incluye enunciados que resumen el texto; todas las ideas importantes y las ideas secundarias son pertinentes; es coherente, completo y comprensible.
4	Incluye enunciados que resumen el texto; incluye todas las ideas importantes y las secundarias pertinentes, es coherente, completo y comprensible.
3	Da cuenta de las ideas principales; incluye ideas secundarias pertinentes, es coherente, completo y comprensible.
2	Da cuenta de algunas ideas importantes y algunas secundarias; incluye informaciones no pertinentes; tiene un cierto nivel de coherencia, es relativamente completo y bastante comprensible.
1	No da cuenta de los detalles; agrega elementos no pertinentes, es poco coherente, incompleto e incomprensible.

(Fuente: Irwin y Mitchell, 1983)

A partir de estos criterios, se puede definir una pauta de registro y análisis de la paráfrasis de los alumnos, la cual permite evaluar su comprensión del texto.

Pauta de análisis cualitativo de la paráfrasis o recuerdo					
Elementos que incluye	5	4	3	2	1
Generalizaciones					
Enunciados que resumen el texto					
Ideas importantes					
Ideas secundarias					
Coherencia					
Completo					
Comprensible					

▪ **Organizadores gráficos.** Los organizadores gráficos constituyen una técnica consistente con la evaluación auténtica, en cuanto integran las actividades de enseñanza con la de evaluación y permiten, además, visualizar cómo los alumnos ponen en juego niveles superiores de pensamiento, a través de identificar la información importante, organizarla, establecer categorías, relaciones y secuencias, entre otros. Aunque se han privilegiado los organizadores gráficos para evaluar el procesamiento de la información después de la lectura, también pueden ser utilizados antes y durante el proceso de leer.

43

La evaluación del procesamiento de la información a través de esta técnica requiere enseñar previamente a los alumnos a utilizar los organizadores gráficos de complejidad creciente. por ejemplo, de causa-efecto; de analogía-contraste; de orden temporal; de problema-solución (Condemarín y Medina, 1999). Con este fin se proponen las siguientes sugerencias sobre la base del texto «El aire y la contaminación».

- Apóyelos para identificar los conceptos claves del texto. Por ejemplo, si el tema es «El aire y la contaminación», los conceptos claves son contaminación atmosférica, contaminantes naturales y artificiales, contaminantes primarios y secundarios, reacciones fotoquímicas.

El aire y la contaminación

Si pensamos que cada día una persona adulta incorpora en promedio unos 14 kg de aire, en toda una vida esta cantidad podría alcanzar un volumen suficiente para llenar un estadio de fútbol. Si imagináramos, además, que toda esa cantidad de aire estuviera contaminada y hubiera circulado por los pulmones de la persona en cuestión, sería fácil comprender el estado de su salud. La contaminación atmosférica la forman productos químicos y partículas extrañas que son eliminados a la atmósfera. Estos elementos pueden tener un origen natural o artificial. Los contaminantes naturales pueden ser partículas de sal que se desprenden cuando rompen las olas en el mar, esporas y polen que liberan las plantas, humo de incendios forestales, polvo que levanta el viento y las cenizas volcánicas entre otras fuentes. Pero la actividad humana es, por lejos, la mayor fuente de contaminación del aire.

Los contaminantes atmosféricos de origen artificial, se pueden clasificar en dos grupos: los contaminantes primarios, que son los que se eliminan directamente desde las chimeneas de las industrias y los tubos de escape de los coches, y los secundarios que se producen como resultado de reacciones químicas que se producen entre los contaminantes primarios, una vez que están en la atmósfera. Muchas de estas reacciones son activadas por la luz solar y por eso se llaman reacciones fotoquímicas. Así como, por ejemplo, los óxidos de nitrógeno producidos en las fábricas y en los coches, absorben las radiaciones solares e inician complejas reacciones que producen compuestos muy tóxicos.

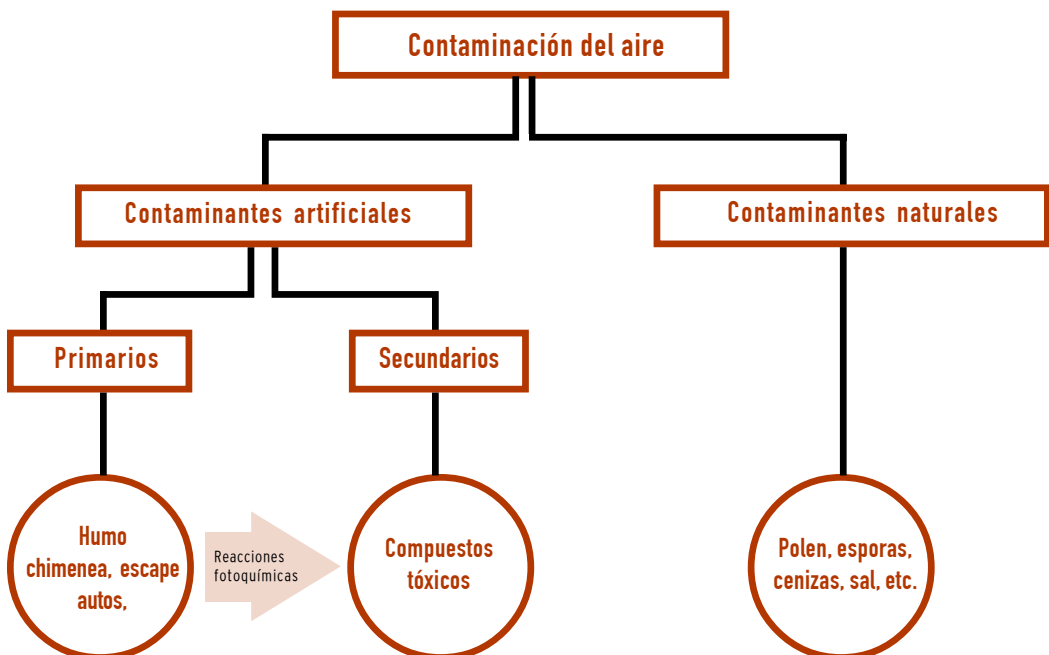
Muchos de estos compuestos descienden de la atmósfera con la lluvia y terminan en los ríos y lagos, concentrándose hasta niveles peligrosos en los seres vivos.

Todos los contaminantes atmosféricos bloquean los cielos y reducen la cantidad de luz solar que llega a la superficie.

Pero los contaminantes se pueden diluir en la atmósfera gracias a la acción de los vientos. Si la velocidad de los vientos se duplica, la cantidad de contaminantes de la zona se reduce a la mitad. Es por esto que los días de mayor contaminación atmosférica no se deben necesariamente a un aumento en la eliminación de las sustancias contaminantes. Puede ocurrir que el aire que recibe las contaminaciones no circule y por eso se vuelva más tóxico.

(Fuente: Carozzi y Somoza, 1994)

- Organice los términos claves en un diagrama que puede adoptar distintas modalidades. Por ejemplo, este tema puede estructurarse dentro del siguiente organizador gráfico:



- Presente gradualmente distintos tipos de organizadores gráficos a los alumnos, con el fin de que seleccionen el que mejor corresponda a la estructura del texto.
- Estimule a los alumnos a fundamentar su elección y a explicar las relaciones que ellos establezcan.

▪ **Resúmenes.** El resumen constituye también una estrategia de evaluación auténtica de la construcción del significado de los textos. Al realizarlo, el lector revela su comprensión del contenido y su capacidad de tomar decisiones sobre la importancia relativa de los elementos que lo constituyen, los cuales selecciona y jerarquiza, presentando la misma información del texto original, pero eliminando la información redundante o secundaria. (Condemarín y Medina, 1999).

Para evaluar la construcción del significado a través de esta técnica, la siguiente pauta permite observar la calidad del resumen .

Elimina	<ul style="list-style-type: none"> ● Información secundaria ● Información redundante
Sustituye	<ul style="list-style-type: none"> ● Una lista de elementos, por un término genérico que los incluya. ● Una lista de acciones por un término que las incluya.
Selecciona o produce	<ul style="list-style-type: none"> ● Escoge la frase que contiene la idea principal. La idea principal corresponde a la propuesta por el autor ● Produce una frase que contiene la idea principal. ● Reduce el texto a sus contenidos mínimos, sin alterar su contenido esencial.

(Fuente: Brown y Day, 1983)

▪ **Lectura crítica.** La evaluación de la lectura crítica implica evaluar las habilidades cognitivas superiores de los alumnos, relativas a la construcción del significado de los textos. Esto implica evaluar sus competencias para discernir entre las informaciones fiables ofrecidas por el texto y utilizarlas como fundamento de sus opiniones, desligarse de sus propios prejuicios o creencias, asumir una actitud abierta a los juicios y razones ajenas, distinguir entre hechos y opiniones, constatar la credibilidad de la fuente, apreciar la calidad estética, la originalidad y creatividad del autor, etc. (Beas et al. 1992).

La evaluación de la lectura crítica puede realizarse a través de la observación directa de los comentarios de los alumnos realizados en círculos de lectura; o bien, durante entrevistas en las cuales se les planteen preguntas como las siguientes:

Tipo de texto	Preguntas
<p>Expositivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué opinas sobre el texto? ● ¿Las informaciones o planteamientos presentados reafirman o contradicen tus conocimientos sobre el tema? ● ¿Qué hechos que aparecen en el texto apoyan o enriquecen tu punto de vista? ● ¿Consideras que la información es suficiente? ● ¿Qué has aprendido a partir de él? ● ¿Es confiable la información que aporta? ● ¿Son verosímiles los hechos que presenta? Etc.
<p>Narrativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Disfrutaste con el texto? ¿Por qué? ? ● ¿Se lo recomendarías a tus amigos? ¿Por qué? ● ¿En qué se parecen los personajes a personas que tú conoces? ● ¿Qué te parece el lenguaje utilizado por el autor? ● ¿Qué opinas de los ambientes y situaciones que describe? ● ¿Qué te ha resultado sorprendente o nuevo en el relato? ● ¿Qué semejanzas encuentras entre este relato y otros que has leído? ● ¿En qué medida los sucesos del relato se parecen a experiencias que tú has vivido? Etc.
<p>Publicitarios</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cuál es el propósito de este texto: convencer, informar, crear una necesidad? ¿En qué lo notas? ● ¿Las afirmaciones del texto, se basan en argumentos o datos veraces? ● ¿Qué recursos utiliza para convencer: opiniones de personas famosas, imágenes de niños o mujeres, etc.? ¿Qué opinas sobre ellos? ● ¿Las informaciones que presenta son actualizadas? ● ¿Presenta el texto las contraindicaciones del objeto avisado, junto con las cualidades? ● ¿Las informaciones o planteamientos, son contradictorios entre sí? Etc.

En relación a evaluación de la lectura crítica, una interesante fuente para practicarla son los avisos publicitarios, titulares de diarios y otros textos periodísticos (Condemarin, Medina, 1999).

▫ **Respuestas a la literatura.** Las respuestas a la literatura constituyen una interesante estrategia de evaluación, consistente con la perspectiva de la evaluación auténtica, dado que permiten observar cómo los alumnos desarrollan mayor sentido de apropiación de la lectura, escuchan y aprenden de las respuestas de sus compañeros, piensan y reaccionan frente a lo que han leído y desarrollan procesos metacognitivos que son importantes para la construcción del significado.

Las respuestas a la literatura se incluyen dentro de dos categorías básicas: personal y creativa. En las respuestas personales, generalmente orales o escritas, los estudiantes cuentan sus sentimientos relacionados con sus lecturas, sus capítulos o personajes favoritos o la relación del contenido con sus propias vidas.

En la segunda categoría, los alumnos responden a sus lecturas de una manera creativa a través de expresiones plásticas, música, dramatización u otras formas de expresión.

Para evaluar las respuestas de los estudiantes a la literatura, se requiere contar con algunos criterios como los siguientes :

47

- ¿La respuesta muestra que el alumno conoce la línea argumental (texto narrativo) o las ideas principales (texto expositivo)?
- ¿El alumno simplemente recuenta el contenido del texto o lo relaciona con su propia experiencia?
- ¿ La respuesta demuestra que el alumno está pensando en forma lógica y clara?

Otro criterio para evaluar las respuestas a la literatura puede basarse en clasificarlas en cuatro tipos (Applebee, 1978), los cuales reflejan diferentes niveles de procesos de pensamiento:

- **Recontar:** Implica que el alumno tiene un simple recuerdo del título, de las situaciones iniciales y finales y de algunos diálogos.
- **Resumir:** Los sucesos son recontados según su orden de importancia. Los resúmenes, generalmente, son más breves que la actividad de recontar.
- **Analizar:** La respuesta frente a la narración es personal y subjetiva. Por ejemplo un alumno, después de leer un cuento, opinó lo siguiente: “A mí me sucedió algo parecido cuando asistía al Jardín Infantil”; y luego relató su experiencia.
- **Generalizar:** El alumno hace referencia al significado de la historia; por ejemplo, una generalización de “Los siete cabritos y el lobo” podría centrarse en la idea de cuidar la seguridad, no abriendo la puerta a desconocidos.
- **Elaborar nuevos textos:** El alumno elabora nuevos textos a partir del texto leído. Por ejemplo, si lee El flautista de Hamelin, escribe una carta al alcalde como si fuera el flautista; diseña avisos para buscar a los niños desaparecidos; redacta la noticia del exterminio de los ratones, aparecida en el diario de Hamelin, etc. (Alliende, 1996).

▪ **Círculo literario.** Constituye una estrategia que estimula a los alumnos a leer y comentar un mismo libro. Según Harste et al. (1998), esta estrategia ofrece una buena oportunidad para desarrollar la habilidad de construir el significado. Simultáneamente, los círculos de literatura constituyen un procedimiento para evaluar el proceso de comprensión a través de una experiencia grupal, durante la cual los estudiantes revelan su apropiación del libro, su personal construcción de significado y su reacción frente al texto o su lectura crítica. Según Wood (1988), esta estrategia permite observar por lo menos nueve conductas relacionadas con la construcción del significado, a medida que los alumnos comentan una lectura:

- Hacer predicciones
- Participar en una discusión
- Responder preguntas en una variedad de niveles
- Determinar los significados de las palabras dentro de un contexto
- Leer con fluidez
- Recontar o parafrasear selecciones con las propias palabras
- Comprender a medida que se lee en silencio
- Realizar inferencias o leer entre líneas
- Poseer un amplio marco de conocimientos.

La pauta de Wood puede ser modificada por los maestros; o bien, ellos mismos pueden elaborar sus propios procedimientos o listas de chequeo. La siguiente pauta general puede servir para cumplir este propósito (Cooper, 1997):

Indicadores	A menudo	A veces	Rara vez	No observado
INDICADORES GENERALES				
Participa en los comentarios				
Escucha las respuestas de los otros				
Construye sus propias respuestas sobre la base de las ideas de los otros				
INDICADORES PARA TEXTOS NARRATIVOS				
Identifica partes importantes de la historia (ambiente, personajes, etc.)				
Identifica partes o personajes favoritos				
Relaciona la historia con su propia experiencia				
Establece comparaciones con otras historias				
INDICADORES PARA TEXTOS EXPOSITIVOS				
Identifica tópicos específicos				
Identifica ideas principales				
Establece relaciones dentro del texto				
Muestra signos de utilizar el conocimiento adquirido				
Puede relacionar la información con su propia vida				

2. EVALUAR LA ESCRITURA PARA APRENDER A ESCRIBIR

El aprendizaje de la escritura o producción de textos requiere de la evaluación auténtica como una actividad fundamental del proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva la lectura crítica y la reescritura, individual y colectiva de los textos producidos en clases, así como el análisis de los problemas de escritura, constituyen una vía indispensable para el desarrollo de esta competencia en los alumnos.

Para que el proceso evaluativo retroalimente el proceso de producción de textos, es necesario primeramente entender la naturaleza del acto de escribir; situar la actividad de escritura y reescritura dentro de proyectos que le otorguen sentido; formular colectivamente un conjunto de criterios que orienten a los alumnos sobre los saberes que ellos deben construir, y al profesor sobre la forma de conducir el aprendizaje de sus alumnos. También implica contar con estrategias referidas a la revisión y reescritura de los textos, conjuntamente con herramientas o instrumentos que apoyen tanto la construcción de los aprendizajes sobre la producción de los variados textos, como su evaluación y enriquecimiento.

49

▪ Naturaleza del acto de escribir

Escribir o producir un texto es un acto fundamentalmente comunicativo; en consecuencia, para aprender a escribir es necesario enfrentarse a la necesidad de comunicar algo en una situación real, a un destinatario real, con propósitos reales. En esta perspectiva, la producción de un escrito constituye un acto de comunicación cuyas características dependen de los distintos elementos de la situación comunicativa. Esto implica tomar decisiones referidas a distintos aspectos. Por ejemplo, al tipo de texto que se va a escribir (una carta, un informe, un listado, una invitación, un poema, un afiche, etc.); al soporte que se va a utilizar (papel de carta, hoja de cuaderno, una tarjeta, una cartulina, etc.); al tono del escrito (lenguaje formal, informal, científico, poético, etc.); a la organización del texto en la página; al tipo de letra que se va a emplear, etc.

Así, el escrito constituye el resultado de un trabajo de escritura, de lectura crítica y de reescritura que requiere el dominio progresivo de una serie de operaciones intelectuales complejas tales como:

- pensar el escrito en su conjunto,
- estructurarlo en oraciones, párrafos o capítulos,
- asegurar la coherencia entre estos componentes,
- releer el texto críticamente,
- anticipar las reacciones del lector para evaluar la pertinencia de las opciones de enunciación,
- reescribir el texto.

Estas operaciones requieren, a su vez, el desarrollo de competencias relacionadas con el conocimiento de las características específicas de los escritos y del funcionamiento de la lengua. Por ejemplo, se requiere poder distinguir un poema de un informe científico o saber cuáles son las funciones que cumplen los distintos elementos de un texto.

En relación a las operaciones intelectuales necesarias para producir un escrito, los sociolingüistas, plantean las siguientes:

- **Planificación:** Implica anticipar el tipo de texto que se va a producir (una carta, un volante, un artículo para un diario), su contenido, el desafío que implica (informar, argumentar, entretener, invitar, etc.); considerar el destinatario (quién es, qué relaciones se tienen con él, cuáles son sus expectativas); su formato material (álbum, tarjetas de invitación, diario escolar) y, finalmente, definir el rol de los participantes en la producción del escrito (conjunto de producciones individuales, escritura colectiva, etc.).
- **“Puesta en página” o redacción:** Palabras utilizadas, frases, articulación entre las frases, párrafos o capítulos, etc.
- **Revisión:** Analizar lo que se ha escrito, sometiéndolo a la mirada de otros para observar sus reacciones que constituyen la “prueba de fuego” en cuanto al éxito de la comunicación. La revisión implica un control permanente del texto sobre la base de los criterios previamente definidos. Esto conduce a tarjar palabras, releer, agregar, reformular criterios, etc.
- **Reescritura:** Retomar los borradores de los textos para reescribirlos a un nivel mayor de competencia, sobre la base de la revisión realizada a partir de los criterios definidos previamente.

50

Saber escribir significa dominar estas operaciones en conjunto; por lo tanto, aprender a escribir implica aprender a anticipar el texto, a producirlo, a controlar su escritura, a releerlo y reescribirlo. En este sentido, los proyectos de escritura proporcionan un contexto para analizar y explicitar lo que queremos hacer y los diferentes parámetros de la situación de comunicación (Groupe EVA, 1991).

▪ **Proyectos de escritura: escribir con sentido**

La producción de escritos en clases debe inscribirse dentro de proyectos de lectura/escritura que den sentido al trabajo de los alumnos. En estos proyectos son los alumnos los que construyen y utilizan, con la ayuda del profesor, criterios y herramientas de evaluación diferenciadas según el tipo de escrito (Groupe EVA, 1996).

Un proyecto de escritura puede ser concebido como un todo; por ejemplo: un libro de poemas, un diario de curso, una guía turística o bien, como parte de un proyecto más amplio. Por ejemplo, una carta al gerente de una industria que se desea visitar, un afiche para anunciar una competencia deportiva, etc. (Groupe EVA, 1991). Todos ellos permiten que el alumno enfrente situaciones que despierten su interés por escribir y la necesidad de hacerlo; al mismo tiempo lo llevan a requerir las herramientas para concretizarlos.

Un proyecto de escritura es un proceso en el cual es necesario tomar decisiones sobre qué se va a realizar y quién lo va a realizar. Por otra parte, requiere llevar a cabo un conjunto de actividades

para producir el escrito y para socializarlo; es decir, para que llegue a su destinatario, el cual es su real evaluado, ya que lo juzga según sus necesidades, sus expectativas y sus valores estéticos.

La inclusión del trabajo de escritura dentro de un proyecto conlleva una serie de ventajas:

- Permite que los alumnos se planteen desafíos, encuentren formas de llevarlos a cabo y tengan criterios para apreciar su éxito.
- Ofrece una oportunidad significativa de escribir y releer los textos escritos, de detectar los “errores” o “disfuncionamientos” y, finalmente, de reescribirlos.
- Permite establecer y aplicar criterios de calidad de los escritos, así como elaborar y utilizar herramientas que orienten el trabajo de escritura.

Obviamente, estas competencias no pueden construirse a partir de un sólo proyecto de escritura, sino que a través del conjunto de textos que se producen durante el año en la sala de clases, como respuesta a diversas situaciones y proyectos.

Al realizar un proyecto de escritura, los estudiantes deben plantearse preguntas tales como el desafío que involucra, qué tipo de texto producirán, su formato material, etc. Este cuestionamiento los conduce a precisar progresivamente la tarea, a tomar decisiones, a detectar los obstáculos y las necesidades de información, de soporte material, etc. Las opciones que adopten para realizar el proyecto les permitirán, al mismo tiempo, evaluarlo y explicitar las reglas específicas para producir y enriquecer dicho texto.

51

▪ **Formulación de criterios para la escritura y la evaluación de los textos**

Las prácticas evaluativas tradicionales de los profesores, tales como la corrección o el enriquecimiento de los textos producidos, muchas veces no ofrecen a los alumnos oportunidades de aprendizaje, ya que, en general, se centran en los textos y no en los saberes de los alumnos. Estas prácticas suponen que los alumnos aprenden sólo observando las correcciones de su profesor, sin que se haya explicitado previamente lo que se esperaba de dicho escrito. Contrariamente a estas prácticas usuales de los profesores, interesa que la evaluación se centre sobre los objetivos de aprendizaje, lo cual implica haber definido previamente las competencias que el alumno debe adquirir en relación a la producción de un texto dado.

En tal sentido, para integrar la evaluación al trabajo de escritura, es necesario que profesores y alumnos elaboren en conjunto, criterios sobre las características esperables de un texto en una situación dada; utilicen estos criterios al analizar las producciones; detecten los problemas y reescriban los mismos textos. Los criterios de evaluación constituyen objetivos de aprendizaje que orientan a los alumnos sobre los elementos a tomar en cuenta, las estrategias a adoptar o los problemas a resolver.

Cuando el profesor revisa los textos, a menudo privilegia los criterios morfosintácticos (ortografía y gramática) y los aspectos de su estructura superficial: presentación, caligrafía,

puntuación, ortografía, concordancia y conjugación. Estos criterios no favorecen la adquisición, por parte de los alumnos, de la escritura como acto comunicativo, y obstaculizan las prácticas innovadoras que la sitúan en contextos significativos e interesantes para los alumnos (Groupe EVA (1996).

Si se busca favorecer el desarrollo de las competencias de los alumnos para utilizar el lenguaje escrito como una herramienta de comunicación, la evaluación de los textos debe basarse no sólo en criterios morfosintácticos, sino también en criterios referidos a los aspectos semánticos, pragmáticos y materiales de los textos. La práctica de la revisión y reescritura contrasta con el trabajo de corrección tradicional, el cual no genera espacios para que los alumnos descubran por sí solos las imperfecciones de sus escritos y la forma de mejorarlos (Groupe EVA, 1996).

▪ **El rol de la ortografía en la evaluación de los textos**

Tradicionalmente, la escuela ha otorgado a la ortografía un lugar preponderante al evaluar las producciones de sus alumnos. Cuando los errores ortográficos son considerados en primer lugar al evaluar un texto, sin haber puesto antes la suficiente atención al texto en su conjunto, se provoca un deterioro en la relación del alumno con el acto de escribir, porque se le muestra una concepción restringida de la escritura. En tal sentido, las excesivas correcciones ortográficas llevan a que el alumno empobrezca sus escritos, para no correr el riesgo de cometer demasiados errores que serán sancionados por el profesor.

La ortografía no constituye un aspecto separado del conjunto del texto; por el contrario, para que los alumnos avancen en sus competencias ortográficas, es necesario que consideren el conjunto del escrito, dado que, con frecuencia, los errores ortográficos derivan de una mala percepción de los aspectos pragmáticos, semánticos y morfosintácticos del texto. Por ejemplo, cuando un alumno no ha tomado conciencia que los destinatarios de su texto son varias personas, es probable que omita los plurales o conjugue mal los verbos; del mismo modo, si no percibe que la oración que escribió es una exclamación, no incluirá los signos correspondientes, etc.

Para que los alumnos conserven el interés por llevar a cabo sus proyectos de escritura, es necesario velar por conservar el sentido verdadero del acto de escribir. Por ello es importante tener en cuenta que producir un texto es una actividad que va más allá de los aspectos ortográficos ya que “la ortografía ocupa un lugar importante en el acto de escribir, pero no ocupa todo el lugar” (Groupe EVA, 1991).

El énfasis en las correcciones ortográficas también conlleva el riesgo de que el profesor evite estimular las actividades de escritura de sus alumnos por temor a no tener el tiempo suficiente para corregir sus errores, lo que provocaría una fijación de estos errores en su memoria. Sin embargo, no basta que los alumnos observen las correcciones para aprender a escribir correctamente

una palabra; los procesos de adquisición de la ortografía son complejos y están en estrecha relación con la lectura frecuente y con las múltiples y variadas ocasiones de aprendizaje que se ofrezcan al escritor, durante las cuales él deberá plantearse problemas ortográficos y solucionarlos. Así, mientras más leen y escriben los alumnos, más oportunidades tienen de avanzar en sus competencias ortográficas.

Si consideramos la escritura como un acto comunicativo, no cabe duda que aquellos textos que van a ser publicados o leídos por otros, requieren ser corregidos. No obstante lo anterior, es importante considerar que durante la producción de un texto, por lo general los alumnos no ponen atención a la ortografía para no “perder el hilo” de su expresión; sin embargo, durante la reescritura sienten la necesidad de rectificar los errores, especialmente cuando saben que serán leídos por sus pares o por otros destinatarios. En tal sentido, cuando el docente privilegia las actividades de corrección en detrimento de las actividades de producción de textos, no contribuye a mejorar la ortografía de los alumnos (Condemarín y Medina, 1999).

2.1 REVISIÓN Y REESCRITURA COMO ESTRATEGIAS DE DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS

53

Como ya se ha dicho, cuando la escritura se inscribe dentro de una situación comunicativa que la enmarca y le da sentido, el alumno siente la necesidad de revisar y reescribir los textos que van a ser leídos por otros, para cumplir un propósito de comunicación específico. Así, la revisión implica un trabajo de relectura de los borradores del texto, constituyendo también una instancia de autoevaluación que permite verificar si los criterios elaborados han sido respetados. Esta revisión también permite elaborar nuevos criterios y distinguir los aspectos que deben ser reescritos, para lo cual el escritor toma distancia de su producción y realiza una lectura crítica (Groupe EVA, 1991).

También la relectura puede realizarse colaborativamente. Evaluar o releer mutuamente los borradores de los escritos constituye una primera socialización de los textos, la que permite apreciar su efecto sobre el lector antes de la socialización definitiva. La relectura colectiva implica leer críticamente, escuchar opiniones, poner en común los saberes y construir otros. Para esto es conveniente constituir una red de comunicación que puede incluir a los padres, a otros cursos de la escuela, a otras escuelas o a destinatarios ocasionales.

En tal sentido, proyectos de escritura tales como la correspondencia escolar o la producción de diarios de curso, constituyen ocasiones propicias para estimular la lectura crítica entre los alumnos, establecer relaciones de reciprocidad entre ellos y transformarlos, cada uno a su turno, en evaluadores y evaluados. De esta forma se pueden constituir verdaderos equipos de corrección o de edición de los escritos. También es interesante la relectura efectuada por lectores externos al proyecto, en cuyo caso no se establecen relaciones de reciprocidad, sino más bien una especie de “servicio solicitado a otros”.

El cuadro siguiente muestra la trayectoria de la revisión de un texto y el rol de esta revisión para tomar decisiones sobre la reescritura (Groupe EVA, 1996)



El análisis o revisión de los textos puede realizarse antes, durante o después de la escritura y requiere considerar algunos obstáculos que, generalmente, se presentan (Groupe EVA, 1996). Uno de los obstáculos para realizar la revisión de los escritos proviene de la representación que poseen los alumnos acerca de la tarea de escribir, ya que, con frecuencia, no conciben que puedan existir diferentes formas de escribir un mismo contenido. Otro obstáculo es que los alumnos no disponen de recursos lingüísticos para perfeccionar un escrito después de descubrir sus carencias; por ejemplo, utilizar otras estructuras, efectuar transformaciones, describir, etc., que los apoyen en su trabajo tanto de producción de los textos, como de evaluación de los mismos.

La revisión de los borradores de los textos, sobre la base de la autoevaluación, los comentarios de sus pares y los criterios establecidos previamente, conduce a los alumnos a reescribirlos y a perfeccionarlos realizando agregados, supresiones, reemplazos, desplazamientos, etc. Durante la actividad de revisión y reescritura, es interesante estimular a los alumnos a subrayar, anotar al margen, discutir con sus compañeros, escuchar sus sugerencias, buscar “soluciones” pertinentes en libros de autores conocidos o en otros textos de sus compañeros, profundizar en la solución de los problemas de escritura detectados, sistematizar tales problemas construyendo herramientas de apoyo a la producción de nuevos textos y reescribir el texto, considerando el problema estudiado.

Tres momentos de la producción de textos. La revisión de los textos conducente a su reescritura, requiere que el profesor diferencie tres momentos del proceso de producción de los textos: en un primer momento los alumnos se expresan libre y autónomamente, y el profesor debe respetar el compromiso emocional que establecen con su texto, evitando las correcciones ortográficas o sintácticas que interrumpan su proceso creativo. En un segundo momento, el profesor apoya a los alumnos a analizar y sistematizar, en forma individual y colectiva, los aspectos semánticos, pragmáticos, morfosintácticos, gráficos y materiales de su escritura. Finalmente, en un tercer momento, los alumnos reescriben sus textos con un nivel de mayor competencia, y el profesor los estimula a reflexionar sobre los aprendizajes alcanzados. Esta última etapa cobra mayor sentido cuando los estudiantes saben que sus textos serán socializados; es decir, serán leídos por otros. Los tres momentos permiten estimular la evolución de las representaciones de los alumnos acerca del proceso de escritura y reescritura, cuya huella se concretiza al poder observar los sucesivos borradores.

Al comparar los borradores con la reescritura, interesa que los alumnos se pregunten por qué realizaron tales modificaciones al texto y qué efectos tuvieron ellas. En tal sentido, cabe destacar que las correcciones realizadas dependen del proyecto de escritura del autor, de su intención comunicativa, de su estilo, etc. Inicialmente, los alumnos dan cuenta de las correcciones referidas a los aspectos reparatorios del texto y, gradualmente, sus observaciones se refieren a la interpretación de estas correcciones como medios para lograr mejor los actos de escritura.

Algunas estrategias para revisar y reescribir los textos literarios. Para apoyar a los alumnos a escribir y revisar escritos literarios, favoreciendo la divergencia y la creatividad y evitando los estereotipos, es conveniente tener presente que un texto literario es siempre único en su género y resulta de un juego complejo de creación a través del cual el niño descubre los procedimientos y sus efectos (Riffaterre, 1996). Para que el alumno capte lo que es un texto literario, primero debe leer variados géneros y experimentar personalmente, realizando múltiples ensayos y juegos literarios. El resultado final es un escrito gobernado por sus propias reglas, que evoca al autor sus experiencias, su vida, sus emociones.

55

La escritura de textos literarios se ve enriquecida cuando se realizan sesiones de crítica y comentario por parte de los alumnos. Por ejemplo, los alumnos dicen: “me di cuenta que con menos palabras, se puede condensar y dar más fuerza a las ideas”; “cuando se introducen elementos graciosos, se aliviana el texto”; “solamente cuando dejé de describir, logré crear un clima en el texto”... Esta mirada distanciada de los alumnos sobre su propio texto, les permite perfeccionar sus producciones anteriores, interiorizando un modelo interesante de producción de textos literarios. En los párrafos siguientes se presentan algunos ejemplos de sesiones de críticas y comentarios para perfeccionar los escritos por parte de los alumnos.

▪ **Comparar borradores con las versiones definitivas de un texto**

- Los alumnos, por grupos, comparan las diferencias y semejanzas del borrador y la versión definitiva; luego ponen en común sus observaciones y critican el trabajo de revisión del escritor.
- Se establecen hipótesis del proceso por el cual el escritor revisó y reescribió el texto, sobre la base de observar cómo tarjó, hizo borrones, agregó, etc.
- Los comentarios y descubrimientos de los alumnos van siendo gradualmente más precisos; se inician diciendo “mal” o “bien”, luego destacan la ortografía, las conjugaciones verbales, las concordancias. Más adelante detectan carencias en cuanto al propósito o intención comunicativa del texto, al registro o nivel de lenguaje utilizado de acuerdo a la relación con el destinatario, etc.

▪ **Realizar un escrito por etapas.** Este escrito se realiza durante toda una semana, en varias etapas. Se escribe, se relee, se corrige, se continúa, se transforma, etc. Las etapas espaciadas en el tiempo, permiten que los alumnos tomen distancia frente a su propio escrito y se formen un juicio

crítico. Esta escritura en etapas estimula al escritor a darle un sentido global a su texto y avanzar hacia el final. La actividad puede realizarse en la sala de clases, en los talleres de escritura o en una especie de club de escritores, donde los alumnos comentan recíprocamente sus producciones y explican sus procesos de escritura.

Ficha del escrito por etapas:

Tiempo disponible: 15 minutos durante 4 días

Consigna:

- Comenzar a escribir un texto referido a ..., durante 15 minutos.
- Al sonar la señal, detenerse aunque se esté en medio de una frase.
- Cada día cambiar el color del lápiz con que se escribe.
- Releer diariamente lo que se ha escrito. Tarjar, corregir, agregar, recomenzar.
- Finalizarlo al cabo de 4 días.

56

▪ **Formación de un juicio crítico.** Se trata de llevar al alumno a decir, con sus propias palabras, cuáles son sus opiniones o sus apreciaciones críticas frente a su texto. Por ejemplo, si un alumno dice: "es entretenido", "es exagerado", "es simple", "es cómico", se trata de llevarlo a explicitar qué quiere decir con esas calificaciones y facilitarle la adquisición de términos más precisos. Con este fin, el profesor formula preguntas como: ¿Por qué lo encuentras exagerado? ¿Por qué lo encuentras simple? ¿Cómo se podría hacer más complejo?

El profesor apoya la reescritura del texto a través de expresiones como las siguientes: "describe más tu personaje", "haz que se exprese más", "el texto va demasiado rápido", "esta palabra no va con el espíritu de tu texto", etc.

▪ **Formular criterios estéticos.** Por ejemplo, si los alumnos escriben un texto a partir de la siguiente completación:

"¿Qué situaciones podrías vivir o descubrir, si tú fueras el Principito?"

Sus compañeros pueden formularles críticas por escrito. Por ejemplo:

"El texto no es muy interesante. Te olvidas demasiado de las terminaciones en plural".

"Deberías haberlo hecho más largo".

"Hablas mucho de las características del Principito. Sin embargo, el final me gusta mucho."

Los alumnos, al reescribir su texto, consideran estas críticas.

Este tipo de actividad es de largo aliento, dado que los alumnos, a fuerza de hacerlo, aprenden a precisar sus opiniones, a definir criterios estéticos, etc.

▫ **Escritura y revisión de poemas.** Con el fin de apoyar la escritura y reescritura de poemas, se presenta como ejemplo una actividad relacionada con la creación de haikus¹, a partir de los siguientes pasos:

Paso 1	Volviendo de un paseo a la playa, la profesora les solicita: <i>“Recuerden desordenadamente las sensaciones, emociones o pequeños detalles de lo que Uds. vieron, palparon, vivieron, olieron, gustaron, escucharon”</i> . Los alumnos escriben sus expresiones o palabras en una “hoja de reserva”.
Paso 2	La profesora lee haikus a los alumnos; los alumnos los comentan. Les da una consigna: <i>Escriban un haiku que tenga tres versos de 5, 7 y 5 sílabas y que hable del mar”</i> .
Paso 3	Los alumnos leen sus haikus y los critican colectivamente.
Paso 4	Los alumnos crean nuevos haikus, eligiendo libremente el tema, con el fin de entrenarse, sentir el ritmo e intentar diferentes fórmulas.
Paso 5	Los alumnos leen sus producciones a sus compañeros. La profesora lee haikus de autores conocidos. Se realiza una sesión de debate comparando los haikus de los alumnos con los de los otros autores, explicitando las semejanzas y diferencias que perciben.
Paso 6	Los alumnos reescriben uno de sus haikus, incorporando algunos elementos de su “hoja de reserva”, que no habían utilizado (sensaciones, emociones, detalles, etc.) Lectura y debate acerca de las producciones, sus opciones y progresos.

57

2.2 “HERRAMIENTAS” PARA ESCRIBIR, EVALUAR Y REESCRIBIR

El proceso de evaluación y reescritura de los textos escritos por los alumnos constituye un componente esencial del aprendizaje de la escritura. Este proceso requiere proporcionar, a manera de “andamiajes”, un conjunto de herramientas que les sirvan de apoyo. Estas herramientas son más efectivas cuando son construidas por el profesor en conjunto con sus alumnos y pueden incluir criterios, indicadores, pautas o procedimientos de trabajo, reglas ortográficas o gramaticales, variados listados de palabras, expresiones y otros elementos que sirvan de cantera para facilitar y mejorar las producciones escritas. Estos instrumentos también favorecen la metacognición de los saberes de los alumnos y tienden a estructurar sus conocimientos referidos a los diferentes tipos de textos.

En los párrafos siguientes se presentan variados ejemplos de herramientas.

Guía para planificar y evaluar un texto

Aspectos por considerar	Respuestas
1. ¿Quién es mi destinatario?	
2. ¿Para qué voy a escribirle?	
3. ¿Qué quiero decirle?	
4. ¿Qué relación tengo con el destinatario?	
5. ¿Qué tipo de texto le enviaré?	
6. ¿En qué soporte lo escribiré?	
7. ¿A través de qué medio lo recibirá?	
8. ¿Dónde y cuándo leerá mi texto?	
9. ¿Podrá comprender mi mensaje?	

(Fuente: Condemarín y Medina, 1999)

58

Esta herramienta puede ser útil en la etapa de planificación del texto, en la cual el escritor toma conciencia de distintos aspectos de la situación comunicativa específica.

Otra herramienta que constituye un apoyo para que el escritor la utilice antes, durante y después de la producción de un texto, se presenta en el punto 5 del capítulo quinto, bajo la denominación "Lista de cotejo para evaluar la producción de textos 2".

Con respecto a los textos narrativos, se caracterizan porque "cuentan" una historia y se organizan de acuerdo a un patrón secuencial que incluye un comienzo, un medio y un final. Dentro de este esquema, un texto narrativo puede estar compuesto de varios episodios que incluyen personajes, escenario o localización, un problema o conflicto, acción y resolución del problema. Dichos elementos constituyen la gramática o el plan básico de la historia.

La herramienta que se presenta a continuación apoya la planificación, revisión y reescritura de un texto narrativo:

Componentes de un texto narrativo

Exposición	Descripción de personajes, tiempo, lugar, situación inicial. A menudo comienza por "Había una vez".
Acontecimiento gatillador	Presentación de acontecimiento que hace comenzar la historia. A menudo comienza por "Un día".
Complicación	Comprende la reacción del personaje (lo que piensa o siente del acontecimiento); el objetivo (lo que decide hacer respecto al acontecimiento) y la tentativa (el esfuerzo del personaje para resolver el problema).
Fin	La consecuencia a largo plazo de la acción del personaje.

(Fuente: Condemarín, Medina, 1999)

En el cuadro siguiente se presenta otra herramienta que puede ser utilizada para planificar, revisar y reescribir un texto narrativo, a través de las respuestas a diferentes preguntas basadas en la gramática o plan del texto:

Herramienta para planificar, revisar y reescribir un texto narrativo

Referidos al escenario	¿Dónde ocurrirá la historia? ¿En qué época transcurrirá?
Referidos a los personajes	¿Cómo serán los personajes?
Referidos al problema	¿De qué tratará la historia? ¿Qué problema enfrentarán los personajes?
Referidos a la acción	¿Cuál será la situación inicial? ¿Qué hechos importantes ocurrirán? ¿Qué problemas o desafíos surgirán?
Referidos a la resolución	¿Cómo se resolverá el problema? ¿Cómo finaliza la historia?
Referidos al tema	¿Qué intentará comunicarnos esta historia? ¿Qué lecciones podrán extraerse?

(Fuente: Solé, 1992)

Los textos informativos o expositivos, presentan mayores dificultades a los alumnos para su comprensión y producción que los textos narrativos, dado que requieren incluir informaciones que les son menos familiares, conceptos nuevos, oraciones más largas y estructuras sintácticas complejas.

La herramienta que se presenta a continuación ordena los distintos tipos de textos expositivos según la complejidad creciente que plantea su estructura:

Distintos tipos de textos expositivos	
Textos expositivos	Características
Descriptivos	Contienen informaciones sobre un tema, especificando algunos de sus atributos o características. Generalmente, se presenta primero la característica principal, seguida de detalles referentes al color, la forma, hábitat, etc. Por ejemplo , un texto que describe las características de los pingüinos.
Enumerativos o secuenciales	Presentan una lista de elementos relacionados entre ellos por un aspecto común referente a la secuencia o al orden temporal. Por ejemplo , un texto que enumera los componentes de los distintos grupos de alimentos; o bien, un texto que describe la secuencia de la transformación de la rana, desde el huevo al individuo adulto.
Comparativos	Este tipo de textos compara objetos, personas o acontecimientos, considerando sus semejanzas y diferencias. Por ejemplo , un texto que compara el planeta Marte con la Tierra.
De causa-efecto	En este tipo de textos se describen las relaciones causales entre las ideas. Una idea constituye el antecedente o la causa y la otra, la consecuencia o el efecto. Por ejemplo , un texto que describe los efectos de la contaminación atmosférica de la ciudad de Santiago, sobre la salud de sus habitantes.
De problema-solución	Este tipo de texto se parece al de estructura causa-efecto dado que el problema es el antecedente de la solución; pero en este caso se observa, además, una cierta sobreposición entre el problema y la solución. Por ejemplo , un texto que describe una o más soluciones al problema de la basura en las ciudades.

Componentes de un texto expositivo	
1. Título:	Sintetiza el contenido general del texto.
2. Introducción	Sintetiza las ideas principales del texto. Entrega información sobre la estructura del texto.
3. Subtítulos	Sintetizan los contenidos parciales de los párrafos que encabezan.
4. Cuerpo del texto	Consta de párrafos que desarrollan las ideas y los diferentes temas del texto. Cada párrafo tiene una o varias ideas principales. Puede incluir revisión bibliográfica sobre el tema.
5. Conclusión y comentarios	Reflexiones del autor a partir de su propio procesamiento de la información entregada. Puede incluir proyección
6. Referencias o bibliografía consultada.	

Con respecto a los textos relacionales o interactivos, se presenta a manera de ejemplo, una herramienta para la escritura y evaluación de cartas:

Herramienta para escribir, revisar y reescribir una carta	
Componentes	
Fecha	Arriba a la derecha
Destinatario	Nombre Rol Dirección
Cuerpo de carta	Fórmula de cortesía inicial Párrafos con el contenido central de la carta Fórmula de despedida Firma
Propósito	Saludar Invitar Solicitar Contar Argumentar, etc.
Diagramación, ortografía y sintaxis	Margen Distribución de párrafos y bloques Puntuación Concordancia
Soporte	Hoja de carta Sobre adecuado

Canteras para escribir, evaluar y escribir

- Palabras para crear poemas: clasificadas de acuerdo a sonoridad, connotación, palabras curiosas, etc.
- Listas de nexos. Por ejemplo, sin embargo, no obstante, de acuerdo con, pese a, tal como, etc.
- Formas verbales para textos específicos. Por ejemplo, para recetas (cernir, picar, batir, etc.), para cartas, para informe, etc.
- Términos específicos para un ámbito determinado. Por ejemplo, en ecología: biodiversidad, conservación, ecosistemas, cadenas tróficas, etc.
- Fórmulas de cortesía para cartas, saludos, invitaciones, etc.
- Cuadros y tablas
- Listas de reglas ortográficas
- Listados de palabras de alta frecuencia de uso
- Direcciones de Internet
- Listas de metáforas, sinónimos, antónimos, etc.
- Etc.

▪ **Herramientas para organizar** Estas herramientas constituyen modelos para monitorear actividades tales como proyectos, variados procedimientos, el funcionamiento de la clase, etc. Por ejemplo:

- Afiches descriptivos de las etapas de un proyecto.
- Cuadros que permiten registrar y conservar informaciones indispensables para la organización del trabajo. Por ejemplo, lista de tareas, cuadro de grupos de responsabilidades, calendario de las etapas de un proyecto, línea de tiempo que muestra las etapas de un trabajo, carta Gant, lista de aprendizajes proyectados, lista de materiales, etc.

3. EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO

Las evaluaciones de desempeño son tareas que requieren que los estudiantes demuestren sus conocimientos sobre el lenguaje escrito y sus destrezas para responder tareas propias del mundo real. La investigación ha demostrado que tales tareas o productos constituyen efectivos instrumentos de aprendizaje y al mismo tiempo son evidencias de los aprendizajes ya construidos por los alumnos (Khattri, Kane & Reeve, 1995) y de su forma personal de procesar la información.

Según Guthrie et al. (1999), la evaluación de desempeño contribuye al aprendizaje, dado que puede constituir una pequeña unidad temática en la que los estudiantes aprenden y recuerdan nuevos conceptos, al interactuar con textos, dibujar, escribir y utilizar su nuevo conocimiento para solucionar problemas. También este autor plantea que este tipo de evaluación es realista porque constituye un espejo de una

sala de clases inmersa en el lenguaje escrito, donde se desarrollan tareas auténticas referidas a la lectura, escritura y resolución de problemas. Por ejemplo, cuando los estudiantes realizan un paseo al campo, pueden escribir sus observaciones en el diario del curso, pueden leer y comentar artículos que traten sobre tópicos observados y enseñar a otros compañeros lo que ellos han aprendido.

La evaluación de desempeño también proporciona evidencias de las tareas que los estudiantes han realizado en cuanto incluye la lectura de un texto y variadas respuestas frente a ella; por ejemplo, escribir un texto, realizar un comentario o una dramatización. Estas evidencias producidas por los estudiantes requieren definir una pauta o rúbrica con el fin de evaluar su calidad.

Las evidencias de una evaluación de desempeño pueden ser recogidas a través de la observación permanente del desempeño de los alumnos en clase; de portafolios que recopilen sus trabajos (composiciones, trabajos artísticos, etc.); productos de los proyectos e investigaciones sobre un tema específico; presentaciones de un tema ante el curso; danza, música, dominio de una lengua extranjera y productos artesanales; manipulación de aparatos; trabajo en equipo, etc.

Para realizar evaluaciones de desempeño es necesario considerar varios criterios importantes:

- Explicitar los objetivos de aprendizaje, identificando también las estrategias, destrezas y conocimientos que se desea que los alumnos aprendan.
- Asegurarse que las tareas de desempeño elegidas, realmente requieren del uso de tales estrategias, destrezas y conocimientos previamente seleccionadas.
- Elaborar una rúbrica o pauta para evaluar la tarea

Un ejemplo de evaluación de desempeño. El siguiente constituye un ejemplo de evaluación de desempeño aplicado en un tercer y quinto grado en dos colegios, realizada durante unidades de enseñanza que duraron 4 a 6 días, dentro de un currículo integrado denominado "Instrucción lectora orientada hacia la aprehensión de conceptos" (Concept-Oriented Reading Instruction: CORI, Grant et al.1993).

En este caso, se evaluaron los aprendizajes logrados por los estudiantes respecto a contenidos específicos y, simultáneamente, sus avances en la aplicación de estrategias de lectura (Guthrie et al. 1999). Los temas seleccionados fueron, los búhos, las fases de la luna, los árboles, las mareas, las lagunas y las máquinas simples. Estas evaluaciones fueron realizadas en la sala de clases.

La evaluación de desempeño implicaba llevar a cabo siete tareas relacionadas entre sí:

1. Explicitación de sus conocimientos previos.
2. Indagación (descubrir recursos, ideas y conceptos sobre el tema).
3. Expresión de lo aprendido a través del dibujo.
4. Expresión de lo aprendido a través de la escritura.

5. Resolución de un problema relacionado con el tema, utilizando los conceptos aprendidos durante la unidad.
6. Comprensión de un texto informativo relacionado con el tema.
7. Comprensión de un texto narrativo atinente al tema.

La maestra inició la evaluación de desempeño seleccionando el tema “Los búhos y su adaptación al ambiente” y preguntando al curso qué sabían acerca de estas aves. Los comentarios fueron breves y no aportaron nueva información a los estudiantes. La maestra entonces pasó a la etapa 1 y les pidió que escribieran sus conocimientos sobre los búhos, respondiendo a la pregunta: ¿Cuáles son las principales partes del cuerpo de un búho y cómo esas partes le ayudan a vivir? A continuación se muestran, a manera de ejemplo, las respuestas a las tareas planteadas de dos estudiantes, Sandra y Guillermo.

Etapa 1: Planteamiento del conocimiento previo. Sandra registró su conocimiento previo en la siguiente forma:

64

“Un búho puede comer una gran cantidad de alimentos. El búho vive como las personas. El come maíz. El puede vivir como persona. El búho vivirá bien como persona”.

La calidad del desempeño de los estudiantes en cada etapa fue evaluada utilizando una rúbrica que distinguía desde los niveles más bajos de calidad de la respuesta hasta los más altos y permitía registrar el avance de los estudiantes, perfilar sus fortalezas y debilidades y comentar la efectividad de la instrucción. La rúbrica o pauta para evaluar el conocimiento previo fue la siguiente:

1. Ninguna conceptualización: el estudiante no escribe nada, o bien la respuesta no contiene información relevante en relación a la pregunta.
2. Pre conceptualización: el estudiante puede listar objetos o partes de ellos y puede describir vagamente sus funciones; la respuesta es científicamente incorrecta, pero demuestra entender que hay relaciones entre los objetos o eventos relevantes al concepto.
3. Conceptualización parcial: la respuesta del estudiante es científicamente correcta; sin embargo, sus planteamientos son vagos y muestran un limitado entendimiento de las relaciones entre los objetos o eventos relevantes.
4. Conceptualización incompleta: la respuesta del estudiante es científicamente correcta; muestra un entendimiento de las relaciones entre la mayoría de los objetos o eventos relevantes; las relaciones que establece son claras, pero incompletas.
5. Conceptualización plena: la respuesta del estudiante es científicamente correcta; muestra una comprensión de las relaciones entre todos los objetos o eventos relevantes y las plantea en forma clara y completa.

El planteamiento de Sandra acerca de sus conocimientos previos fue equivalente a una preconceitualización, por lo cual se le asignó un nivel 2.

Aunque Guillermo mostró que conocía varias partes del cuerpo del búho y de su valor para la sobrevivencia, su conceptualización fue incompleta (4). El planteó lo siguiente: Sus ojos le ayudan a ver en la noche para cazar sus presas y él toma sus presas con sus pies con garras y él agarra su presa al vuelo con sus alas gigantes..

Etapa 2: Indagación o búsqueda. A continuación se le proporcionó a los estudiantes un folleto con 12 textos breves que simulaban un libro comercial con su correspondiente tabla de contenidos, índice, glosario y encabezamientos de capítulos. Cada texto contenía de una a tres páginas extraídas de un libro comercial sobre el tema de las aves. La mitad proporcionaba información que permitía responder la pregunta ¿cuáles son las principales partes del búho que le ayudan a sobrevivir? La otra mitad no tenía relación con el tema. A medida que los estudiantes leían los textos, ellos los registraban en su bitácora.

Para describir la calidad de la búsqueda de información se codificaron las bitácoras en 5 niveles:

1. Ninguna indagación (no hay evidencia de búsqueda o de selección de información atinente).
2. Mínima (los estudiantes eligen por lo menos dos textos relevantes, así como algunos irrelevantes; toman notas de uno de los textos y dan claras razones para elegirlos).
3. Moderada (los estudiantes eligen por lo menos tres textos relevantes y algunos irrelevantes, dando apropiadas razones para su selección y realizando anotaciones adecuadas, relacionadas con dos textos).
4. Adecuada (los estudiantes eligen por lo menos cuatro textos relevantes y algunos o ningún texto irrelevante, realizando claras anotaciones y dando razones para justificar su selección).
5. Buena (los estudiantes seleccionan todos los textos relevantes y ninguno irrelevante y sus anotaciones se relacionan con el tema. Las razones para elegir los textos son diversas y sus anotaciones muestran que han aprendido durante el curso de la lectura y de las notas tomadas durante su indagación).

La bitácora de Sandra sobre su actividad contenía dos selecciones que estaban relacionadas con el tema; sin embargo, ella no distinguió entre las razones para elegir los textos de lo que había aprendido a partir de sus lecturas. Sus anotaciones sobre la primera selección planteaba claramente que “un búho puede cazar un ratón quieto y comerlo”, pero en la segunda selección solo elaboró que los pájaros tienen bebés. Esta indagación fue evaluada como Mínima (2).

Guillermo, por otra parte, desarrolló una mejor estrategia de búsqueda de la información que

Sandra. La bitácora de sus actividades fue Adecuada (4). El eligió cuatro selecciones relacionadas con el tema y una que era irrelevante. Demostró que podía distinguir entre las razones de sus elecciones y lo que había aprendido de los textos. A partir del primer texto, aprendió sobre cómo los búhos ven en la oscuridad y cómo giran su cabeza. A partir de la segunda selección, aprendió que los búhos usan sus garras durante la caza. En el tercer texto, aprendió que los pájaros alimentan a sus crías dejando caer gotas de alimento en sus picos abiertos, y en el último texto descubrió que los diferentes pájaros tienen distintos tipos de patas, las cuales están adaptadas a su ambiente.

Etapa 3: Dibujo. Después de que los estudiantes buscaron la información, se les solicitó que hicieran un dibujo que mostrara todo lo que sabían sobre los búhos, sin mirar sus anotaciones, para enseñar el tema a los alumnos de segundo grado. La calidad de sus dibujos se describió con la misma rúbrica o pauta usada para describir sus planteamientos: Ninguna conceptualización, Preconceptualización, Conceptualización parcial, Conceptualización incompleta, Conceptualización plena.

66

Los dibujos de Sandra correspondieron a una preconceptualización (2), porque presentó sólo algunas partes del búho, pero no describió sus funciones y las relaciones entre sus partes eran vagas. Los dibujos de Guillermo fueron consignados bajo el rubro de Conceptualización incompleta (4). Eran científicamente correctos y mostraban que había entendido las relaciones entre las partes que conformaban al búho; sin embargo, su dibujo omitía una serie de partes que estaban descritas en el texto. Dado que esta evaluación se centraba en la comprensión conceptual del estudiante, se aceptaron las faltas en ortografía y puntuación.

Etapa 4: Escritura. Se les solicitó a los estudiantes escribir un planteamiento que mostrara lo que habían entendido del tema, usando sus dibujos y lo que recordaran de los textos leídos. Se les estimuló para que construyeran y reorganizaran sus pensamientos continuamente para expresarlos por escrito, sin utilizar sus anotaciones. El planteamiento escrito de Sandra sobre cómo los segmentos corporales del búho le ayudaban a vivir fue el siguiente: “El búho puede ver cosas y obtener cosas y comerlas. Al búho le gustan los ratones y el agua y el búho puede cazar cosas que estén quietas. El búho come mucho para que lo amen y para vivir de la comida y puede volar a un árbol y le gusta el árbol y come cosas en el árbol. Yo pienso que al búho le gusta eso”.

Utilizando la misma pauta que se utilizó para describir el conocimiento previo, se clasificó la comprensión de Sandra como una Conceptualización parcial (3). Al comparar este planteamiento escrito por Sandra con su conocimiento previo, se pudo constatar que ella había avanzado en su conocimiento conceptual. Al observar las anotaciones en su bitácora de indagación, ella había aprendido que los búhos tienen ojos excepcionales para cazar ratones.

La comprensión que mostraba el escrito de Guillermo correspondió a una Conceptualización incompleta (4). El escribió lo siguiente: “*Los ojos le ayudan a ver en la oscuridad. Un pico en forma de anzuelo para rasgar la carne por el medio y una gran ala para volar suavemente. Las garras le ayudan a cazar ratones y a colgarse de las ramas*”.

Aunque Guillermo entendió mejor que Sandra que los búhos eran predadores, ella aprendió más nuevos conceptos que él. El desempeño de Guillermo durante la tarea no mostró evidencias de haber avanzado en su aprendizaje conceptual, porque sólo expresó por escrito lo que ya sabía previamente.

Etapa 5: Resolución de problemas. Con el fin de que los estudiantes utilizaran sus conocimientos para resolver un problema, se les presentó el siguiente: "Imagina que viste un tipo de búho ciego. Sin embargo ellos llevaban una buena vida. ¿Qué cosas tendrían estos búhos que les permitían pasarlo bien y ser capaces de vivir? ¿Cómo serían sus partes del cuerpo? Explica tu respuesta por favor."

Sandra escribió: *"El búho puede escuchar cosas pero eso no es muy bueno. Me gustaría saber qué pueden hacer los búhos cuando son ciegos. A mí no me gusta ser ciega. Me gustaría saber cómo es que algunos búhos tienen amigos y cómo los amigos ayudan a las personas. Tal vez los amigos le ayudan a ver cosas, a oír cosas y a comer cosas. Yo creo que el búho no sale de día y es salvaje"*. Durante su indagación, Sandra aprendió que los búhos pueden ver en la oscuridad y que capturan "cosas quietas". Frente al nuevo problema, cuando el búho está privado de visión, Sandra empleó el concepto de adaptación para generar nuevos sentidos para el búho, aunque ella entendió que se le solicitaba esa información. Ella solucionó el problema del búho "dándole amigos". Aunque Sandra estaba consciente de que la pregunta solicitaba información sobre los sentidos y sus adaptaciones, su solución no ilustró el concepto de adaptación de las partes del cuerpo al ambiente. En contraste, Guillermo solucionó el problema, escribiendo: *"El tendrá que escuchar su presa y cazarla y si fuera un búho con cuernos él tendría que usar sus penachos de plumas para enviarles señales a su familia, tal vez él tendría que usar sus alas para que los otros sintieran alrededor que él estaba volando, tal vez él podría oler a sus presas cuando estuvieran en el bosque"*.

La rúbrica para la solución de problemas fue la siguiente:

Al solucionar el nuevo problema, la noción de Sandra no era realista al pensar que el búho podría hacerse de amigos que le ayudaran a ver las cosas (una Presolución 2), aunque ella mostraba que tendría que hacer serias adaptaciones. La solución de Guillermo contenía el concepto generativo que las adaptaciones de los sentidos, tales como la audición y el sentir las alas, podrían ser incrementadas para apoyar la cacería de los búhos. Pero este planteamiento constituía una solución incompleta (4), porque podría haber incluido otras adaptaciones que figuraban en los textos que él había leído.

Etapa 6: Comprensión de un texto informativo. Durante la etapa de indagación, diferentes estudiantes utilizaron selecciones de textos y sus anotaciones podían no reflejar una completa comprensión del material. Un nivel relativamente bajo de desempeño en la búsqueda, podía reflejar tanto una limitada estrategia de selección de texto, como una baja habilidad de comprensión del texto o ambas.

Dado que la comprensión de texto es fundamental, se le presentaron a los estudiantes dos tareas: Una consistía en la lectura de un breve texto informativo que contenía ilustraciones relacionadas. Las preguntas que lo acompañaban requerían que los estudiantes integraran información, tanto

del texto como de las ilustraciones. Este texto informativo explicaba el desarrollo de un pájaro dentro de un huevo.

La rúbrica para describir la calidad de las respuestas de los estudiantes frente al texto informativo fue la siguiente:

La respuesta de Sandra no estaba relacionada con el texto y no era muy coherente (Ninguna respuesta 1): *“Yo sé que el huevo tiene una línea roja en la yema y el huevo tendrá que obtener agua como alimento para crecer y tú puedes ver los bebés de las gallinas y el bebé puede flotar en el agua”*.

La respuesta de Guillermo estaba basada sobre párrafos apropiados del texto y él le aportó forma y color (Elaborada 3): *“Dentro del huevo hay un pollito bebé y la yema sirve para que el bebé se alimente. El bebe se asemeja a un pájaro, la yema es levemente amarilla”*.

68

Etapa 7: Comprensión de un texto narrativo. Los estudiantes leyeron un extracto de 350 palabras del cuento “Izzard la lagartija”, que relata la historia de una niña que trae a la sala de clases una lagartija que entretiene y distrae a todos los niños. Luego se solicitó a los estudiantes lo siguiente: (a) reproducir una breve parte del cuento de memoria, (b) dar una explicación acerca de una acción importante, y (c) expresar una reacción personal frente a un personaje, una acción o un tema.

La calidad de la comprensión de la narrativa fue evaluada con una rúbrica que incluía las respuestas a todas las preguntas. Las respuestas de los estudiantes a los tres tipos de preguntas (literal, explicativas y de extensión abierta) fueron clasificadas como: puntaje : 1- respuesta no apropiada; 2- una respuesta apropiada; 3- dos respuestas apropiadas; 4- tres respuestas apropiadas; 5- tres respuestas apropiadas y por lo menos dos respuestas elaboradas. Sandra obtuvo un puntaje 1 y Guillermo obtuvo 2.

Frente a la pregunta: *¿Por qué no llevaron nunca más a la lagartija a la escuela?* Sandra escribió: *“Yo creo que la lagartija era buena, pero era de madera y la maestra estaba feliz”*. Guillermo contestó: *“Porque la clase no atendía a la maestra, ellos sólo se preocupaban de la lagartija”*.

Ventajas de la evaluación de desempeño. La aplicación de este tipo de evaluación, tal como se la describe en este ejemplo, estimula a los educadores a examinar sus metas y objetivos de enseñanza. Los autores aclaran que su principal propósito frente a esta evaluación es que los estudiantes aprendan y que muestren evidencias de su aprendizaje. Este proceso ayuda a entender hacia dónde se dirige la enseñanza y cómo están logrando los estudiantes sus aprendizajes. Muchos de estos beneficios son similares a los obtenidos mediante la evaluación vía portafolios (Valencia & Place, 1993). Esta evaluación de desempeño puede situarse en el portafolio del estudiante, permitiéndoles a los maestros comparar a los alumnos y registrar sus avances en el tiempo.

Los estudiantes se benefician de esta evaluación porque pueden utilizar las tareas realizadas como una base para su propia autovaloración. Ellos pueden reflexionar sobre el uso de sus experiencias previas, de su búsqueda de información, de la aplicación que hacen de los resultados de sus indagaciones al enfrentar la escritura y resolver problemas. A su vez, los profesores pueden beneficiarse de la evaluación de desempeño, porque esta refleja el currículum y satisface sus aspiraciones de efectuar una evaluación auténtica de los aprendizajes de sus estudiantes.

4. MINI LECCIONES COMO ESTRATEGIAS PARA APRENDER Y EVALUAR

Las “mini lecciones” son un procedimiento para poner en práctica el concepto de evaluar para mejorar la calidad de los aprendizajes. Son situaciones educativas planificadas por el profesor, cuando constata que un alumno o un grupo de alumnos presenta una carencia o un desarrollo insuficiente respecto a un determinado aprendizaje (Cooper, 1998).

Una mini lección es un plan muy flexible para desarrollar estrategias basadas en los principios de enseñanza explícita o directa (Condemarín y Medina, 1999). Las partes de este plan se desarrollan a través de un diálogo interactivo que estructura la lección. Tal como lo implica el nombre, la lección es corta y focalizada y no dura más de 10 a 15 minutos.

Una mini lección consta de una introducción, modelaje del maestro, modelaje del alumno y práctica guiada, resumen y reflexión. El seguimiento de la mini lección implica realizar una práctica independiente, una instancia de aplicación de la estrategia y una reflexión. Las primeras cuatro partes mencionadas constituyen breves mini lecciones. Las tres partes correspondientes al seguimiento pueden realizarse durante varios días.

1. **Introducción:** Durante esta parte de la lección, el maestro explicita a los estudiantes los resultados de la evaluación y las necesidades de aprendizaje que se desprenden de ella. Además, destaca la importancia de dicho aprendizaje para la lectura y la escritura y lo relaciona con sus conocimientos previos a través de una discusión interactiva. Por ejemplo, al constatar que los alumnos fallan en la comprensión de los textos debido a su limitada capacidad para realizar inferencias, el profesor planifica una mini lección para desarrollar esta competencia, y puede decirles:

“Recuerden algunos ejemplos de los libros que hayan leído, donde el autor dé pistas o claves sobre algo, sin decir directamente lo que le interesa que se descubra”.

Después que los estudiantes proporcionan ejemplos, el profesor agrega:

“Cuando ustedes están sacando una conclusión o descubriendo algo a partir de pistas o claves, están haciendo una inferencia. Hoy nosotros vamos a aprender más sobre inferencias”.

2. **Modelaje por parte del maestro.** Durante esta parte de la lección, el docente muestra a sus estudiantes cómo poner en práctica la estrategia que está enseñando a través de “pensar en voz alta” ante ellos. Por ejemplo, para aclarar el concepto de inferencia se puede partir por

algo concreto como una ilustración del texto y hablar acerca de lo que ella muestra y de lo que se infiere a partir de la expresión facial o de los objetos. También se puede usar un texto real breve, pero completo, como base para el modelaje.

3. Modelaje por parte de los estudiantes y práctica guiada. Los estudiantes ahora aplican la estrategia bajo la guía del profesor, ojalá utilizando el mismo texto ya empleado. Por ejemplo, si está una historia corta, los estudiantes pueden continuarla encontrando otras claves para efectuar inferencias mientras se les estimula a pensar en voz alta a medida que leen. En algunos casos el maestro necesitará apoyar a los estudiantes con algunas preguntas, ejemplos o modelaje adicional y dar retroalimentación a los estudiantes mientras realizan sus inferencias. Así, cuando tanto el maestro como los alumnos efectúan el modelaje, la práctica guiada surge y se integra naturalmente a esas acciones. El propósito de esta parte de la lección es asegurar a los estudiantes que son capaces de usar la estrategia antes de efectuarla en forma independiente.

70

4. Sintetizar y reflexionar: Finalmente, el maestro apoya a los estudiantes a verbalizar lo que han aprendido, a través de sintetizar, y a reflexionar acerca de qué significa la estrategia, cómo se realiza, dónde y cuándo pueden usarla.

El seguimiento de la mini lección consiste en proporcionar oportunidades para que el alumno practique la inferencia y reflexione acerca de su utilidad. Esta etapa implica una práctica independiente, una aplicación y, por último, una reflexión.

Práctica independiente: En esta etapa los estudiantes usan la estrategia en situaciones de lectura y escritura auténticas similares a aquellas en las cuales la estrategia fue enseñada y desarrollada. Por ejemplo, si se ha modelado la inferencia utilizando una novela de misterio, se puede pedir a los estudiantes que lean otras similares y pedirles que anticipen por escrito la solución que van anticipando, a partir de las pistas o claves dadas por el autor.

Aplicación: En esta etapa los estudiantes usan su estrategia en situaciones diferentes a las aprendidas. Por ejemplo, pueden crear un cuento o una novela breve de misterio, proporcionando claves para permitir que los lectores descubran la solución. Esta fase de aplicación crea condiciones que estimulan la transferencia de la estrategia a otras áreas.

Reflexión: A medida de que los estudiantes practican y aplican la estrategia, es necesario estimularlos a recapitular y pensar sobre cómo la han aplicado. Estimularlos a hablar acerca de maneras de mejorar la estrategia y de los lugares donde podrían aplicarla, ya que esta actividad les permite apropiarse de la estrategia.

El siguiente cuadro sintetiza los pasos de una mini lección y un plan de seguimiento para desarrollar estrategias de construcción del significado.

Mini lección	Propósito	Actividades posibles
Introducción	Los estudiantes saben lo que aprenderán.	Discusión interactiva dirigida por el maestro.
Modelaje por parte del maestro	Relacionan el tema con su conocimiento previo en lectura y escritura	El maestro modela a través de "pensar en voz alta"
Modelaje del estudiante y Práctica guiada	Los estudiantes asumen gradualmente la estrategia bajo la dirección del maestro.	El estudiante piensa en voz alta Formación de grupos cooperativos.
Síntesis y reflexión	Se aclara o verbaliza lo que se ha aprendido. Se piensa y comenta cuándo y cómo se puede aplicar lo aprendido.	El maestro apoya la toma de conciencia y la discusión.
Seguimiento		
Práctica independiente	Ensayar la estrategia	Lectura de textos similares al utilizado en el modelaje. Escritura
Aplicación	Aplicar la estrategia en situaciones nuevas	Autoseleccionar libros Escritura Trabajar la estrategia en otras áreas de contenido.
Reflexión	Pensar acerca de cómo ha sido utilizada la estrategia.	Comentarios maestro- alumnos

El ejemplo de mini lección sobre inferencia, en cuanto procedimiento para aprender, evaluar y perfeccionar el aprendizaje, puede ser transferido a otras estrategias de construcción del significado, tales como: activar los conocimientos previos, identificar la información importante, etc. (Condemarín y Medina, 1999).

5. UTILIZACIÓN DE PORTAFOLIOS

La utilización de portafolios constituye un procedimiento inherente al movimiento de evaluación auténtica. Su aplicación en el área del lenguaje y la comunicación permite recoger evidencias de los desempeños de los alumnos en respuesta a situaciones reales que ocurren dentro de la sala de clases.

A manera de ejemplo, sus impulsores (cf.: Valencia, 1990; Hansen, 1992; Valencia, et al. 1994; Grace, 1994) explican que un diseñador gráfico, generalmente posee un portafolio o carpeta para demostrar sus competencias y desempeños. Dentro de este portafolio incluye distintos tipos de trabajos

realizados por él: folletos o libros que ha diseñado, trabajos para una variedad de medios de comunicación para indicar su versatilidad, variaciones dentro de un mismo tema para mostrar su sofisticación, bosquejos y trabajos realizados en distintas etapas para señalar su evolución o crecimiento como diseñador. Con tan ricas fuentes de información, es más fácil para los otros conocer la profundidad y amplitud de su expertizaje y evaluar su calidad; y aún más importante, al diseñador mismo le permite recibir retroalimentación, tomar conciencia de su propio desarrollo y planear las experiencias que le reportarán mayores progresos.

Es válido establecer esta analogía cuando se utilizan los portafolios para examinar los desempeños de los alumnos en su progresiva alfabetización, por cuanto este enfoque concretiza la necesidad de ampliar las fuentes de evidencias del trabajo de los alumnos con el fin de evaluar y retroalimentar sus aprendizajes.

Los impulsores de este enfoque plantean que la utilización de los portafolios tiene fuertes bases en la tradición pedagógica y, por ende, no constituyen una idea “nueva”, sino un procedimiento válido y objetivo para evaluar los avances de los alumnos. Los portafolios permiten recopilar productos de proyectos de curso, variados escritos, grabaciones y otras muestras de acciones y creaciones de los alumnos. El portafolio también permite recoger el resultado de la aplicación de diversos instrumentos como listas de cotejo, pruebas, etc. y dejar constancia de las observaciones del profesor sobre las interacciones de los alumnos y de sus propias apreciaciones a lo largo del tiempo. El portafolio facilita la recopilación y conservación de sus anotaciones sobre la participación de los estudiantes en una entrevista de lectura o sus comentarios sobre libros leídos y sobre su desempeño en distintas actividades.

▪ **Diseño del portafolio.** El diseño y contenido de los portafolios no es algo rígido y predeterminado; éstos deben ser motivo de análisis y revisión por parte del profesor y sus alumnos. Las decisiones, tanto acerca del diseño, como de la selección de sus contenidos, deben ser determinadas a partir de una clara definición de las competencias, conocimientos y actitudes que se desea evaluar y de los propósitos o intenciones que se asignen al portafolio como instrumento de recolección y conservación de evidencias. Estas decisiones son importantes, dado que tienen incidencia no sólo en la selección del contenido, sino también en los criterios para evaluarlo.

La definición de las competencias, conocimientos y actitudes a evaluar, pueden basarse en los objetivos de los programas de estudio adoptados por el equipo docente de la escuela; a su vez, los propósitos del portafolio también pueden ser definidos por el equipo docente o por el profesor de un curso, según sus propios criterios de utilización. Si tales definiciones no se especifican claramente, los portafolios corren el riesgo de ser sólo un “cajón de sastre” o un lugar para guardar evidencias sobre destrezas aisladas.

El establecimiento de acuerdos sobre los propósitos atribuidos al portafolio, permite dar confiabilidad y consistencia a su utilización como medio de evaluación. Así, a partir de esta definición

surgirán múltiples posibilidades de diseño. Un ejemplo de definición de los propósitos del portafolio es el siguiente:

- Monitorear el desarrollo del estudiante.
- Evaluar su logro.
- Comunicar a los padres la evolución del alumno.
- Lograr que los estudiantes auto monitoreen y evalúen su propio progreso y sus metas personales.
- Tomar decisiones sobre la calificación al final del año escolar
- Decidir si entrará al curso superior.

Otro ejemplo son los siguientes propósitos adoptados por el Proyecto de Evaluación de Bellevue (Valencia y Place, 1994) para seleccionar las evidencias de la evolución de los aprendizajes de los alumnos:

- Evaluar los objetivos de aprendizaje propuestos en los programas de estudio.
- Representar el progreso de los estudiantes a lo largo de un determinado tiempo.
- Documentar los desempeños de los alumnos en el lenguaje oral y escrito a través de variadas evidencias: muestras de trabajos, entrevistas, libros leídos y comentarios acerca de las lecturas, observaciones directas, etc.
- Proporcionar oportunidades significativas para que los estudiantes monitoreen su propio aprendizaje y evaluación.

73

El diseño del portafolio puede centrarse sobre productos de los alumnos o sobre los procesos de elaboración de dichos productos. Si se adopta el primer criterio, el docente seleccionará sólo trabajos finalizados; por ejemplo, selección de versiones finales de ensayos o de trabajos artísticos. Si por el contrario, se adopta el criterio de centrarse en los procesos, el profesor utilizará los portafolios para que los alumnos monitoreen sus progresos diarios y reflexionen sobre su propio aprendizaje. En este caso cada alumno incluirá en su portafolio borradores de los trabajos realizados y todo lo que le sea representativo de la evolución de sus pensamientos, ideas, crecimiento, logros y realizaciones.

En un curso determinado, el profesor y sus alumnos también pueden decidir tener más de un portafolio según las necesidades de seguimiento y evaluación de sus aprendizajes y de sus prácticas definidas previamente. De este modo, podrán tener un portafolio para productos terminados, para borradores o trabajos parciales, para instrumentos o herramientas de síntesis (pautas, listas de chequeo, fichas, etc.), para anotaciones acerca de aspectos específicos, etc.

▪ **Establecimiento de categorías.** Distintos autores proponen algunas categorías referentes a los contenidos de los portafolios en lenguaje y comunicación (Cooper, 1997; Valencia, 1990). En general, se propone organizar estos contenidos en dos grandes categorías, como se muestra en el siguiente

<p>Propósitos</p> <p>Contenidos</p>	<p>EXAMINAR INDIVIDUAL Y COLABORATIVAMENTE EL TRABAJO REAL DE LOS ALUMNOS Y RETROALIMENTARLO.</p>	<p>TOMAR DECISIONES Y COMUNICARLAS A LOS ALUMNOS, A SUS PADRES Y A LAS AUTORIDADES ADMINISTRATIVAS.</p>
<p>EVIDENCIAS DEL TRABAJO DE LOS ALUMNOS</p>	<p>Muestras de trabajos de los alumnos, tales como cuentos, informes, cartas, etc., incluyendo borradores en distintos estados de avance. Al analizarlos y compararlos en el tiempo, se puede visualizar cómo los estudiantes construyen el significado a través de la escritura y reescritura.</p> <p>Respuestas escritas frente a distintos tipos de géneros literarios: resúmenes, comentarios, informes, noticias, organizadores gráficos, etc. Estas respuestas indicarían la habilidad para construir significado a través de la lectura y la escritura.</p> <p>“Herramientas” o fichas de trabajo para los alumnos con criterios para monitorear y evaluar la lectura o la producción de distintos textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Registros de libros leídos en forma voluntaria. ● Pruebas ● Proyectos 	
<p>RESUMEN O SÍNTESIS DE LA INFORMACIÓN OTORGADA POR LOS DATOS BRUTOS</p>		<p>Listas de cotejo.</p> <p>Pautas de observación.</p> <p>Conjunto de resultados de pruebas, etc.</p>

▫ **Revisión del portafolio**

Frente a la necesidad de revisar los escritos de los alumnos contenidos en sus portafolios, los impulsores de este enfoque proponen al profesor las siguientes recomendaciones:

- Revisar los contenidos de los portafolios en forma periódica junto con los alumnos; o bien, estimularlos para que ellos los revisen individual o colectivamente. Durante las observaciones

comentar los avances, agregar anotaciones o decidir la inclusión de otras muestras. Procurar que el diálogo resultante de la revisión del portafolio sea la ocasión de formular juicios críticos sobre la base de algunos criterios que faciliten la evaluación y favorezcan la profundización de los aprendizajes.

- Leer todo lo que los estudiantes escriben y dar atención profesional a sus productos, dado que para ellos es importante producir textos e invierten en ello mucho tiempo y esfuerzo.
- Realizar comentarios positivos escritos o verbales sobre los trabajos de los alumnos. Más que escribir un “muy bien”, es mejor explicitar brevemente por qué está bien. Tratar de evitar los comentarios negativos. Más que marcar los errores u omisiones, apoyarlos para que descubran criterios para corregirlos.
- Al revisar el portafolio, se debe comentar con el alumno acerca del progreso en su aprendizaje, sobre la base del material incluido; éste no debe ser calificado o comparado con el de otros estudiantes. Su propósito es que el alumno se autoevalúe, visualice y tome conciencia del progreso en sus aprendizajes.

75

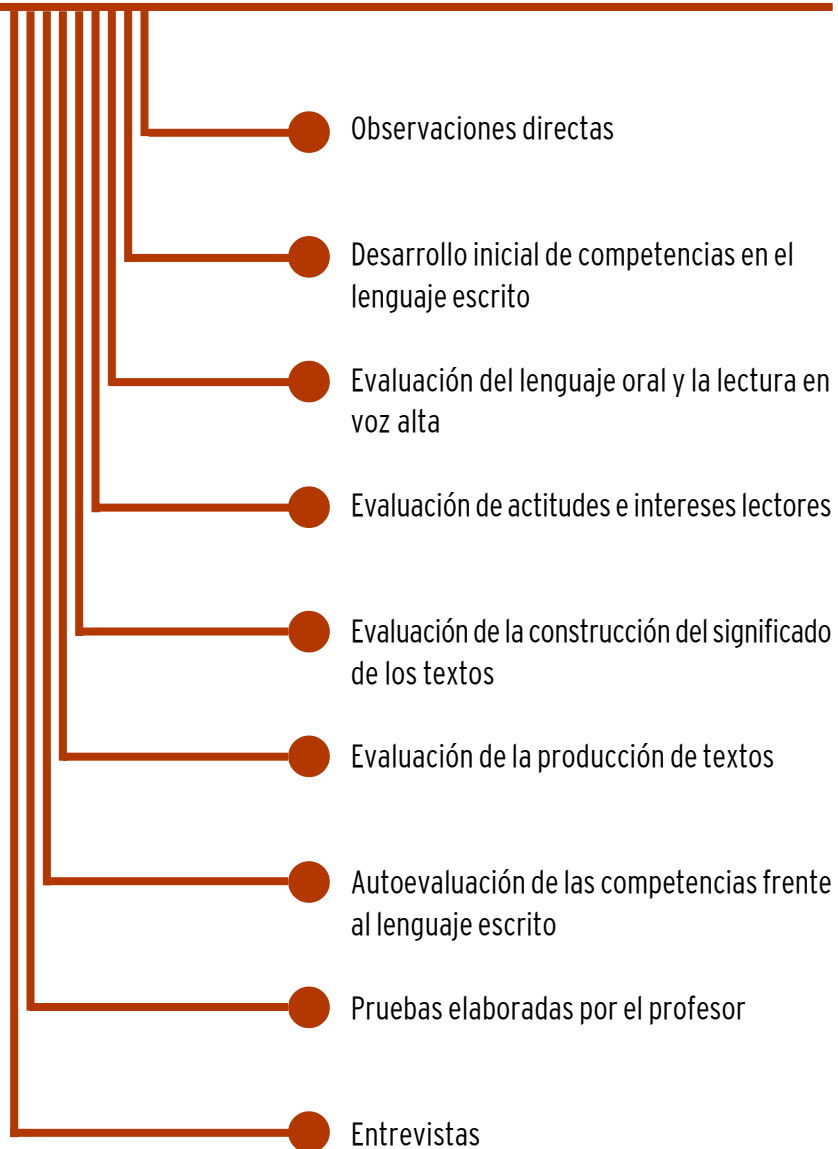
Los portafolios también constituyen un buen instrumento para apoyar la evaluación y reflexión del profesor sobre sus propias estrategias de enseñanza a través de la observación de cómo los alumnos progresan en sus aprendizajes. Cabe señalar que para que los portafolios cumplan tanto el objetivo de evaluación auténtica de los aprendizajes de los alumnos, como de la calidad de las prácticas de enseñanza del profesor, se requiere que ellos realicen una reflexión permanente sobre su contenido y su utilización como instrumento de retroalimentación y evaluación y que, en conjunto, tomen decisiones para perfeccionarlo.

¹ Haiku: es un poema corto y muy sencillo de origen japonés, generalmente referido a algún tema relacionado con la naturaleza o con la emoción.

² Jorge Luis Borges, Ernesto Cardenal, etc.

3

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS ESPECÍFICOS DE EVALUACIÓN



Las técnicas e instrumentos que se describen a continuación incluyen observación directa, pautas, escalas, listas de cotejos, inventarios, registros y pruebas destinados a evaluar y autoevaluar aspectos específicos del área de lenguaje y la comunicación. También se presentan variadas modalidades para constatar los intereses y las actitudes de los alumnos frente al lenguaje escrito. Conscientemente, no se establece una línea divisoria entre procedimientos cualitativos y procedimientos formales o estandarizados, por considerar que estos últimos son consistentes con los principios que orientan la evaluación auténtica, si al aplicarse se siguen los lineamientos de la evaluación dinámica planteados en el Capítulo Segundo; es decir, si el profesor realiza una mediación que lleve al alumno a responder los ítemes a partir de su zona de desarrollo próximo.

79

Los resultados de la evaluación y autoevaluación del área del lenguaje y la comunicación que se describen en este capítulo pueden ser utilizados, principalmente, para apoyar a los estudiantes a mejorar sus competencias a un nivel global y específico y pueden ser comparados en un mismo alumno, a lo largo de un período. Estas distintas técnicas e instrumentos se destinan a evaluar el desarrollo inicial de las competencias en el lenguaje escrito, el lenguaje oral y la lectura en voz alta, las actitudes e intereses lectores, el proceso de comprensión y producción del significado de los textos y la propia autoevaluación de las distintas competencias. También se incluyen sugerencias para mejorar la calidad de las pruebas elaboradas por el profesor y de las entrevistas que realiza con sus alumnos, por estimar que tales prácticas son recursos tradicionalmente utilizados por los educadores, que pueden ser resignificados a la luz de los principios de la evaluación auténtica.

1. OBSERVACIONES DIRECTAS

Dentro de la perspectiva de evaluación auténtica, los profesores deben desarrollar el hábito de mirar y escuchar permanentemente a sus alumnos, reflexionar sobre sus conductas y formularse preguntas sobre ellas para poner en práctica estrategias pertinentes a sus fortalezas y debilidades. En este sentido, la *observación directa* (Goodman, 1986) constituye un procedimiento que entrega una productiva información sobre el proceso de aprendizaje y los resultados de los estudiantes mientras ellos desempeñan actividades auténticas relacionadas con el lenguaje oral y escrito. Un apoyo importante para esta observación es disponer de un conjunto de indicadores que proporcionen distinciones claras para percibir mejor los desempeños de los alumnos.

Las oportunidades para observar a los estudiantes son ilimitadas e incluyen, por ejemplo:

- Escuchar lo que los estudiantes dicen cuando dialogan, plantean opiniones o dan informes orales.
- Escucharlos cuando leen en voz alta.
- Observarlos cuando desempeñan juego de roles o dramatizaciones.
- Leer y anotar las impresiones sobre cómo un estudiante ha escrito un comentario, un informe, una historia, etc.
- Escuchar los comentarios de los alumnos en sus círculos de lectura o en sus actividades de escritura y reescritura.

Prácticamente la mayoría de las actividades escolares pueden ser utilizadas como una forma de observación de los desempeños de los alumnos en lenguaje y comunicación. Estas observaciones pueden ser registradas en *listas de cotejo*, las cuales ofrecen distinciones más precisas sobre determinadas competencias y permiten efectuar comparaciones en el tiempo.

80

Los **registros anecdóticos** (Rhodes y Nathenson-Mejia, 1999) también constituyen otra forma de anotar estas observaciones para recordar detalles significativos surgidos durante las actividades de la sala de clases. Estas anotaciones, realizadas regularmente y conservadas en los portafolios, constituyen una valiosa información sobre el desarrollo de cada uno de los participantes.

María, siguió leyendo hasta en el recreo el libro sobre historias de OVNIS
9/9/99

Carlitos, que es tan tímido, habló animadamente en su pequeño grupo de trabajo.
10/8/99

La observación directa también permite constatar el *grado de apropiación del alumno respecto a la lectura*. La apropiación implica una dimensión afectiva que tiene que ver con la valoración de los alumnos de su propia habilidad lectora (Fagan, 1989) y de la lectura como una actividad placentera e incorporada a su vida cotidiana. La siguiente lista de cotejo propone algunos aspectos que revelan esta apropiación.

Observaciones	Comentarios
Disfruta de la lectura	
Comparte sus libros	
Muestra preferencias	
Lee fuera del colegio	
Lee con propósitos claros	
Recomienda libros	
Aprende a partir de la lectura	
Está orgulloso de ser lector	

2. DESARROLLO INICIAL DE COMPETENCIAS EN EL LENGUAJE ESCRITO.

Las pautas, pruebas y registros que se presentan a continuación pueden ser utilizadas para evaluar el conocimiento que poseen los niños pequeños de los términos específicos del lenguaje escrito, su familiarización con el uso y la denominación de los textos y su nivel de interés por aprender a leer y escribir. También pueden ser utilizadas para saber qué palabras reconoce un niño a primera vista (*vocabulario visual*) y su nivel de desarrollo de la conciencia fonológica. Esta se refiere a la habilidad metalingüística que permite a los niños tomar conciencia de que las palabras pueden rimar, comenzar o finalizar con un mismo sonido, que están compuestas de fonemas (sonidos); habilidades que, en su conjunto, tienen una alta correlación con el aprendizaje de la lectura (Lieberman, et al. 1974; Ericson & Fraser Juliebö, 1998).

▫ **Pauta de registro de conceptos sobre el lenguaje escrito.** Esta pauta permite conocer el nivel de familiarización de los niños con el uso de materiales impresos y su conocimiento de los distintos términos específicos, tales como título, párrafo, etc.

Colocar frente al niño un libro, una revista y un periódico y	Observaciones
Preguntarle: ¿Qué es esto? Señalar alternativamente el libro, la revista y el periódico.	
Mostrarle la tapa del libro y/o de la revista, preguntarle cómo se llama esa parte.	
Presentarle el libro al revés y observar si corrige su posición al tomarlo.	
Decirle: Mira este libro. Observar si al hojearlo lo hace desde el comienzo.	
Decirle : Muéstrame una página (o una hoja) y observar si entendió. En caso de duda preguntarle: Muéstrame otra página.	
Preguntarle: ¿Dónde aparece el título de este libro? Si el libro contiene cuentos, se le puede formular la misma pregunta en relación a sus títulos.	
Mostrarle una línea y preguntarle ¿qué es esto?	
Decirle: Por favor, muéstrame por dónde debo comenzar a leer esta línea... ¿dónde debo seguir?	
<ul style="list-style-type: none"> • Una letra • Un número • Una palabra • Letras mayúsculas y minúsculas • Signos de puntuación • Una sílaba • Una oración • Un párrafo 	

(Fuente: Condemarín, M. 1992)

▪ **Prueba de evaluación del conocimiento del lenguaje escrito (ELEA).** Este instrumento de evaluación (Orellana, 1993) tiene como objetivo el conocimiento del lenguaje escrito que poseen los niños de 4 a 6 años. Su aplicación es individual y tiene una duración promedio de 15 minutos.

La prueba consta de seis ítems, con sus correspondientes criterios de corrección, cuyos objetivos son evaluar los siguientes aspectos: aprendizaje de su nombre y del de sus compañeros por parte del niño; aprendizaje de los días de la semana considerando el contexto (calendario); identificar los números en relación a las cantidades correspondientes; reconocer diversos textos según su configuración; interrogar un texto; crear y organizar una expresión escrita.

La prueba requiere utilizar algunos materiales como: lista de nombres de los alumnos del curso; lista desordenada de los días de la semana escritos con letra script, acompañados de un dibujo de una hoja de calendario, escritura de números 1-3-7-4-2, con sus respectivas cantidades representadas por puntos; seis textos auténticos: receta, aviso comercial clasificado, diario con noticias, comunicación del colegio a la familia; el cuerpo El País del diario El Mercurio del último sábado; una hoja tamaño carta en blanco, un lápiz grafito y una goma.

82

▪ **Pauta para evaluar la familiarización de los niños con diversos textos.** El conocimiento que tienen los niños de las funciones y estructuras de los distintos tipos de textos, constituye un indicador de su grado de familiarización con el lenguaje escrito. La noción de *texto* utilizada en este libro corresponde a un mensaje, ya sea impreso o manuscrito, en el cual las palabras que lo componen forman un conjunto cohesivo, coherente y significativo para el o los destinatarios. Así, en la categoría de texto se incluye desde una obra compuesta por varios libros, hasta un afiche o un boleto de bus. La aplicación de esta pauta requiere presentarle al niño un conjunto de textos como los que aparecen en la columna derecha del cuadro y preguntarle: ¿Qué texto elegirías si quisieras...?

Preguntas	Tipos de textos	Anotación
¿Qué texto elegirías si quisieras		
saber algo sobre la luna?	Guía telefónica	
saber cuánto costó ese regalo?	Recetas de cocina	
saber dónde está Punta Arenas?	Libro de cuento	
entretenerte?	Diccionario	
llamar a un amigo?	Mapa	
saber a qué hora dan tu programa favorito?	Libro con imágenes de planetas	
ir al centro de la ciudad?	Cuenta de servicios	
saber si hay un río en ... ?	Periódico	
saber si va a llover mañana?	Boleta o factura	
hacer panqueques?	Guía turística	
saber cómo es la bandera de ...?	Receta médica	
ir al cine?	Ticket de metro o de microbús	
comprar un medicamento en la farmacia?		

▪ **Pauta para evaluar el interés del niño por aprender a leer y escribir.** La siguiente pauta complementa las anteriores al aportar más pistas sobre el conocimiento del niño del lenguaje escrito y su interés por aprender a leer y escribir.

	Sí	No	Observaciones
Solicita que le cuenten y le lean cuentos			
Mira detenidamente libros y revistas			
Solicita que le regalen libros			
Disfruta recorriendo librerías junto a un adulto			
Aprende de memoria un cuento leído por adultos y juega a leerlo			
Cuenta cuentos			
Inventa cuentos			
Reconoce palabras en envases, letreros, signos del tránsito, etc.			
Pregunta ¿qué dice ahí?			
Pregunta ¿en qué parte dice eso?			
Solicita que le enseñen a escribir su nombre			
Conoce nombres de letras e intenta escribirlas			
Imita a los adultos o juega a escribir			
Dicta espontáneamente a los adultos recados, cartas o tarjetas			
Nota similitudes entre una palabra y otra			
Nota diferencias entre una palabra y otra			
Muestra interés en signos y símbolos			
Puede seguir la lectura visualmente mientras la escucha			
Planea leer algo con un propósito (un cuento, un libro de información, la guía de teléfonos, etc.)			
Planea escribir algo con un propósito definido (una carta, un recado, etc.)			

(Fuente: Condemarín, M. 1992)

▪ **Pauta para evaluar el reconocimiento de palabras.** Con el fin de conocer cuáles son las palabras que los niños reconocen a primera vista (vocabulario visual), la educadora puede presentarles tarjetas con palabras aisladas, seleccionadas de la sala letrada, de los cuentos de la biblioteca de aula o de recuentos de palabras de mayor frecuencia de uso, como por ejemplo del listado de Rodríguez Bou (Condemarín y Milicic, 1988).

Las tarjetas deben ser de aproximadamente 8 x 13 cm y ser presentadas rápidamente (tipo flash). La educadora puede asignar un puntaje según el porcentaje de palabras reconocidas a primera vista; o bien, según el porcentaje de palabras que el niño pareo con los dibujos que las representan

Vocabulario visual	Anotación
1. mamá	
2. osa	
3. foca	
4. papá	
5. casa	
6. puma	
7. paloma	
8. pino	
9. muñeca	
10. flor, etc.	

▫ **Prueba para evaluar la conciencia fonológica.** La *Prueba de Segmentación Lingüística* (PSL) que se presenta a continuación está especialmente diseñada para evaluar la conciencia fonológica en el segundo nivel de transición de Educación Parvularia. Esta prueba, cuyos autores son Juan E. Jiménez y María del Rosario Ortiz (1998), es de administración individual, tiene una duración de 45 minutos y cuenta con un Cuadernillo de dibujos, una hoja de registro individual y una hoja de corrección y puntuación. En relación a su estructura, la PSL está compuesta de las siguientes siete tareas:

1. **Segmentación léxica.** Consiste en la presentación de oraciones a nivel oral, donde el niño debe reconocer el número de palabras que están contenidas en la oración, ayudándose para el recuento con los dedos de la mano, palmadas o bloques manipulables (ejemplo: “piraña come bocadillos” consta de tres palabras).
2. **Aislar sílabas y fonemas de las palabras.** Consiste en buscar en una serie de dibujos aquellos nombres que contienen: primero el fonema vocálico emitido por el examinador en posición inicial (ejemplo: /i/ en dibujos de un **indio**, reloj, pipa, grifo) y final (ejemplo /a/ en dibujos de saco, tambor, **barca, luna**) y tercero, el fonema consonántico en posición inicial (por ejemplo /f/ en dibujos de **foca**, gallina, tractor, dado) y final (por ejemplo /r/ en dibujos de foca, gallina, **tractor**, dado).
3. **Omisión de sílabas y fonemas en las palabras.** Consiste en ir nombrando series de dibujos, omitiendo el fonema vocálico inicial (por ejemplo: dibujos de oveja (veja); uva (va); omitiendo la sílaba inicial (por ejemplo: boca, (ca); pino, (no) y, finalmente, la última sílaba (por ejemplo: boca (bo); camisa, (cami).
4. **Reconocer si la sílaba inicial y/o final coincide con la de otra palabra.** Consiste en la presentación de pares de palabras a nivel oral; el niño ha de reconocer e identificar: primero en pares de palabras bisílabas si empiezan por la misma sílaba (por ejemplo: caña - carro); segundo, en pares de palabras bisílabas si terminan con la misma sílaba (por ejemplo: sopa- pipa); tercero, en pares de palabras trisílabas si finalizan con la misma sílaba (por ejemplo: sobrino - rábano).
5. **Contar las sílabas en una palabra.** Consiste en contar las sílabas que comprenden las palabras, presentadas a nivel oral; se puede ayudar al niño con los dedos, palmadas o bloques manipulables (por ejemplo: caballo - /ca/ /ba/llo/).
6. **Reconocer y pronunciar la palabra descompuesta oralmente en una secuencia de sílabas.** Consiste en presentar palabras bisílabas y trisílabas descompuestas en sílabas, manteniendo un intervalo de separación constante entre ellas; el niño ha de reconocer y pronunciar las palabras que se forman con ellas (por ejemplo: el niño escucha la secuencia po...ta...je, y luego ha de reconocer y pronunciar esa palabra).
7. **Omisión de sílabas en las palabras.** Consiste en nombrar series de dibujos, omitiendo la sílaba que indica el examinador en posición inicial o final en palabras bisílabas o trisílabas (por ejemplo: omitir /ta/ en /tapa/ o en libreta)

3. EVALUACIÓN DEL LENGUAJE ORAL Y LA LECTURA EN VOZ ALTA

A continuación se presentan listas de cotejo, pautas y una prueba informal para evaluar y registrar el lenguaje oral y la calidad de la lectura en voz alta de los estudiantes. En relación a esta última se presenta una pauta y criterios para analizar los “miscues” que cometen los alumnos al leer. Se utiliza este anglicismo porque sus investigadores (Kenneth y Yetta Goodman, 1969) rechazan denominarlo error o equivocación, porque estas aparentes «rupturas» del sistema lingüístico que cometen los alumnos al leer en voz alta, permitirían entender las estrategias particulares que utiliza cada estudiante para construir el significado. Se incluye también un cuadro que clasifica las competencias lectoras de los estudiantes en tres niveles : independiente, instruccional y de frustración.

▪ **Lista de cotejo para evaluar el lenguaje oral de los alumnos.** Esta lista de cotejo puede ser utilizada para registrar las competencias de los alumnos respecto a escuchar y tomar la palabra dentro de distintas situaciones comunicativas.

Reproduce rimas, trabalenguas, adivinanzas, estribillos, refranes, etc., en forma oral.
Escucha y comprende un relato, un documento simple, una regla de juego...
Toma la palabra y se expresa de manera comprensible en cuanto a la pronunciación y a la articulación, en situaciones tales como: <ul style="list-style-type: none"> • Relatos • Justificaciones (argumentaciones) • Resúmenes
Establece diálogos con otras personas, presentando su punto de vista y respetando el ajeno.
Crea narraciones en forma individual o colectiva y las expresa oralmente.
Transforma: <ul style="list-style-type: none"> • los tiempos verbales • los pronombres personales
Reutiliza el vocabulario adquirido en la lectura y en las diversas actividades de la clase
Parafrasea adecuadamente un contenido.
Organiza lógicamente su discurso para expresar sus acciones, sus actitudes y sus producciones, fundamentalmente.
Asume su papel dentro de un diálogo: <ul style="list-style-type: none"> • escucha • se atreve a hablar • no se sale del tema
Narra un cuento, un relato, una experiencia o un proyecto, manteniendo la coherencia narrativa.
Conoce y memoriza textos lúdicos, tales como fórmulas de juegos, adivinanzas, trabalenguas, etc.
Comenta una ilustración, un cuadro, una música.
Da una opinión sobre un personaje o una situación, a partir de un texto escuchado o leído.
Resume una historia escuchada, la comenta e inventa una continuación, un nuevo final.
Escucha y respeta las opiniones emitidas por los demás.
Tiene una actitud crítica frente a lo escuchado.
Se expresa utilizando una sintaxis más compleja. Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> utiliza preposiciones utiliza el modo condicional
Formula preguntas
Utiliza adecuadamente distintos registros o niveles de habla, de acuerdo a las situaciones enfrentadas.

▫ **Inventarios de lectura informal.** Los Inventarios de Lectura Informal (ILI) (Seddon et al., 1990) consisten en una serie de muestras de lectura elegidas por el profesor, organizadas en una escala de dificultad creciente cuyos objetivos fundamentales consisten en evaluar la lectura oral; lograr un conocimiento estimativo de las habilidades lectoras del niño, especialmente aquellas relacionadas con la construcción del significado. Esta técnica, por lo tanto, sólo debe aplicarse una vez que el niño posea una lectura fluida y comprensiva. Al observar su lectura oral y sus respuestas relacionadas con la comprensión del significado, el maestro puede obtener un cuadro de cómo ellos analizan las palabras dentro del contexto, cómo construyen el significado y qué niveles aproximados de lectura poseen. Este procedimiento tiene antigua data, ya que ha sido utilizado para evaluar la lectura, desde 1920 (Beldin, 1970).

Algunas características y sugerencias para su aplicación son las siguientes:

- Es un procedimiento de evaluación individual.
- Evalúa la comprensión y el recuerdo de la información del texto.
- Los textos elegidos deben tener un nivel de legibilidad lingüística (vocabulario y sintaxis) y conceptual, consistente con el nivel lector de los alumnos.
- Los textos deben ser completos y su extensión debe guardar relación con el nivel lector o el curso del alumno. Por ejemplo:

- PARA PRIMER AÑO: **50 PALABRAS**
- PARA SEGUNDO AÑO: **100 PALABRAS**
- PARA TERCER AÑO: **200 PALABRAS**

- Es aconsejable tener una o más selecciones paralelas para utilizarlas como re-test.
- Debe prepararse una introducción y unas 5 preguntas de comprensión literal e inferencial, que sean fácilmente comprendidas por los alumnos.
- Es recomendable no utilizar ilustraciones en las selecciones de lectura, con el fin de que el alumno sólo extraiga el significado a partir del material impreso.
- Los alumnos deben tener conocimientos previos en relación al contenido de la muestra, pero la selección debe agregar información no familiar para el niño.
- El profesor puede reproducir el texto en página separada y a doble espacio para registrar las respuestas.
- En relación al registro de errores, es recomendable leer las referencias al análisis de “miscues” que se señalan dentro de este capítulo.

▫ **Pauta de observación de la lectura oral.** Las características de la lectura oral de los alumnos pueden ser registradas en la pauta que se sugiere a continuación, la cual puede ser aplicada en distintos momentos durante el año o el trimestre, para observar la evolución del proceso lector del alumno.

Características de la lectura	Frecuencia		
	Nunca	A veces	Siempre
1. Fluidez			
Lee palabra a palabra			
Lee monótonamente sin inflexiones			
Ignora la puntuación			
Frasea ineficientemente			
Presenta dudas y vacilaciones			
Repite palabras conocidas			
Lee lentamente			
Lee en forma rápida y espasmódica			
Pierde el lugar al leer			
2. Reconocimiento de palabras			
Tiene dificultades para reconocer palabras comunes a primera vista			
Comete errores en palabras comunes			
Decodifica con dificultad palabras desconocidas			
Agrega palabras			
Omite palabras			
Se salta líneas			
Sustituye palabras por otras conocidas o inventadas			
Invierte sílabas o palabras			
3. Enfrentamiento de las palabras desconocidas			
Las deletrea			
Intenta sonorizarlas fonema a fonema			
Las sonoriza sílaba a sílaba			
No reconoce palabras por su forma			
No utiliza claves fónicas o estructurales			
4. Utilización del contexto			
Adivina en forma excesiva a partir del contexto			
No utiliza el contexto como clave de reconocimiento			
Comete equivocaciones que alteran el significado			
Comete equivocaciones que producen sin sentidos			
5. Uso de la voz			
Lee atropelladamente			
Pronuncia con dificultad			
Omite los finales de las palabras			
Sustituye sonidos			
Tartamudea al leer			
La voz aparece tensa			
El volumen de la voz es muy alto			
El volumen de la voz es muy bajo			
El timbre de voz es poco grato			
Emplea "muletillas" al leer			
6. Hábitos posturales			
Sostiene el libro demasiado cerca o lejos			
Mueve la cabeza a lo largo de la línea			
Sigue la línea con el dedo			
Muestra excesiva tensión muscular			

(Fuente: Allende y Condemarín, 1986)

▫ **Análisis de “miscues”.** Las «rupturas» al sistema lingüístico que los alumnos realizan al leer en voz alta muestran distintos niveles de desarrollo lector. Por ejemplo, si un alumno dice “*rostro*” en vez de “*faz*”; o bien, “*miedoso*” por “*temeroso*” revela que es un buen lector, ya que utiliza claves sintácticas y semánticas para construir el significado. Por otra parte, si lee “*pardo*” en vez de “*prado*” muestra que sólo emplea estrategias basadas en la relación letra-sonido (claves grafonémicas) para leer. El primer tipo de «miscue» no altera el sentido del texto y el segundo lo cambia. Los dos tipos de «miscues» se describen en el cuadro siguiente:

“Miscue” que denota falta de desarrollo de estrategias de procesamiento de la información	“Miscue” que denota un buen procesamiento de la información
<p>Si al leer la oración “<i>Ellos veían el prado desde el balcón</i>”, el alumno dice:</p> <p>“Ellos veían el <i>pardo</i> desde el <i>blanco</i>”, significa que él:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● no reconoce una palabra a primera vista ● no utiliza el contexto para predecirla ● no se centra en la búsqueda de significado ● sólo se apoya en claves visuales (gráficas) y fónicas 	<p>Si el lector, al leer la misma oración, dice: “Ellos <i>miraban</i> el <i>césped</i> desde el balcón”, significa que:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● las palabras “miraban” y “césped” no corresponden con los datos gráficos, pero preservan el significado ● el alumno utiliza un sinónimo acorde con el contexto ● usa claves semánticas y contextuales para descubrir el significado ● focaliza su lectura en el significado

88

La siguiente pauta puede ser utilizada para registrar y analizar los «miscues» que cometen los alumnos al leer en voz alta:

Pauta de análisis de los “miscues”		
Los “miscues” que cometen los alumnos	SI	NO
Reflejan una forma dialectal del lenguaje del alumno (“muciérlago” por “murciélagos”).		
Cambian el significado intentado por el autor.		
Son aceptables desde el punto de vista semántico. Son gramaticalmente aceptables.		
Se asemejan a la palabra esperada desde el punto de vista de su forma gráfica..		
Muestran confusión de letras similares pero con distinta orientación espacial; por ejemplo, d-b; p-q.		
Muestran confusión de letras con sonidos acústicamente próximos como d-t, v-f; m-p-b.		
Muestra inversión de letras dentro de la sílabas. Por ejemplo, <i>calvo</i> en vez de <i>clavo</i>		

▫ **Niveles de lectura.** La observación de las conductas lectoras de los alumnos durante su lectura oral, permite definir tres niveles de competencias que pueden ser especialmente útiles para adaptar las estrategias de enseñanza y seleccionar o adaptar textos que posean un nivel de legibilidad (gráfica, conceptual, lingüística) compatible con su desarrollo lector.

Niveles de lectura	Características del lector
Nivel independiente	<ul style="list-style-type: none"> ● La lectura a primera vista es fluida ● Hay sólo un 2 a 3 % de errores ● El niño no se siente bloqueado después de una equivocación ● Recuerda las partes importantes del texto y también los detalles ● El niño siente que el material es fácil
Nivel instruccional	<ul style="list-style-type: none"> ● La lectura es medianamente fluida pero se hace lenta cuando hay dificultades de reconocimiento o comprensión ● Hay entre 3 y 5 % de errores ● La comprensión es correcta pero el recuerdo es incompleto ● Algunos detalles son olvidados y recordados de manera incorrecta ● El niño siente que el material no es fácil pero que puede manejarlo
Nivel de frustración	<ul style="list-style-type: none"> ● No hay fluidez, se observa lectura palabra a palabra ● El niño muestra signos de tensión ● Hay más de 5 % de errores frente a palabras desconocidas y también frente a las comunes ● El niño se bloquea ● La comprensión es deficiente

(Fuente: Alliende, F. y Condemarín, M. 1979)

▫ **“Registros de corrido”.** Es un procedimiento similar al análisis de las discrepancias. Clay (1985) lo denomina “Running records”, y su traducción aproximada sería “registros de corrido”. En este procedimiento los estudiantes leen textos completos o sólo algunos párrafos o muestras extraídas del texto. Al observar las respuestas de los estudiantes, el educador puede observar sus debilidades y fortalezas en el uso de las distintas claves proporcionadas por el texto. Los “running records” son una parte importante de la evaluación utilizada en el Programa de Recuperación Lectora (Clay, 1985; Condemarín, 1997) y en las salas de clases de alumnos de los primeros grados.

Algunas sugerencias para utilizar los “Running records” son las siguientes:

- Utilizar un libro que el niño mismo haya leído. Si el libro es largo, usar un párrafo o una muestra que contenga unas 100 palabras.

- Pedirle al niño que lea en voz alta. Mientras él lee, marcar sobre una hoja de papel las palabras pronunciadas correctamente.
- Si el niño hace un “miscue”, marcarlo de la siguiente forma:

$$\frac{\text{Total de palabras leídas correctamente}}{\text{Número de palabras del libro o de la muestra}} \times 100\%$$

- Palabra mal leída: escribir la palabra con el error, sobre la palabra correcta.
- Palabra omitida: escribir la palabra dentro de un círculo.
- Autocorrección: escribir la abreviatura AC sobre la palabra y considerar las autocorrecciones como correctas.
- Si se le dice al niño la palabra: escribir una M sobre ella.
- Establecer el puntaje sobre la base de la siguiente fórmula:
- Observar los “miscues” de los alumnos para determinar tanto las estrategias que utilizan como las que no utilizan.

90

4. EVALUACIÓN DE LAS ACTITUDES E INTERESES LECTORES

Numerosas investigaciones revelan que las actitudes y los intereses de los niños frente a la lectura, constituyen una dimensión afectiva del rendimiento lector, la cual es un factor determinante de la mantención del hábito de leer a lo largo del tiempo. Su observación permite apreciar cómo los niños se “apropian” de la lectura y de la escritura; es decir, cómo valoran su propia habilidad para construir el significado y producir textos. La observación y registro de las actitudes e intereses de los alumnos frente a la lectura, también constituye un útil medio de información para:

- Seleccionar libros de lectura para la biblioteca de aula
- Clasificar libros
- Planear unidades temáticas o proyectos de curso
- Crear grupos de estudio
- Entrevistar individualmente a estudiantes o a grupos de estudiantes
- Observar su nivel de apropiación de la lectura
- Estimular a los alumnos a establecer sus propios proyectos de lectura

Existen diversos formatos para registrar los intereses y actitudes de los alumnos. Estos, en general, consisten en escalas, listas de cotejo, inventarios y pautas de observación como las que se muestran a continuación.

▪ **Escala de actitudes frente a la lectura.** Las actitudes de los niños pequeños pueden ser evaluadas a través de un instrumento con un formato icónico que facilite su comprensión. Este tipo de instrumento puede adaptarse si se aplica en cursos de Educación Básica y le puede servir al profesor para tener un perfil de las actitudes de los alumnos al comienzo y al final del año escolar o de períodos más largos.

En la escala que se muestra a continuación simbolizan expresiones en cuatro poses que ejemplifican desde muy feliz, contento, aburrido y enojado o molesto.

Nombre
 Curso

¿Cómo te sientes cuando te regalan un libro?			
muy feliz	contento	aburrido	enojado
¿Cómo te sientes cuando ocupas tu tiempo libre en leer?			
¿Crees que te gustará leer cuando seas mayor?			
¿Cómo te sientes cuando vas a una librería?			
¿Cómo te sientes cuando te leen un cuento?			
Cuándo vas a casa de un amigo, ¿te gusta leer sus libros?			
¿Cómo te sientes cuando te leen poemas?			

▫ **Inventario de intereses.** Los inventarios de intereses consisten en un número de afirmaciones que los alumnos responden por escrito u oralmente durante las entrevistas. Otras veces, tal como en el ejemplo que se presenta a continuación, se plantean afirmaciones incompletas que los estudiantes deben completar oralmente o por escrito.

Inventario de Intereses

- Me encanta leer ...
- Me gusta escribir sobre ...
- Algún día yo voy a escribir...
- Me entretengo mucho cuando ...
- Mi programa favorito de TV es ...
- Cuando estoy leyendo, yo...
- Me gusta utilizar mi tiempo libre en ...
- Me cuesta entender una lectura cuando ...
- Considero que las historietas son ...
- Yo leería más si ...
- Cuando yo leo en voz alta, yo...
- Para mí, los libros de estudio son...
- Cuando leo en silencio, yo...
- Si tuviera que recomendar un libro, yo elegiría ...
- Los diarios son para mí ...
- Si tuviera que vivir un año en una isla desierta yo llevaría los siguientes libros...

92

Pauta de observación de actitudes frente a la lectura	SI	NO
¿Pareció contento durante las actividades de lectura?		
¿Pidió espontáneamente leer en voz alta en clases?		
¿Leyó algún libro durante los tiempos libres?		
¿Mencionó haber leído algún libro en la casa?		
¿Elegió la lectura en vez de otras actividades (naipes, pintar, conversar, etc?)		
¿Pidió permiso para ir a la biblioteca?		
¿Pidió libros prestados en la biblioteca?		
¿Leyó la mayoría de los libros hasta el final?		
¿Mencionó libros que tiene en su casa?		

5. EVALUACIÓN DE LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO DE LOS TEXTOS

Las técnicas, listas de cotejo y pruebas que se incluyen en este acápite cubren aspectos importantes para apoyar a los profesores a registrar, evaluar y mejorar los procesos de construcción del significado de los textos por parte de sus estudiantes.

▪ **Muestras de lecturas seleccionadas por el educador.** Los libros y los textos de estudio que los estudiantes utilizan habitualmente, constituyen un importante criterio para evaluar sus progresos en la construcción del significado. Con este fin se selecciona un libro, el capítulo de un libro, un cuento o novela breve, una noticia o crónica u otro material de lectura cuyo contenido y extensión sea compatible con el nivel o curso del alumno; se le pide que lo lean en silencio y luego que realice una determinada tarea que puede incluir lo siguiente:

- Identificar las ideas más importantes del texto
- Escribir un resumen
- Responder preguntas relacionadas directamente con aspectos explícitos del texto
- Responder preguntas que puedan inferirse a partir de las ideas principales del texto
- Elaborar o completar una secuencia, un mapa o un organizador gráfico sobre el tema, etc.

93

Todas las tareas pueden ser evaluadas a partir de rúbricas (Ver Capítulo Cuarto).

Las muestras de lecturas pueden ser tomadas durante intervalos de tiempo y luego ser comparadas para determinar el progreso de los estudiantes.

También puede ser provechoso utilizar muestras de lectura seleccionadas por el educador o por el alumno. Después que los alumnos practican su lectura, la registran en una grabadora. El maestro escucha varios pasajes grabados en intervalos de tiempo, los compara y le muestra a los alumnos su avance en la lectura. Este procedimiento difiere del análisis de “miscues” porque en éste los alumnos no preparan sus pasajes de lectura. El procedimiento sirve, especialmente, para que los estudiantes comparen cómo mejora su rendimiento a lo largo del tiempo.

Los pasajes grabados se analizan observando los patrones de respuestas de los alumnos y pueden ser incluidos en los portafolios de los estudiantes. De esta manera, ellos pueden comparar sus propios pasajes y determinar su desarrollo personal en lectura. Estas grabaciones también pueden utilizarse en las entrevistas con los padres para mostrar los progresos de sus hijos.

Lista de cotejo para evaluar la construcción del significado de los textos

Reconoce tipos de texto a partir de su "silueta" o estructura (por ejemplo, diferencia un poema de una carta, cuento, etc.)
Intenta construir el significado del texto a partir de la activación de sus conocimientos previos.
Construye el significado a partir de la información dada por las diversas claves del texto y el contexto (características físicas, destinatario, etc.).
Identifica las razones para utilizar diferentes tipos de materiales escritos o impresos: libros, revistas, diarios, diccionarios, afiches, avisos publicitarios, etc.
Reconoce elementos de un texto que ayudan a descubrir su significado: título, párrafos, índice, etc.
Reconoce la función de claves morfosintácticas (acentos, puntuación, mayúsculas, etc.)
Utiliza el contexto para reconocer las palabras que contienen sonidos que aun no domina.
Se plantea preguntas cuyas respuestas se encuentran literalmente en el texto
Realiza inferencias a partir de la lectura del texto.
Diferencia entre la información entregada en el texto y la que corresponde a sus conocimientos personales.
Identifica los personajes de un relato y los reconoce en cualquiera de las formas en que sean nominados (nombre, pronombre, sobrenombre, paráfrasis...).
Recuerda los principales sucesos del texto.
Parafrasea; es decir, dice con sus propias palabras el contenido de un texto.
Lee voluntariamente diversos géneros de ficción, como cuentos, leyendas o narraciones.
Utiliza la biblioteca de aula con fines informativos.
Lee oralmente, con adecuada articulación y entonación, textos personalmente significativos.
Utiliza un diccionario regularmente.
Presenta una opinión personal y argumentada sobre lo leído en la prensa u otros materiales.
Dramatiza lecturas, poemas y piezas teatrales breves.
Demuestra, a nivel práctico la comprensión de textos funcionales. Por ejemplo prepara una receta, arma un juego, repara un artefacto, etc.
Sus respuestas frente al texto muestran su comprensión del significado (a través de preguntas, esquemas, organizadores gráficos, etc.).
Manifiesta comprensión del significado en sus textos escritos (resúmenes, etc.).
Muestra comprensión del significado en su expresión oral (comentarios, paráfrasis, etc.).

Lista de cotejo para verificar estrategias de procesamiento de la información antes, durante y después de la lectura

- Comprende los propósitos implícitos y explícitos de la lectura, respondiendo a preguntas tales como:
 - ¿Qué tengo que hacer? ¿Por qué? ¿Para qué?
- Activa y aporta a la lectura sus conocimientos previos, respondiendo a preguntas tales como:
 - ¿Qué sé acerca del contenido del texto? ¿Qué conocimientos afines me pueden ser útiles?
- Dirige la atención a lo fundamental y no a lo accesorio, en función de los objetivos de la lectura, respondiendo a una pregunta como:
 - ¿Qué información es importante para mi objetivo?
- Evalúa la consistencia interna del contenido y su compatibilidad con el conocimiento previo, respondiendo a preguntas tales como:
 - ¿Tiene consistencia este texto? ¿Discrepa de lo que yo pienso? ¿Qué dificultades plantea?

(Fuente: Solé, I. 1992)

▪ **Test de «Cloze»: completación de palabras omitidas.** El test de «cloze» permite evaluar la comprensión de la lectura, observando cómo el lector procesa la información a partir de las claves grafofonémicas, semánticas y sintácticas dadas por el texto. Este test consiste en un texto breve con contenido completo, en el cual se han suprimido palabras de acuerdo a un criterio determinado previamente y han sido reemplazadas por un espacio en blanco, de extensión constante. El lector debe adivinar y escribir las palabras omitidas y, al final, comprobar sus respuestas. (Condemarín y Milicic, 1992). Un ejemplo de procedimiento “cloze” es el siguiente:

95

Santiago, 10 de junio de 2000
Señor Agustín Edwards
Director de El Mercurio
Presente

Señor Director:

Somos un grupo de alumnos de 7° año, de la Escuela Los Cerezos de la Florida. Queremos proponer que se _____ la orilla del canal San Carlos _____ hacer una hermosa ciclovia _____ podría ir desde la _____ Providencia, hasta el cajón _____ Maipo. Esta medida, además _____ ser una solución al _____ de las basuras que _____ gente bota constantemente al _____ del canal en el _____ de nuestra comuna, sería _____ posibilidad para que jóvenes _____ adultos se movilizaran hacia _____ colegios y trabajos, disfrutaran _____ la naturaleza e hicieran _____ gratuitamente.

Esperando que nuestra proposición sea acogida por las autoridades, le agradecemos el espacio que nos brindará en su prestigioso diario.

Alumnos de 7° año
Escuela Los Cerezos de La Florida

Algunas recomendaciones para aplicar el procedimiento “cloze” son las siguientes:

- Seleccionar un texto o un pasaje de un texto que tenga una legibilidad lingüística y conceptual que le permita al alumno leerlo sin que lo sienta demasiado fácil o demasiado difícil.
- Cada texto o pasaje seleccionado debe tener sentido completo y ser de una extensión que le permita al alumno trabajar un tiempo adecuado, sin fatigarse.
- Cuidar que las respuestas no dependan sólo de la información dada en la primera parte del texto y que éste no incluya demasiados elementos anafóricos tales como esto, aquello, tal como se dijo, etc.
- Mantener intactas la primera y la última oración.
- Omitir la quinta palabra, a partir de la segunda oración. A continuación, seguir omitiendo cada quinta palabra hasta la penúltima frase.
- No omitir nombres propios, ni referentes numéricos.
- Las líneas que reemplazan las palabras omitidas deben ser de longitud constante.
- Responder los textos en forma individual o bien en pares, de manera que la actividad constituya un estímulo para el descubrimiento de las palabras omitidas.
- Pedir a los alumnos que lean primero el texto completo, luego que traten de adivinar la palabra que falta y la escriban. Es recomendable que utilicen un lápiz de mina y goma, por si desean rectificar sus respuestas.
- Orientarlos a encontrar las palabras que mejor correspondan al contexto, desde el punto de vista de su significado y concordancia gramatical. Para ello deben basarse obligatoriamente en el contexto, como clave para descubrir las palabras que faltan.
- Mostrarles el texto completo para que ellos se autoevalúen. Se deben aceptar los sinónimos y las respuestas que no alteren el sentido del texto y no se debe poner atención a las faltas de ortografía.

96

En el caso que el evaluador decida asignar puntajes, puede otorgar un punto a cada espacio completado en forma correcta. Según su criterio, puede considerar correcta la palabra exacta del texto o bien algún sinónimo de ella. Una fórmula para asignar puntaje es la siguiente:

$$\text{Puntaje cloze} = \frac{\text{Nº de respuestas correctas}}{\text{total de omisiones}} \times 100$$

La interpretación de los resultados del test puede basarse en el siguiente criterio:

Nivel independiente	Nivel instruccional	Nivel de frustración
Logro mayor o igual a 57 % Lee el material con relativa facilidad No requiere ayuda	Logro entre 44 y 57 % Requiere apoyo	Logro inferior a 44 % Presenta muchas dificultades Requiere apoyo individualizado

Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva (C.L.P.): Formas paralelas: Esta prueba (Alliende, F., Condemarín, M., Milicic, N., 1987) se organiza en torno a ocho niveles de lectura, los cuales no siempre son correlativos con los cursos de educación básica. Cada uno de los niveles tiene dos formas: A y B y presentan un grado de dificultad creciente sobre la base de las siguientes áreas de aplicación. La prueba puede ser aplicada en forma individual o colectiva.

- **Área de la palabra.** Corresponde a una etapa previa a la lectura propiamente tal; el lector debe traducir la palabra escrita a lenguaje oral u otro código. (palabras aisladas que deben unirse con su ilustración)
- **Área de la oración o frase.** El lector debe ser capaz de darle el sentido correcto a cada una de las palabras, además de captar su sentido global. Puede producirse un desfase entre esta área y la del párrafo (subtests dedicados a ella en los 3 primeros niveles).
- **Área del párrafo o texto simple.** El lector debe ser capaz de leer un pequeño conjunto de oraciones reconociendo las afirmaciones particulares y globales que contiene (diversos subtests del segundo y tercer nivel).
- **Área del texto complejo.** Las tres primeras áreas corresponden a textos parciales que se usan para verificar etapas previas a la lectura. En esta área el lector debe dominar textos de cierta extensión (a partir del tercer nivel). Los primeros tienen elementos concretos de la vida diaria, expresados en estructuras gramaticales simples; posteriormente contienen elementos más abstractos y alejados de la realidad cotidiana, que utilizan estructuras más complejas. Los últimos textos son informativos y reflexivos.

97

En relación a las normas, la prueba entrega los resultados en percentiles, puntajes Z y puntajes T y define los siguientes niveles de lectura:

PRIMER NIVEL. Un niño domina este nivel cuando es capaz de:

- Unir la palabra escrita con una ilustración que la representa (corresponde al área de la palabra).
- Relacionar una oración o frase con la ilustración que lo representa (área de la oración).
- Todos los ítemes son fáciles; el porcentaje de respuestas correctas es de 70% aproximadamente.

SEGUNDO NIVEL. Un niño domina este nivel cuando es capaz de:

- Leer oraciones incompletas y seleccionar una o varias palabras que las completen adecuadamente (área de comprensión de oraciones o frases escritas aisladas). En este nivel no se apela al uso de ilustraciones, sino a relaciones entre elementos del lenguaje escrito.

- Leer una oración y reconocer las afirmaciones que contiene (ídem habilidad anterior).
- Leer un párrafo o texto simple y reconocer las afirmaciones que contiene (área del texto simple; conjunto de frases relacionadas entre sí). El niño debe relacionar oraciones escritas, con los sujetos o circunstancias que el texto presenta o diciendo lo mismo de otro modo.
- El 50% de los ítemes son fáciles; el porcentaje de respuestas correctas es 63% aproximadamente.

TERCER NIVEL. Un niño domina este nivel cuando es capaz de:

- Interpretar el sentido de una oración o frase leída, señalando otra oración o frase de sentido equivalente (área de las oraciones aisladas, levemente complejas, cuyo sentido no se deduce del mero conocimiento de las palabras).
- Obedecer instrucciones escritas que indiquen diferentes modos de trabajar el texto (las instrucciones se dan por primera vez en forma escrita, y corresponden al área del párrafo o conjunto de oraciones en torno a una situación). El niño debe vincular el texto a situaciones habituales del ambiente escolar.
- Leer descripciones y narraciones simples y demostrar que se entienden las afirmaciones que contienen (área del párrafo con variedad de situaciones y personajes). El niño debe entender las afirmaciones de cada oración y también el sentido global del párrafo. Aparecen oraciones un tanto abstractas.
- El 35% de los ítemes son fáciles; el porcentaje de respuestas correctas es 60% aproximadamente.

CUARTO NIVEL. Un niño domina este nivel cuando es capaz de entender un texto narrativo o descriptivo, simplemente estructurado, con sujetos individuales y elementos concretos. Las habilidades que comprueba son:

- Adecuada interpretación de elementos deícticos y anafóricos.
- Globalización de las informaciones proporcionadas.
- Distinción entre hechos y opiniones.
- Categorización simple de objetos y personas.
- Establecimiento de relaciones de causa efecto entre los hechos.
- El 100% de los ítemes es de mediana dificultad y el promedio de respuestas correctas se sitúa alrededor del 50%.

QUINTO NIVEL. Un niño domina este nivel cuando es capaz de aplicar las habilidades del nivel anterior a hechos más complejos, afirmaciones más abstractas y a relatos de carácter literario simbólico. Las habilidades que comprueba son las siguientes:

- Categorización fina de objetos, hechos y personas.
- Interpretación de elementos simbólicos.

- Caracterización adecuada de personajes literarios.
- Especificación de sentido de palabras y expresiones de un texto.
- Los ítemes son de mediana dificultad; el promedio de respuestas correctas es de 60%.

SEXTO NIVEL. Un niño domina este nivel cuando es capaz de señalar con precisión las relaciones significativas existentes entre los elementos de textos narrativos con hechos claramente estructurados y con sujetos individuales y colectivos de tipo concreto. Las habilidades que comprueba son:

- Ordenar los hechos de acuerdo a su secuencia.
- Señalar relaciones de causa efecto entre los hechos relatados.
- Dominar las relaciones de inclusión existentes entre las afirmaciones de un texto.
- Captar informaciones entregadas a través de diálogos.
- El 25% de los ítemes son difíciles y 25% son fáciles; el resto son de mediana dificultad. El porcentaje de respuestas correctas es de 50% aproximadamente.

99

SÉPTIMO NIVEL. Un niño domina este nivel, cuando es capaz de comprender en su conjunto textos narrativas y descriptivos de sujetos colectivos concretos, con desarrollos temporales complejos o estructurados en torno a un conjunto de afirmaciones sin secuencia temporal. Las habilidades que comprueba pertenecen al área del texto y son las siguientes:

- Determinar el sentido preciso dentro del texto, de términos y expresiones propias del lenguaje escrito (implica la captación de claves contextuales).
- Situar hechos en sus correctas perspectivas espaciales y temporales.
- Realizar las inferencias exigidas por la comprensión global del texto y por la captación de su intencionalidad.
- El 60% de los ítemes es de mediana dificultad; el porcentaje de respuestas correctas es de 50% aproximadamente.

OCTAVO NIVEL. Este nivel es el que debería tener un niño al terminar su educación básica. Significa un lector formado, capaz de entender escritos de cierta extensión, con estructuras variadas y complejas y con temáticas alejadas de la vida diaria. También implica dominio específico de habilidades relacionadas con el léxico, las estructuras gramaticales y los aspectos pragmáticos. Significa ser capaz de globalizar informaciones, realizar inferencias, situar los textos en contextos espaciales, temporales y culturales.

- El 60% tiene un grado de dificultad mediano; 10% son fáciles y 28% son difíciles. El porcentaje de respuestas correctas es de 46%.

6. EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS

Las dos listas de cotejo que se presentan a continuación proporcionan una serie de distinciones que permiten registrar, analizar y apoyar el progreso en las competencias de producción de textos de los alumnos. La segunda lista permite afinar la percepción de los aspectos involucrados en el proceso, al presentarlos de acuerdo a los puntos de vista pragmático, semántico, morfosintáctico y material.

Lista de cotejo para evaluar la producción de textos 1

Toma en cuenta la situación comunicativa (quién habla, a quién, para qué)
Escogió el texto adaptado a la intención comunicativa (carta de solicitud, aviso, etc.)
El texto logra el efecto buscado (informar, convencer, divertir, etc.)
La información incluida es pertinente
El soporte está bien elegido (cuaderno, ficha, cartulina, etc.)
El tipo de letra se adapta a la intención comunicativa (tamaño, estilo, etc.)
La organización de la página es satisfactoria (ilustraciones, esquemas, etc.)
Las unidades del texto son pertinentes (títulos, subtítulos, párrafos, etc.)
Utiliza adecuadamente la puntuación (puntos, comas, guiones, etc.)
Las letras mayúsculas son utilizadas de acuerdo a las normas.
Las opciones de enunciación en relación a los tiempos verbales son consistentes a lo largo del texto (pretérito indefinido e imperfecto, en el caso del relato, etc.)
El vocabulario es adecuado (precisión en las palabras utilizadas, etc.)
La sintaxis de la oración es gramaticalmente aceptable.
La ortografía corresponde a las normas.
La articulación entre las frases está claramente marcada (uso de conectores tales como: pero, si, entonces, de tal modo, sin embargo, etc.)
La coherencia temática es satisfactoria (secuencia, precisión en el encadenamiento, etc.)
La función de guiar al lector es clara (organizadores como: por una parte, primero, luego, etc.)
La escritura es legible en sus textos manuscritos

La siguiente lista de cotejo se presenta ordenada en torno a tres dimensiones: unidades de análisis, puntos de vista y aspectos materiales de la producción. Las unidades de análisis se refieren a las oraciones, a las relaciones entre éstas y al texto en su conjunto. Los puntos de vista se refieren a los aspectos morfosintáctico, semántico y pragmático. Los aspectos materiales de la producción se refieren al soporte utilizado, al orden y caligrafía, organización de los párrafos, inclusión de gráficos, esquemas, ilustraciones y puntuación (Turco, G., 1991).

Lista de cotejo para evaluar la producción de textos 2

Puntos de Vista	Texto en conjunto	Relaciones entre frases	Frase
Pragmático	1. <ul style="list-style-type: none"> • El autor tiene en cuenta la situación (quién habla, a quién, para qué) • ¿Escogió un tipo de escrito adaptado (carta, ficha técnica, cuento?) • ¿El escrito produce el efecto buscado? (informar, divertir, convencer...) 	4. <ul style="list-style-type: none"> • ¿La función de guiar al lector está clara? (utilización de organizadores textuales: por una parte, primero, luego, finalmente...) • ¿La coherencia temática es satisfactoria? (progresión de información, ausencia de ambigüedad en el encadenamiento...) 	7. <ul style="list-style-type: none"> • ¿La construcción de frases es variada y adaptada al tipo de escrito? (diversidad del tipo de información en el encabezamiento de la frase) • ¿Las marcas de enunciación son interpretables, adaptadas? (sistema de la narración, uso de demostrativos...)
Semántico	2. <ul style="list-style-type: none"> • ¿La información es pertinente y coherente? (suficiente, seleccionada, bien secuenciada) • ¿El tipo de texto es adecuado? (narrativo, explicativo, descriptivo...) • ¿El vocabulario y registro de habla son homogéneos y adaptados al escrito producido? 	5. <ul style="list-style-type: none"> • ¿La coherencia semántica está asegurada? (ausencia de contradicciones entre las frases, sustitutos nominales o anáforas, apropiados, explícitos...) • ¿La articulación entre las frases está claramente marcada? (conectores: pero, si, entonces, de tal modo...) 	8. <ul style="list-style-type: none"> • ¿El léxico es adecuado? (ausencia de imprecisiones referentes a las palabras) • ¿Las frases son semánticamente aceptables? (sin contradicciones)
Morfosintáctico	3. <ul style="list-style-type: none"> • ¿La forma de organización corresponde al tipo de texto elegido? (narrativo: estado inicial, elemento perturbador, acción central, fuerza equilibrante, estado final) • ¿El sistema de tiempos es pertinente al tipo de texto? • ¿Los valores de los tiempos verbales están dominados? 	6. <ul style="list-style-type: none"> • ¿La coherencia sintáctica está clara? (utilización de artículos definidos, pronombres deíticos...) • ¿La coherencia temporal está asegurada? • ¿La concordancia de modos y tiempos es respetada? (indicativo después de <i>si</i> o de <i>porque</i>; subjuntivo después de <i>antes que</i> o <i>para que</i>) 	9. <ul style="list-style-type: none"> • ¿La sintaxis de la frase es gramaticalmente aceptable? • ¿La morfología verbal está dominada? (ausencia de errores de conjugación...) • ¿La ortografía es adecuada?
Aspectos materiales	10. <ul style="list-style-type: none"> • ¿El soporte está bien elegido? (cuaderno, ficha, panel mural...) • ¿La tipografía es adaptada? (estilo, tamaño de las letras...) • ¿La organización de la página es satisfactoria? (presencia de esquemas, ilustraciones...) 	11. <ul style="list-style-type: none"> • ¿La segmentación de las unidades del discurso es pertinente? (organización en párrafos, disposición tipográfica, subtítulos) • ¿La puntuación que delimita las unidades del discurso está dominada? (puntos, puntuación de los diálogos...) 	12. <ul style="list-style-type: none"> • ¿La puntuación de la frase está dominada? (comas, paréntesis...) • ¿Las mayúsculas son utilizadas conforme a las normas? (comienzo de frase, nombres propios...)

7. AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS FRENTE AL LENGUAJE ESCRITO

La autoevaluación que los estudiantes realizan de sus competencias lingüísticas y comunicativas, es consistente con el carácter colaborativo y multidireccional de la evaluación auténtica. La mayor parte de los instrumentos descritos en el presente capítulo, pueden ser utilizados para que los alumnos autoevalúen el desarrollo de sus competencias. Se describen a continuación tres técnicas adicionales.

▫ **Registro de lecturas y escrituras independientes.** Un aspecto importante de la autoevaluación en lenguaje y comunicación, es la cantidad de lectura y escritura realizada por los alumnos, en forma independiente; es decir, no exigida por el educador. Este registro puede incluir un listado de títulos leídos con sus respectivos autores y fecha y un listado de los textos ya producidos o en proceso. Un ejemplo de estos registros es el siguiente:

102

Nombre		
Título y autor	Fecha de término	Comentario

▫ **Lista de cotejo para automonitorear las lecturas.** Esta lista de cotejo es útil para que los alumnos automonitoren sus estrategias de procesamiento de la información antes, durante y después de la lectura.

En relación a mi lectura: ¿Cómo lo hice?	Comentarios
Antes de leer: ¿Le di una mirada previa al texto? ¿Hice algunas predicciones?	
Durante la lectura: ¿Me detuve algunas veces a pensar sobre lo que estaba leyendo? ¿Cambié algunas de mis predicciones?	
Después de la lectura: ¿Recordé algunas de las predicciones que hice antes de leer? ¿Comprobé si algunas predicciones eran acertadas o equivocadas? ¿Pensé acerca de las nuevas informaciones que obtuve de la lectura?	
Para mejorar mi lectura, yo necesito	

▫ **Diarios de aprendizaje.** Una productiva manera de incentivar la autoevaluación es invitar a los alumnos a llevar un diario personal, destinado a registrar sus experiencias relacionadas con sus aprendizajes, dentro y fuera del colegio; a escribir sus pensamientos sobre ellos; a anotar las estrategias que están aplicando para procesar el significado de los textos; sus ideas creativas; sus reflexiones, etc.

Los diarios de aprendizaje son un medio para que los alumnos adquieran práctica para expresarse en forma escrita y constituyen también una instancia metacognitiva auténtica; es decir, favorecen su toma de conciencia sobre qué, cómo y para qué están aprendiendo. Desde el punto de vista del maestro, los diarios de aprendizaje le son útiles para realizar la evaluación diagnóstica de sus alumnos, para entender sus procesos de pensamiento y apoyar el desarrollo de sus competencias de lectura, escritura y expresión oral (Cooper, 1997).

Algunas de las siguientes recomendaciones son importantes en relación a utilizar los diarios de aprendizaje de los alumnos como un procedimiento de evaluación:

- Explicarles a los alumnos que el objetivo de llevar un diario de aprendizaje es estimularlos a pensar y a registrar sus pensamientos acerca de la lectura, escritura y expresión oral, y diferenciarlo de un diario de vida que tiene un carácter privado.
- Los alumnos deben sentirse libres para dar a su diario el formato que ellos decidan. También pueden decidir qué desean mostrar al maestro o a sus compañeros.
- Converse individualmente con los alumnos sobre el contenido de sus diarios para aclarar algunas de sus expresiones, definir sus metas, etc.
- No califique la calidad de los diarios de aprendizaje. Para sus propósitos de evaluación basta con registrar si el estudiante escribe su diario y emitir un juicio cualitativo positivo. Los comentarios negativos sólo tienden a desestimular la expresión espontánea y creativa.

8. PRUEBAS ELABORADAS POR EL PROFESOR

De acuerdo a la perspectiva de la evaluación auténtica y dada la complejidad del proceso lector, la evaluación de la lectura debe constituir un procedimiento plural; es decir, debe incluir diferentes técnicas, realizarse a partir de diferentes textos, cumplir diferentes propósitos y en contextos variados. Dentro de esta evaluación plural, las pruebas elaboradas por el profesor tienen utilidad en cuanto son un medio para evaluar una competencia específica o bien para controlar si una información, ya sea de índole narrativa o expositiva, ha sido procesada adecuadamente por el lector. La elaboración de estas pruebas constituye una competencia profesional que requiere estudio, tiempo, práctica y reflexión. Algunas recomendaciones para preparar ítemes son las siguientes:

- Incluir variados tipos de ítems, como se describen más adelante.
- Asegurar que ellos cubran los objetivos propuestos.
- Asegurar que cada ítem sea confiable; es decir, que realmente evalúe el objetivo que se pretende medir.
- Asegurar que cada ítem sea claro y no se preste a una interpretación ambigua.

Dado que la construcción de ítems es una tarea difícil y consumidora de tiempo es recomendable mantener un banco de ítems. Estos pueden clasificarse según los dominios que cubran: cognitivos, afectivos o psicomotores y según su nivel de dificultad: de fácil, mediano o alto procesamiento. En el caso que nos ocupa, los ítems deben referirse al procesamiento de la información contenida en un texto que ha sido leído por el alumno o que va a ser leído.

Algunos ejemplos de tipos de ítems son los siguientes:

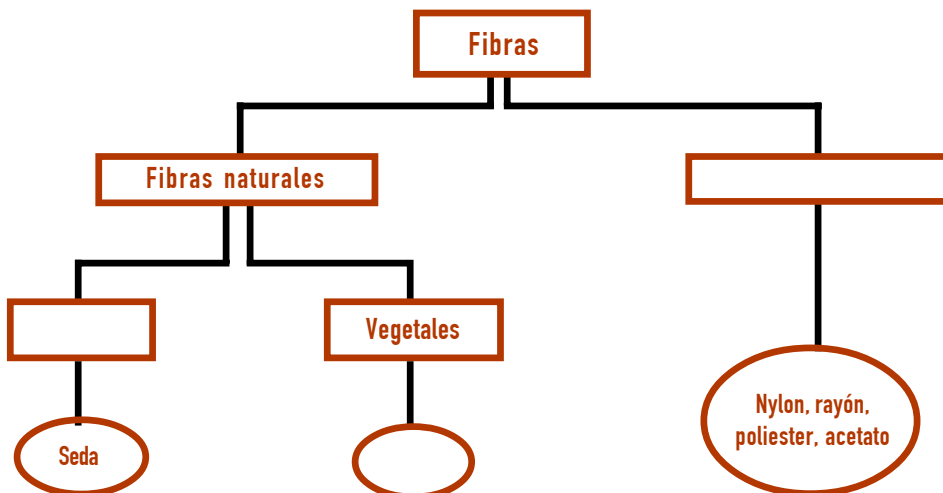
• **Ítem de completación de planteamientos.** Se presentan oraciones incompletas referidas a la información contenida en el texto leído, que los estudiantes deben completar escribiendo en los espacios en blanco. Por ejemplo:

Lluvia: jugo de naranjas exprimidas en el cielo, constituye un ejemplo de (metáfora).

Este tipo de ítem tiene la ventaja de ser fácil de elaborar y de responder; además, otorgarle un puntaje es sencillo. Su desventaja consiste en que tiende a enfatizar la memoria mecánica y, por lo tanto, difícilmente mide niveles cognitivos superiores.

La utilización de organizadores gráficos que contengan algunos cuadros en blanco puede ayudar a superar esta desventaja. Por ejemplo:

El siguiente organizador gráfico clasifica los distintos tipos de fibras. Complételo.



- **Item de ordenación.** Este tipo de ítem requiere que el alumno elabore una secuencia de objetos reales, términos o conceptos, según un criterio específico.

Ejemplo 1: *Ordene la lista de planetas que se presenta a continuación, de acuerdo a su mayor cercanía al sol.*

Ejemplo 2: *Coloque las distintas esferas que están sobre la mesa en su orden apropiado, en relación a la esfera mayor que representa al sol, con su correspondiente nombre planetario.*

- **Ensayo.** Este tipo de ítem presenta una pregunta o un problema que debe ser respondido por el estudiante, en forma de un texto coherente, utilizando sus propias palabras, frases, opiniones o ideas.

Ejemplo 1: *¿En la narración que usted acaba de leer, el autor describe muy bien las características del personaje principal o sólo las describe débilmente? Explique su respuesta.*

Ejemplo 2: *El texto plantea que la televisión es la principal causante de que las personas lean poco. ¿Cuál es su opinión al respecto?*

105

Este tipo de ítem tiene la ventaja de medir procesos superiores de pensamiento, tal como la habilidad de sintetizar o resumir un tema y expresar ideas por escrito, con precisión.

También es útil para evaluar el aprendizaje de áreas integradas. Tiene la desventaja de requerir bastante tiempo al educador para leer el ensayo del estudiante y otorgarle puntaje. También es vulnerable frente a la subjetividad del educador y difícil de realizar para los alumnos con limitada competencia en la producción de este tipo de texto.

- **Item de clasificación o agrupación.** Se presenta un número de ítems que el estudiante debe seleccionar, clasificar o agrupar sobre la base de categorías relacionadas.

Ejemplo 1: *Lea las afirmaciones que van a continuación y agrúpelas según representen hechos u opiniones.*

Ejemplo 2: *Separe las siguientes palabras en dos columnas; aquéllas que representan cualidades ubíquelas en el grupo A, y aquéllas que no lo son, escríbalas en el grupo B.*

Este tipo de ítem puede servir para evaluar niveles cognitivos superiores, dado que implica la habilidad de categorizar. Para su mejor utilización deben aceptarse las respuestas alternativas y su correspondiente explicación.

- **Ítems de identificación.** Este ítem implica la presentación de un “espécimen” desconocido que debe ser descubierto o identificado por su nombre u otro criterio.

Ejemplo 1: *Identifique el nombre del autor de cada una de los tres poemas que acaba de leer.*

Ejemplo 2: *Identifique en el Índice temático del libro X, los temas que le servirían para elaborar un informe sobre . . .*

• **Item de pareo (matching).** Este procedimiento implica relacionar ítems a partir de dos listas numeradas o letradas.

Ejemplo 1. *Coloque en cada espacio en blanco de la columna A la letra que le corresponda de la columna B.*

A (causa)	B (efecto)
___ 1. La destrucción de la capa de ozono	A. Produce alteraciones en la piel.
___ 2. La excesiva exposición al sol.	B. Altera el clima terrestre .
___ 3. Etc.	C. Etc.

Ejemplo 2. *Una con una línea cada palabra con su correspondiente antónimo*

106

Columna A	Columna B
amargo	antipática
suave	liviano
angelical	dulce
simpática	diabólico
pesado	áspero

Este tipo de ítem tiene la ventaja de que puede abarcar un amplio rango de contenidos y permite medir la habilidad de establecer relaciones y diferenciar entre ideas, hechos, definiciones y conceptos. También facilita la asignación de puntaje. En cuanto a su desventaja, difícilmente evalúa procesos superiores de pensamiento.

• **Item de elección múltiple.** Este tipo de ítem es similar a los ítems de completación. En este caso se presenta un planteamiento, a veces en forma incompleta, seguido de varias opciones que requieren reconocimiento o procesos superiores, tales como establecer relaciones o inferencias y no sólo simple recuerdo.

Ejemplo 1: *Sobre la base del mapa que tienes frente a ti, ¿qué dirección tendrías que tomar para viajar desde tu ciudad hacia ...?*

- (a) Este
- (b) Oeste
- (c) Norte
- (d) Sur

Ejemplo 2: *¿Cuál de los siguientes pares de animales están ambos en peligro de extinción?*

- a. patos - gallinas
- b. venados - cabras
- c. tigre de Bengala - huemul
- d. gatos - rinocerontes

Los ítems de elección múltiple tienen la ventaja de ser respondidos y calificados rápidamente, de tal manera que pueden estimarse un amplio rango de contenidos y de diferentes niveles cognitivos, en corto tiempo. Desafortunadamente, a causa de esas ventajas, se tiende a sobre utilizarlos y a elaborar sólo aquellos que miden bajos niveles de cognición.

• **Ítem de desempeño.** Los ítems que miden desempeño invitan a los estudiantes a resolver un problema o a realizar una determinada acción.

Ejemplo 1: *Crea tu propia forma de comunicación, utilizando una clave secreta.*

Ejemplo 2: *Recuerda una fábula que te haya gustado mucho y escríbela en el computador, con tus propias palabras. Acompáñala con un organizador gráfico.*

Ejemplo 3: *Demuestra que entendiste el concepto de difusión planteado en el texto, diseñando y realizando un experimento con los materiales que existen en el laboratorio.*

Este tipo de ítem es especialmente recomendado por los seguidores del movimiento denominado "evaluación auténtica" dado que evalúa, más directamente que otro tipo de tests, determinados rendimientos esperados. Sus desventajas son que demanda mucho tiempo y que puede ser vulnerable a la subjetividad del evaluador.

Con el fin de superar las desventajas de este tipo de ítem, se recomienda lo siguiente:

- Especificar claramente su objetivo.
- Especificar claramente las situaciones o condiciones para cumplirlo.
- Presentar las instrucciones a los estudiantes por escrito.
- Establecer claramente los criterios mediante pauta de puntajes o rúbricas.

• **Ítem de explicación breve.** Este tipo de ítem implica dar una respuesta explicativa a una pregunta o interrogante. Su brevedad lo diferencia del ensayo.

Sus ventajas son las siguientes: mide realmente la comprensión del estudiante frente al problema planteado, es más fácil de evaluar que el ensayo y permite cubrir una gran cantidad de contenidos. También constituye una buena práctica para que los alumnos se acostumbren a expresarse por escrito, en forma clara y concisa. El ítem puede ser difícil para los alumnos que tienen dificultad para cumplir esas condiciones.

• **Ítem verdadero-falso.** Este tipo de ítem presenta un planteamiento cuya precisión debe ser juzgada por los estudiantes.

Ejemplo 1: *Pedro de Valdivia fundó la ciudad de Santiago de Chile en 1942* V F

Ejemplo 2: *De acuerdo con el artículo del periódico que comentamos ayer, la población de edad inferior a 16 años, se ha incrementado en 15%. Marque V si la afirmación es verdadera o F si es falsa.*

Los ítems de esta clase presentan la ventaja que pueden cubrir una gran cantidad de contenidos en un espacio breve de tiempo. Su asignación de puntaje es rápida y simple y son útiles para iniciar discusiones, para efectuar revisiones y para realizar evaluación diagnóstica.

En cuanto a sus desventajas, constituye un tipo de ítem difícil de validar, porque los estudiantes tienen un 50% de posibilidad de acertar, permite plantear sólo una idea y no admite respuestas relativas como, por ejemplo: “*es falso, sin embargo...*”

Para mejorar su calidad, es aconsejable dejar un espacio para que el estudiante proporcione una explicación breve de su afirmación.

108

Los Sí y los No de las pruebas elaboradas por el educador. Algunas recomendaciones frente a las pruebas elaboradas por el educador se presentan en el cuadro siguiente, bajo los rubros de **Sí** y **No**

SÍ	NO
Cuidar que las instrucciones sean fácilmente entendidas por los alumnos	Evitar que las instrucciones sean más difíciles de leer que las respuestas que se pretende evaluar.
Presentar las pruebas en situaciones naturales, como un tipo de comunicación semejante a las situaciones de aprendizaje.	Evitar los ambientes formales y tensos que fomenten el nerviosismo de los alumnos.
Tener claramente definidos los contenidos que se pretende evaluar y asegurarse que las preguntas que se formulen o las situaciones a resolver, correspondan a los objetivos.	No presentar contenidos tan difíciles que los niños no puedan resolver o tan fáciles que los aburran; no pretender evaluar en una sola prueba todas las competencias lectoras.
Controlar que las exigencias de escritura, al responder los ítems, no sean excesivas.	No transformar una prueba de lectura en una evaluación de la caligrafía u ortografía y redacción.
Comprender que los alumnos responden de determinada manera: es decir, tratar de comprender la lógica de sus respuestas.	No presumir que las respuestas negativas significan que el alumno no domina una habilidad o viceversa.
Realizar preguntas que permitan a los alumnos poner en juego sus habilidades de pensamiento.	No evaluar mecánicamente.
Permitir que los alumnos demuestren su comprensión a través de otras modalidades, tales como responder un ítem en voz alta o a través de un dibujo o historieta ilustrada.	No evaluar exclusivamente a través de la escritura y de la lectura silenciosa.
Utilizar los déficits y las competencias de los alumnos, demostrados a través de la prueba, para ayudarlos a mejorar sus competencias en lectura y escritura.	No emplear la prueba como el único medio de calificación o descalificación del alumno.

9. ENTREVISTAS

Dentro del proceso de evaluación auténtica, las entrevistas con los alumnos constituyen una estrategia central que permite al maestro conocer con mayor profundidad los desempeños y procesos de pensamiento de sus alumnos; los diálogos que surgen de estas entrevistas son componentes valiosos y esenciales de la enseñanza. Estas reuniones individuales o en pequeños grupos, permiten que los estudiantes manifiesten sus intereses lectores, planteen preguntas, reciban retroalimentación y apoyo, expliquen ítemes de sus portafolios o comenten temas con el maestro.

Las entrevistas pueden servir para variados propósitos. En primer lugar, pueden ser efectuadas para compartir y comentar un libro. El profesor y el estudiante conversan acerca su contenido o de sus partes favoritas; comparten sus pensamientos y sentimientos sobre el libro y el profesor hace sugerencias sobre otros libros que el estudiante podría leer. Si los estudiantes llevan un diario de aprendizaje, sus anotaciones pueden ser compartidas y comentadas y pueden responder preguntas o aclarar conceptos.

En segundo lugar, las entrevistas pueden ser usadas por el maestro para comentar algunos aspectos de la escritura del estudiante y para formular preguntas que lo desafíen o apoyen a explicitar sus ideas. Es un espacio para modelar y estimular a los estudiantes a perfeccionar sus escritos.

109

En tercer lugar, la entrevista puede ser utilizada para proporcionar al alumno una pequeña lección o una estrategia particular que le ayude a superar una dificultad; por ejemplo, un problema relacionado con la coherencia del texto o la secuencia de la narración.

La entrevista también puede ser utilizada para evaluar el progreso de los estudiantes, dado que a través de la acción de compartir sus respuestas a la literatura, el educador puede apreciar si los estudiantes son capaces de comprender o construir el significado y si ellos han integrado la lectura a sus vidas cotidianas. La lectura oral da claves para evaluar las habilidades de decodificación de los estudiantes y las respuestas escritas en los diarios de aprendizaje proporcionan evidencias sobre variados aspectos creativos y formales de su escritura.

Las entrevistas no deben demorar más de 5 a 10 minutos y es mejor que sean cortas y focalizadas en su propósito. Es recomendable mantener entrevistas regulares con los estudiantes, cuya frecuencia dependerá de las necesidades de los estudiantes y del tiempo del profesor. El tiempo destinado a cada estudiante debe ser relajado y constituir una experiencia grata. La entrevista puede desenvolverse en forma natural y espontánea, pero también puede basarse en un plan. Una posible secuencia es la siguiente:

- ¿Qué te gustaría comentar conmigo hoy?
- Cuéntame acerca del libro que estás leyendo
- ¿Te gustaría leerme en voz alta la parte que más te ha gustado?
- ¿Qué metas pretendes alcanzar?

Las preguntas a formular durante la entrevista pueden categorizarse en diversas áreas. Por ejemplo:

Área de compromiso personal: ¿Por qué elegiste esta historia? ¿Sabes de alguien más de tu curso que también le haya gustado? ¿Por qué estás interesado en este tipo de historia? ¿Te habría gustado ser ese personaje? ¿Por qué? ¿Cómo crees tú que te estás desempeñando en lectura? (o en escritura) ¿Cuáles consideras que son tus fortalezas y debilidades en lectura y escritura? (o en la expresión oral). ¿Qué temas o situaciones disfrutas, relacionados con la lectura y la escritura?

Área de lectura crítica o comprensión general. ¿Qué clase de historia es ésta? ¿Es real? ¿Podría haber sucedido realmente? ¿Por qué sí o por qué no? Cuéntame brevemente la historia. Si ese personaje hizo tal acción, crees tú que eso podría ocasionarle problemas? En la época en que sucedió esta historia, ¿qué hechos importantes estaban ocurriendo en nuestro país?

Área de destrezas: ¿Qué palabras no has comprendido? ¿Sabes en qué se diferencian estas dos palabras? Permíteme mostrarte algunas palabras de tu libro para que me digas lo que ellas significan. ¿Qué crees que necesitas para mejorar tus competencias en lectura o en escritura?

110

Área de lectura oral: ¿Qué parte del libro te gustaría leerme en voz alta? Me gustaría que tu voz mostrara tristeza, temor, alegría o cualquier otra emoción relacionada con la historia.

A partir de un libro leído por el alumno, podrían formularse preguntas tales como las siguientes:

- ¿Por qué escogiste este libro?
- ¿Qué tipo de historia es?
- ¿Qué parte te gustó más? ¿Por qué?
- ¿Hay alguna parte o capítulo que no te haya gustado? ¿Por qué?
- ¿Es para ti un buen libro? ¿Por qué?
- ¿Es un libro fácil, adecuado o difícil? ¿En qué te basas para decir eso?
- ¿Cuáles son las cosas más importantes que aprendiste?
- ¿Cuáles son las ideas principales del libro?
- Según tu opinión, ¿qué valores se destacan en el libro?
- ¿Cómo termina la historia?
- ¿Cuáles son los personajes principales?
- ¿Qué personaje te gustó más? ¿Te identificas con alguno de ellos? ¿Por qué?
- ¿En qué se parecen los personajes? ¿En qué se diferencian?
- ¿Este libro te gustó más que el último que habías leído? ¿Por qué?
- ¿Estás de acuerdo con las ideas planteadas en la historia?
- Según tu opinión, ¿a quién le gustaría leer este libro?
- Si pudieras hablar con el autor, ¿qué te gustaría preguntarle sobre la historia o sobre su motivación para escribirla?

Durante una entrevista sobre escritura se pueden hacer preguntas destinadas a que los alumnos reflexionen sobre sus textos, los miren críticamente, los expandan y seleccionen maneras de mejorarlos (Millett, 1986). Por ejemplo:

Preguntas para reflexionar: ¿Qué parte consideras la más interesante? ¿Qué sentimientos deseas despertar en tus lectores? ¿Cuál es la principal idea que deseas transmitir?

Preguntas para expandir la escritura: Esto es interesante, ¿qué podrías agregar para que tus lectores supieran más acerca de lo que planteas?

4

INTERPRETACIÓN Y COMUNICACIÓN DE RESULTADOS



En los capítulos precedentes se ha presentado un conjunto de procedimientos, instrumentos y técnicas de evaluación de las competencias lingüísticas, a modo de “caja de herramientas” que permita al profesor realizar su propia selección para evaluar a los alumnos. Para realizar esta selección e interpretar sus resultados, es necesario que, previamente, el profesor identifique las principales dimensiones del área del lenguaje y la comunicación y, a partir de ellas, elabore indicadores, establezca rúbricas para otorgar puntajes y determine un sistema de calificación y comunicación de los resultados.

115

1. IDENTIFICACIÓN DE LAS PRINCIPALES DIMENSIONES DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN

Las siete dimensiones que se identifican a continuación, visualizan el lenguaje y la comunicación como un proceso interactivo, de construcción y expresión del significado, integrado a los usos funcionales del lenguaje. Las dimensiones que se listan a continuación constituyen criterios para la selección de los procedimientos de evaluación; ellas son consistentes con los objetivos y contenidos de los actuales programas de estudio. Se refieren a la expresión oral, la construcción del significado y producción de textos, el conocimiento sobre el lenguaje, la motivación y la apropiación del lenguaje escrito, la colaboración o construcción social del significado y la relación con otras áreas del currículum .

1. **Expresión oral.** Una primera dimensión del lenguaje y la comunicación estriba en la capacidad del estudiante para elegir el tipo de discurso (informativo, narrativo, persuasivo, etc.) que corresponda a la intención comunicativa y a las características del contexto donde ocurre la interacción, conjuntamente con su flexibilidad para utilizar el registro de habla (culto formal, culto informal, coloquial, etc.) adecuado a la jerarquía o edad del destinatario, al contenido que se aborda o al carácter privado o público del discurso.
2. **Construcción del significado de los textos.** Otra principal dimensión del lenguaje y la comunicación se refiere a la interacción de los lectores con las ideas o mensajes que conllevan

los textos. Ellos necesitan relacionar sus conocimientos y experiencias previas con la nueva información que le aporta el texto e integrarla a sus esquemas cognitivos. La construcción del significado de los textos implica el empleo de variadas estrategias de procesamiento crítico de la información y una toma de conciencia sobre el significado y estilo del texto. La construcción del significado del texto requiere poner en juego estrategias de pensamiento y dar respuestas personales que amplíen y profundicen la interpretación básica del texto, lo cual puede ser estimulado a través de una mediación adecuada.

3. **Producción de textos.** La escritura constituye una expresión constructiva de ideas que deben ser comunicadas en forma coherente, precisa y respondiente a una situación comunicativa determinada. El compromiso de los estudiantes con la escritura y la lectura proporciona un mutuo fortalecimiento de su motivación, formación de hábitos y mejoramiento de las estrategias empleadas para procesar y construir significados. La producción de textos debe integrarse a las actividades diarias de la sala de clases y basarse en genuinos propósitos comunicativos. Se debe permitir a los estudiantes desarrollar sus ideas sobre una variedad de temas y componerlas a partir de diferentes géneros y estilos. Su escritura debe incluir opiniones personales, abrir espacio para la reflexión y para la elaboración de textos a partir de los que ellos han leído. El mensaje debe ser claro para sus destinatarios y los aspectos formales o técnicos de la escritura, tales como ortografía, elección de palabras, puntuación, gramática y organización, deben ser apropiados al nivel de curso y al desarrollo individual de competencias lingüísticas y comunicativas.
4. **Conocimiento sobre el lenguaje escrito.** Los estudiantes deben comprender que el lenguaje puede ser expresado a través de la lectura y la escritura, de acuerdo a determinadas convenciones y que su acatamiento ayuda a las personas a entenderse mutuamente a través de la comunicación escrita. Por ejemplo, los lectores y escritores efectivos conocen los diferentes propósitos y estructuras de los diversos géneros literarios y tipos de textos y manejan las estrategias que deben utilizar tanto al leerlos como al escribirlos. Los saberes sobre el lenguaje escrito incluyen conocimientos metalingüísticos; por ejemplo, conciencia sobre las características propias del lenguaje figurativo, denotativo y connotativo y también la comprensión de las relaciones entre la lectura, la escritura, el escuchar y hablar.
5. **Apropiación del lenguaje escrito.** Los buenos lectores muestran una alta motivación hacia el lenguaje escrito, desarrollan hábitos de lectura independiente, identifican sus libros y temas favoritos y monitorean sus propios progresos. En este sentido, ellos desarrollan «apropiación» de su lectura, lo cual se refleja en que se sienten orgullosos de su rendimiento y disfrutan de la lectura recreativa. Igualmente, los buenos escritores se involucran en la escritura

independientemente, leen y socializan o comunican sus composiciones personales, desarrollan sus propios proyectos de escritura y revelan preferencias por escribir sobre determinados temas o en un género y estilo particular. El sentido de apropiación estimula hábitos permanentes de lectura y escritura y convierte a los estudiantes en usuarios del lenguaje, progresivamente competentes y selectivos.

6. **Colaboración o construcción social del significado.** La lectura y la escritura no son siempre actividades privadas; ellas se perfeccionan cuando involucran discusión y cooperación, de manera que el significado pueda ser negociado y construido colaborativamente. Esta construcción social del significado es especialmente importante dentro de salas de clases que se constituyen en comunidades de aprendizaje donde los estudiantes realizan lecturas y escrituras compartidas, círculos literarios, revisan y reescriben sus escritos, presentan y comparten ideas y solucionan problemas.
7. **Relación con otras áreas del currículum.** Hablar, escuchar, leer y escribir son actividades que se infunden en todas las áreas curriculares. Es importante entonces que los estudiantes lean y escriban con el fin de aprender estudios sociales, ciencias, matemáticas, arte, y que las competencias y motivación por el lenguaje escrito se refuercen en todas las áreas del currículum. Es también importante que los estudiantes entiendan las relaciones entre las distintas modalidades del lenguaje, en cuanto se es mejor escritor en la medida que se es mejor lector y viceversa y que ambas, a su vez, contribuyen a una expresión oral más clara precisa y comunicativa. El desarrollo de las competencias lingüísticas también requiere que la escuela se relacione con la familia, de manera que ésta pueda apoyar dicho desarrollo, y que los educadores conozcan tanto las características de la lengua materna, como el entorno sociocultural de sus alumnos.

2. INDICADORES DE LOGRO

Una vez identificadas las principales dimensiones del área del lenguaje y la comunicación, un segundo paso implica construir indicadores que señalen los rendimientos de los estudiantes. Esto reviste una gran importancia para los educadores, alumnos y otros participantes de la evaluación, porque ayuda a crear un conjunto de valores y conceptos compartidos sobre el desarrollo del lenguaje oral y escrito, como también aclarar qué es lo importante de evaluar y cuales serán los procedimientos o técnicas a emplear. Los ejemplos que se muestran a continuación ilustran esta tentativa. Estos indicadores deberían corresponder a un continuo, pero por razones de espacio sólo se proporcionan descriptores para los extremos: alto y bajo.

Indicadores de desarrollo de las competencias para cada una de las dimensiones

Alto rendimiento

- a. Escucha atentamente las comunicaciones orales de sus compañeros y del profesor.
- b. Respeta su turno para tomar la palabra.
- c. Toma la palabra para iniciar una conversación y participar en ella.
- d. Utiliza un registro de habla coloquial cuando conversa con un compañero y uno formal cuando se comunica con una persona de mayor edad o jerarquía.
- e. Se da a conocer con seguridad y confianza.
- f. Formula preguntas y da respuestas pertinentes.
- g. Expresa verbalmente sus sentimientos, sueños y fantasías.
- h. Comenta noticias y otros textos periodísticos, radiales y televisivos.
- i. Expresa con seguridad sus opiniones, juicios y nuevas comprensiones.
- j. Presenta informes orales de sus distintos desempeños y tareas emprendidas.
- k. Muestra un vocabulario rico y variado. Es capaz de emplear lenguaje figurativo, hacer comparaciones y metáforas.
- l. Demuestra sentido del humor.

Bajo rendimiento

- a. Se distrae fácilmente cuando el profesor habla o cuando sus pares toman la palabra.
- b. Interrumpe la comunicación de los otros.
- c. Muestra inhibiciones para iniciar una conversación y participar en ella.
- d. No muestra flexibilidad en la utilización de un registro de habla pertinente al interlocutor.
- e. Revela timidez para darse a conocer.
- f. Tiene gran dificultad para formular preguntas; sus respuestas tienden a ser monosilábicas o no pertinentes.
- g. Expresa sus sentimientos a un nivel gestual, pero no puede verbalizarlos; tampoco expresa sus sueños y fantasías.
- h. Cuando sus compañeros comentan noticias y otros textos periodísticos, radiales y televisivos, da muestras de desconocerlos.
- i. Muestra no tener opiniones personales frente a temas específicos y no es capaz de emitir juicios críticos.
- j. Tiene dificultades para dar informes orales sobre las tareas emprendidas.
- k. Su vocabulario es limitado y concreto.
- l. Disfruta de los chistes, pero no puede expresar su humor

Construcción del significado de los textos	
Alto rendimiento	Bajo rendimiento
<p>a. No utiliza sus conocimientos y experiencias personales para construir significado e interpretar el texto.</p> <p>b. Realiza pocas inferencias o elaboraciones; su recuerdo es sólo literal.</p> <p>c. No puede apreciar las diferencias y semejanzas entre los argumentos, personajes y ambientes en las historias.</p> <p>d. No identifica con precisión ni elabora contenidos, temas y conceptos en los textos informativos o expositivos.</p> <p>e. No es sensible ni cuestiona el estilo del autor, sus planteamientos, perspectivas o puntos de vista.</p> <p>f. Sus tiempos libres no los utiliza en la lectura recreativa.</p> <p>g. No expresa opiniones ni emite juicios críticos sobre el contenido del texto.</p>	<p>a. Integra las nuevas ideas a sus conocimientos previos y experiencias.</p> <p>b. Realiza inferencias a partir del texto.</p> <p>c. Formula, confirma y rechaza predicciones mientras lee.</p> <p>d. Compara argumentos, personajes y ambientes en las historias.</p> <p>e. Identifica y elabora contenidos, temas y conceptos en los textos informativos o expositivos.</p> <p>f. Capta e incluso cuestiona el estilo del autor, sus planteamientos, perspectivas o puntos de vista.</p> <p>g. Elige libros, revistas y periódicos con fines recreativos.</p> <p>h. Expresa opiniones, juicios y nuevas comprensiones sobre el contenido del texto.</p>

Escritura y producción de textos	
Alto rendimiento	Bajo rendimiento
<p>a. Escribe textos bien contruidos, coherentes y cohesivos de acuerdo al género.</p> <p>b. Utiliza sus conocimientos personales y sus experiencias como base para crear un texto.</p> <p>c. Produce textos para satisfacer distintas necesidades: recados, invitaciones, cartas, cuentos, poemas, avisos, recetas, etc.</p> <p>d. Su escritura creativa revela su estilo personal y originalidad.</p> <p>e. Su escritura muestra un apropiado conocimiento de las convenciones ortográficas y de puntuación.</p> <p>f. Utiliza estructuras gramaticales apropiadas al propósito y género.</p> <p>g. Utiliza una escritura manuscrita legible.</p> <p>h. Maneja los procesadores de textos o la escritura "a máquina" con soltura.</p> <p>i. Muestra un vocabulario apropiado, rico y variado.</p> <p>j. Enmarca o diagrama sus textos dentro de macroestructuras o "siluetas" pertinentes.</p> <p>k. Reescribe sus textos para mejorarlos, los edita y socializa.</p>	<p>a. Escribe palabras desconectadas o frases con pocos rasgos identificables de cualquier tipo.</p> <p>b. No utiliza sus conocimientos personales como base para crear un texto.</p> <p>c. Sus necesidades comunicativas no las satisface a través de la escritura.</p> <p>d. No da evidencias de su estilo personal y originalidad.</p> <p>e. Su escritura incluye numerosas faltas de ortografía y puntuación.</p> <p>f. Utiliza inapropiadamente las estructuras gramaticales.</p> <p>g. Su escritura manuscrita no es legible para sus destinatarios.</p> <p>h. No utiliza procesadores de textos ni máquinas de escribir.</p> <p>i. Muestra un vocabulario inapropiado o muy limitado.</p> <p>j. No da un formato adecuado a sus textos, que corresponda a sus específicos propósitos comunicativos.</p>

Conocimiento sobre el lenguaje escrito

Alto rendimiento

- a. Entiende las funciones que cumplen las convenciones y la puntuación en la comunicación escrita.
- b. Puede identificar y usar variadas estructuras de textos y géneros.
- c. Entiende que las palabras tienen múltiples significados; pueden comprender un lenguaje connotativo o figurativo.
- d. Conoce estrategias que pueden ser aplicadas antes, durante y después de la lectura y escritura.
- e. Entiende cómo y cuándo esas estrategias pueden ser usadas y por qué ellas son útiles.

Bajo rendimiento

- a. No tiene conciencia de las funciones de las convenciones y puntuación en los textos.
- b. No tiene conciencia de las distintas estructuras y géneros de los textos.
- c. No tiene conciencia de los matices o sutilezas del uso del lenguaje; no entiende o usa lenguaje connotativo o figurativo.
- d. No tiene conciencia de las estrategias que pueden ser utilizadas al leer o al escribir.
- e. No entiende cuándo utilizar estas estrategias ni por qué ellas son útiles.

120

Motivación y apropiación del lenguaje escrito

Alto rendimiento

- a. Selecciona voluntariamente lecturas y escrituras en las actividades de libre elección.
- b. Elige en forma apropiada a sus propósitos textos para leer y tópicos para escribir.
- c. Frecuentemente autoevalúa su trabajo, aprendizaje y progresos.
- d. Toma iniciativas para revisar y monitorear su propio rendimiento.
- e. Emplea adecuados criterios para evaluar lo que ha leído o escrito.
- f. Persiste cuando se encuentra con obstáculos o dificultades.
- g. Elige tareas desafiantes.
- h. Muestra entusiasmo por la lectura y escritura.
- i. Exhibe orgullo y confianza al visualizarse como lector o escritor de libre elección.

Bajo rendimiento

- a. Expresa poca o ninguna preferencia frente a diferentes tópicos, géneros y autores.
- b. Evita la lectura y la escritura como actividades de libre elección.
- c. No elige textos para leer o tópicos para escribir en forma apropiada.
- d. Rara vez autoevalúa su trabajo, aprendizaje y progresos.
- e. Emplea criterios vagos o poco claros para evaluar lo que ha leído o escrito.
- f. Se desalienta rápidamente cuando encuentra obstáculos o dificultades.
- g. Muestra indiferencia o aburrimiento en las actividades de lectura.
- h. Exhibe pasividad e inseguridad ante la lectura y la escritura.

Colaboración o construcción social del significado	
Alto rendimiento	Bajo rendimiento
<p>a. Participa frecuentemente en actividades colaborativas de lenguaje escrito.</p> <p>b. Inicia y participa en discusiones, diálogos o debates sobre lenguaje escrito.</p> <p>c. Proporciona apoyo, afecto y “andamiajes” a sus pares.</p> <p>d. Comparte metas, valores y prácticas con otros.</p> <p>e. Participa y juega una variedad de roles (realizador, público, miembro, líder o apoyador) dentro de comunidades de aprendizaje.</p> <p>f. Valora la contribución de los otros; respeta sus opiniones y agradece su ayuda.</p>	<p>a. Poca participación con los otros; prefiere las actividades aisladas.</p> <p>b. No está dispuesto a participar en la construcción colaborativa de conocimientos.</p> <p>c. Muestra resistencia a dar o recibir ayuda; no estimula el desarrollo de sus pares.</p> <p>d. No comparte metas, valores y prácticas con otros.</p> <p>e. No participa o juega un rol limitado en la comunidad de aprendizaje.</p> <p>f. No tiene conciencia de la contribución que le puedan hacer otros a su propio desarrollo. en lectura y escritura.</p>

Relación con otras áreas del currículum	
Alto rendimiento	Bajo rendimiento
<p>a. Comprende que la lectura y la escritura son instrumentos para la mayoría de los aprendizajes.</p> <p>b. Visualiza la lectura, la escritura, el hablar y el escuchar como actividades que se apoyan mutuamente.</p> <p>c. Comprende que el desarrollo de competencias en lectura y escritura es útil en las otras áreas del currículo.</p> <p>d. Conecta las actividades de lenguaje escrito con la vida diaria.</p> <p>e. Se siente estimulado a leer y escribir fuera del ámbito escolar.</p> <p>f. Consulta materiales de referencia en bibliotecas, INTERNET y otras fuentes.</p>	<p>a. Visualiza la lectura y la escritura como actividades descontextualizadas.</p> <p>b. Visualiza la lectura, la escritura, el hablar y el escuchar como actividades independientes.</p> <p>c. No establece relación entre la lectura y la escritura y las otras áreas curriculares.</p> <p>d. No relaciona la lectura y la escritura con su propia vida.</p> <p>e. No se siente estimulado a utilizar la lectura y la escritura fuera de la escuela.</p> <p>f. No utiliza materiales de consulta.</p>

Las dimensiones del lenguaje y sus respectivos indicadores pueden generar estándares de calidad más detallados o rúbricas para otorgar puntajes.

3. RÚBRICAS O PAUTAS PARA OTORGAR PUNTAJES

Una vez definidos las dimensiones de lenguaje y la comunicación, sus indicadores y estándares de calidad, se pueden establecer *rúbricas* cuando el equipo docente considera necesario otorgar puntajes. Las rúbricas son pautas que ofrecen una descripción del desempeño de un estudiante en un aspecto determinado, a partir de un continuo, dando una mayor consistencia a las evaluaciones. Cooper (1997) recomienda la utilización de las rúbricas como un buen procedimiento para evaluar las habilidades de los estudiantes para construir significados a través de la lectura y escritura.

Las rúbricas pueden estructurarse a partir de distintos esquemas. El ejemplo que se muestra a continuación permite evaluar la construcción del significado de un texto a través de una escala con puntajes de 0 a 6 seguidos de sus respectivos descriptores (Kapinus, Collier & Kruglanski, 1994).

122

Puntaje	Descriptor
0	Ninguna evidencia de construcción del significado del texto.
1	Presencia de alguna mínima información extraída a partir de la lectura del texto.
2	Construcción superficial del significado; presencia de una o dos inferencias no basadas en el texto.
3	Comprensión del texto más desarrollada, con evidencias de haber examinado el significado y establecido algunas relaciones y generalizaciones. Las relaciones entre las ideas del lector y el contenido del texto son implícitas. El análisis y las generalizaciones se relacionan con el texto pero no aparecen referencias explícitas al texto que apoyen las inferencias. Cuando hay posibilidad de adoptar más de una postura frente al contenido, la respuesta puede limitarse sólo a una.
4	Desarrollada comprensión del texto, con evidencias de haber examinado el significado y establecido relaciones y generalizaciones. Las relaciones entre las ideas del lector y el contenido del texto son explícitas. El análisis y las generalizaciones van acompañados de referencias explícitas al texto, que apoyan las inferencias. Cuando es posible, las respuestas indican más de una perspectiva frente al texto; sin embargo, sólo una de ellas aparece sustancialmente apoyada con referencias al texto.
5	Desarrollada comprensión del texto, con evidencias de haber examinado el significado y establecido relaciones, generalizaciones y defensa de interpretaciones. Las relaciones entre las ideas del lector y el contenido del texto son explícitas. El análisis del texto y las generalizaciones van acompañadas con referencias explícitas al texto, que apoyan las inferencias. Cuando es posible, la respuesta indica más de dos perspectivas, todas apoyadas sustancialmente con el texto.
6	Compleja y desarrollada comprensión del texto, con evidencias de haber examinado el significado y establecido relaciones, generalizaciones y defensa de interpretaciones. Las relaciones entre las ideas del lector y el contenido del texto, son explícitas. El análisis del texto y las generalizaciones, van acompañados por referencias explícitas al texto, que apoyan las inferencias. Las respuestas indican muchas posturas o perspectivas posibles basadas en el contenido, todas sustancialmente apoyadas con referencias al texto. Estas respuestas reflejan pensamiento riguroso y coherente.

El siguiente ejemplo de rúbrica permite evaluar los escritos de los alumnos a través de cuatro categorías: *excepcional*, *destacado*, *adecuado*, *inadecuado*. Estos calificativos se acompañan de descriptores que pueden ser elaborados con participación de los estudiantes. Por ejemplo:

Categoría	Descriptor
Excepcional	Escrito altamente imaginativo, demuestra pensamiento crítico, se desempeña más allá de los requerimientos; creativo, revela profundidad y amplitud; muestra un estilo personal y considerable esfuerzo.
Destacado	Escrito bien organizado y completo, efectiva y claramente presentado; demuestra entendimiento claro, aplica lo aprendido, establece claramente las relaciones, sus ideas son profundas y fundamentadas.
Adecuado	Escrito que satisface requerimientos mínimos; incluye información general, pero carece de detalles descriptivos y de originalidad; sólo algunas veces aplica sus aprendizajes.
Inadecuado	Escrito con información insuficiente o evidencias poco claras; desordenado y pobremente organizado; demuestra sólo entendimiento superficial, no revela aplicación de sus conocimientos ni justifica sus planteamientos.

123

Otro ejemplo para ilustrar una rúbrica, es el presentado por Millet (1986) que establece una escala de 0 a 4 para otorgar puntaje a un escrito.

0.	Un escrito ubicado dentro de esta categoría, no alcanza a tener puntaje por una u otra razón. Puede estar en blanco, responder a una tarea diferente a la dada, ser sólo un comentario sobre lo solicitado, ser una copia o una paráfrasis de la tarea o ser ilegible.
1.	Los escritos de esta categoría intentan responder al propósito planteado, pero fracasan en hacerlo adecuadamente. Generalmente, son abruptos o se refieren sólo indirectamente al tema asignados.
2.	Los artículos de esta categoría responden a la tarea establecida, pero lo hacen de manera esquemática, inconsistente e incompleta. Presentan lagunas u otros problemas en su organización. El vocabulario puede ser demasiado general y el escrito carecer de los detalles necesarios para lograr el propósito, en forma clara y exacta. El lector tiene una idea básica de lo que se pretendía escribir, pero debe hacer muchas inferencias.
3.	Los escritos en esta categoría satisfacen los requerimientos asignados, aunque el lector puede encontrar algunas confusiones de vez en cuando. Por lo general, están bien organizados, de manera que el lector no necesita hacer demasiadas inferencias. Incluyen suficientes detalles que facilitan que el lector entienda el mensaje.
4.	Los escritos que ameritan este alto puntaje están bien organizados, son completos y explícitos y están clara y consistentemente presentados. El lector aprehende el mensaje del escritor fácilmente, sin necesidad de hacer demasiadas inferencias. El escritor usa un exacto y variado vocabulario que refuerza y clarifica el mensaje.

La siguiente rúbrica sirve para evaluar a un estudiante dentro de un proyecto cooperativo de aprendizaje, en el cual se evalúan distintas habilidades, representadas en las líneas del cuadro. El puntaje máximo, obtenido de la suma de las distintas habilidades, es 50. Para calificar al alumno, el evaluador marca un cuadrado relevante en cada una de las cinco categorías (fila horizontal). El puntaje del estudiante para cada categoría, es el número más pequeño dentro del cuadrado.

124

	9-10	8	7	1-6
Metas	Ayuda consistente y activamente a identificar las metas grupales y trabaja efectivamente para lograr las metas.	Siempre comunica las metas al grupo; cumple los roles que le han sido asignados.	Esporádicamente comunica las metas al grupo; cumple los roles que le han sido asignados	Rara vez o nunca trabaja para cumplir las metas del grupo o bien actúa en contra de ellas.
Habilidades interpersonales	Coopera con el grupo, desempeñando un liderazgo sin dominación; mostrando sensibilidad y conocimiento de los sentimientos de los otros.	Coopera con el grupo, desempeñando un rol de líder.	Participa con el grupo pero tiene su propia agenda; puede no estar dispuesto a comprometerse o a hacer contribuciones significativas.	Puede desestimar a los otros, fastidiar al grupo o estimular conductas no relacionadas con la tarea.
	Contribuye con información e ideas significativas y aporta tiempo o talento para producir un producto o un resultado de calidad.	Contribuye con información e ideas tiempo y talento para producir un producto o un resultado de calidad.	Contribuye con algunas ideas aunque no significativas; puede ser más apoyador que aportador; muestra disposición para completar tareas pero no va más allá.	Participa poco o nada en la completación del producto grupal; muestra poco o ningún interés en contribuir a la tarea; produce trabajo que no satisface los estándares mínimos de calidad.
Participación	Asiste diariamente; utiliza consistente y activamente el tiempo escolar para trabajar en función de la tarea	Asiste consistentemente, envía su trabajo al grupo cuando se ausenta; utiliza el tiempo escolar para trabajar en función de la tarea	Asiste esporádica; sus ausencias o atrasos pueden postergar el compromiso del grupo, puede enviar a veces el trabajo cuando se ausenta; utiliza algo del tiempo escolar ; puede no realizar la tarea por hablar con los otros, interrumpirlos o confiar en que los otros realicen la mayoría de la tarea	Las frecuentes ausencias o atrasos hacen postergar el su compromiso del grupo; no envía sus trabajos cuando se ausenta; malgasta el tiempo hablando, haciendo que otros trabajen o evitando las tareas; el grupo solicita que el sea reprobado o removido del grupo
	Consistentemente aporta tiempo fuera del horario escolar para hacer un producto de calidad. Asiste a todas las reuniones grupales como se evidencia en su bitácora de reuniones.	Aporta tiempo fuera del horario escolar para hacer un producto de calidad. Asiste a la mayoría de las reuniones grupales como se evidencia en su bitácora de reuniones.	Está dispuesto a trabajar en la completación de la tarea durante el tiempo escolar. Asiste algunas veces a las reuniones grupales; puede llegar tarde o retirarse temprano; lleva inconsistentemente su bitácora de reuniones	Raramente o nunca asiste a las reuniones externas a la sala de clases o puede asistir y atrasar el progreso del grupo; no mantiene una bitácora de reuniones

En el cuadro siguiente, se presenta una rúbrica que permite asignar puntaje a una disertación individual o grupal (Kellough, 1997).

5	<p>La presentación fue excelente. Se destaca su organización y clara comprensión de su proyecto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Durante toda la presentación estableció contacto visual. ● La altura de la voz fue suficiente para ser bien escuchada. ● La exposición fue clara. ● Duró el tiempo asignado. ● Demostró corrección y confianza. ● Presentó por lo menos, cinco ítemes de información relevante. ● El proyecto fue claramente presentado. ● Participaron todos los miembros del grupo.
4	<p>La presentación fue bien pensada y planeada.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Durante la mayor parte de la presentación se estableció contacto visual. ● La altura de la voz fue suficiente para ser escuchada la mayor parte del tiempo. ● La exposición fue clara la mayor parte del tiempo. ● Duró, aproximadamente, el tiempo asignado. ● Se demostró corrección y confianza ● El proyecto fue presentado a un nivel satisfactorio. ● Se cubrieron, por lo menos, cuatro ítemes de información relevante. ● Participaron todos los miembros del grupo.
3	<p>La presentación fue adecuada y mayoritariamente organizada.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A veces se estableció contacto visual durante la presentación. ● La voz fue escuchada por algunas personas. ● El público pudo entender la mayoría de lo que se dijo. ● Duró, aproximadamente, la mitad del tiempo asignado. ● Se cubrieron, por lo menos, tres ítemes de información relevante. ● El proyecto fue vagamente presentado. ● La mitad de los participantes habló.
2-1	<p>Presentación mal preparada. Información desorganizada e incompleta.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● No se estableció contacto visual durante la presentación ● La mayoría del público no escuchó la presentación. ● La información presentada fue confusa. ● Duró un breve tiempo. ● Se cubrieron menos de tres ítemes de información relevante. ● El proyecto no fue presentado o sólo se lo presentó en forma vaga.

4. CALIFICACIÓN DE LOS RESULTADOS

El cambio de paradigma respecto al aprendizaje y a la evaluación, conlleva la tarea de revisar los procedimientos tradicionalmente utilizados para calificar y comunicar los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

En relación a la calificación, es importante destacar que ésta no es sinónimo de evaluación; la calificación es solo un aspecto de la evaluación que se otorga sobre la base de una recolección de determinados datos. Constituye un juicio de valor que se traduce en notas destinadas a comunicar el rendimiento de los estudiantes en determinados ámbitos educativos, a ellos mismos, a su familia y a las instancias administrativas.

Si las condiciones fueran ideales y si todos los actores del proceso educativo se responsabilizaran de trabajar perfectamente, entonces todos los estudiantes recibirían notas máximas y no habría necesidad de hablar de calificación. Sin embargo, tal condición es utópica y existe, en la actualidad, una presión social para que los alumnos sean calificados regularmente. En esta presión se incluye el sistema administrativo, la dirección de la escuela e incluso la familia, dado que para la mayoría de ellas las notas constituyen su principal fuente de información sobre el trabajo de sus hijos. Cuando ellos no las llevan periódicamente a casa, los padres sospechan de la calidad del aprendizaje que reciben y del profesionalismo del educador.

La referencia a las calificaciones requiere diferenciar entre calificación *referida a criterios* y calificación *referida a normas*. Esta última ubica a cada estudiante en un punto de una curva; en la primera, el objetivo es comunicar información sobre el progreso individual en conocimientos y competencias, en comparación con el logro previo del estudiante.

Cuando se califica a un estudiante sobre la base de normas, se compara su rendimiento con el promedio dado por el rendimiento del grupo; es decir, se compara a Juanita, con el resto de su curso. Este tipo de calificación no es consistente con los principios en que se basa la evaluación auténtica porque estimula la competitividad, no favorece el trabajo colaborativo de los estudiantes y tiende a estimular conductas de evitación que los liberen de las críticas o sanciones.

Por otra parte, cuando las calificaciones son referidas a criterios, muestran el logro de competencias de los estudiantes a partir de estándares dados por los objetivos señalados en el Programa de estudio o por objetivos de aprendizaje acordados por el profesor y sus alumnos. En este caso, se compara el rendimiento de Juanita en el trimestre o el año pasado, con su rendimiento actual. Este tipo de calificación requiere, básicamente, que los objetivos educativos estén claramente planteados, que los maestros confíen en el potencial de aprendizaje de sus estudiantes y que acepten el desafío de aplicar estrategias destinadas a hacerlos progresar, desde su nivel de desarrollo actual a otro superior. Visto así, las calificaciones referidas a

criterios son consistentes con los principios planteados en este libro, dado que cada alumno es un individuo en desarrollo y no sólo una marca estadística dentro de una curva de distribución.

El establecimiento de un sistema de calificación confiable requiere considerar una serie de aspectos, por ejemplo:

- Determinar la misión del colegio; es decir, cuál es su principal meta en términos de formación de sus alumnos. Generalmente, la misión se formula en términos de un breve planteamiento de propósitos o de un lema que asegura una visión compartida por todos los actores educativos y que sirve de apoyo para la toma de decisiones.
- Respetar los principios de la evaluación, por ejemplo, los descritos en el presente manual.
- Construir la política de calificación en torno a las fortalezas de los estudiantes y no en torno a sus debilidades, dado que cuando ellos sienten que avanzan en sus competencias y conocimientos, refuerzan su motivación frente al aprendizaje y aumentan su autoestima.
- Tener claridad sobre qué se espera que los estudiantes sepan o sean capaces de hacer; es decir, establecer como punto de referencia las principales dimensiones o atributos del área, sus indicadores y estándares de calidad. Esta construcción es más efectiva cuando es efectuada por la propia comunidad escolar.
- Tomar decisiones para calificar sobre la base de un amplio espectro de evidencias o fuentes de datos válidos del rendimiento de los estudiantes que incluya observaciones cualitativas, muestras de desempeños, resultados de pruebas y otras técnicas o procedimientos como los descritos en el capítulo "Procedimientos o técnicas de evaluación".
- Explicar la política de calificación a los estudiantes y a los padres, explicitando qué aspectos del rendimiento de los alumnos serán sintetizados a través de una calificación, cuáles se expresarán a través de una estimación cualitativa y cuáles, pese a su importancia, no es posible expresar de manera concreta. También es necesario explicar a los padres y a los estudiantes los procedimientos, técnicas, instrumentos y criterios utilizados para llegar a una calificación.

5. COMUNICACIÓN DE RESULTADOS

Los resultados de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes, en una determinada etapa, se comunican, habitualmente, a través de libretas de comunicaciones (libreta de calificaciones o de notas), que son enviadas a los hogares para ser leídas, firmadas y devueltas por los padres o apoderados.

La revisión bibliográfica muestra las siguientes críticas más frecuentes frente a este tradicional tipo de informe:

- La mayoría de las libretas de calificaciones no describen el desarrollo de competencias o desempeños de los estudiantes. Generalmente, sólo aparece un número (en Chile se estipula un rango de 1 a 7, ocasionalmente seguido de uno o dos decimales) o una letra, a veces con un breve comentario adicional. Otras veces, el formato contiene subdestrezas. Por ejemplo: *Lectura* se presenta separada en *vocabulario*, *gramática*, *comprensión lectora*, con calificaciones separadas para cada ítem. Esta información se presenta en forma muy limitada, por lo que no refleja la singularidad del estudiante ni su nivel de desarrollo en el área. El hecho de que un alumno obtenga un 4, 3 no aporta información útil a sus padres o a la maestra del año siguiente o al propio estudiante. Sólo señala que tiene un desempeño regular y se corre el riesgo de rotularlo como un alumno con problemas.
- Mayoritariamente, los educadores no son consultados sobre los contenidos y el formato de las libretas. En consecuencia, sienten que sus opiniones, preferencias y valores no aparecen representados en ellos y que, cuando se les solicita un comentario, los espacios disponibles son tan pequeños que no permiten presentar descriptores de los niveles de desempeño.
- La falta de flexibilidad de este tipo de informe le impide a los maestros adecuarlos a los distintos destinatarios y mostrar su estilo personal de enseñanza, sus prácticas y valores frente al proceso de enseñanza / aprendizaje.
- Sus contenidos, por lo general, no reflejan los objetivos de los Planes y Programas de estudio o los paradigmas que orientan la actual reforma en las diferentes áreas. Tampoco muestran los variados procedimientos utilizados por los maestros para emitir juicios válidos sobre los resultados de los alumnos.

128

Las libretas de calificaciones, habitualmente en uso, representan una forma de comunicación estandarizada y regular entre la escuela y el hogar, pero las críticas señaladas, al poner de manifiesto sus limitaciones, hacen surgir la necesidad de modificarlas o de disponer de medios complementarios de comunicación de los resultados a los distintos destinatarios, cuya naturaleza y frecuencia varíe de acuerdo a las necesidades de cada uno. Esto es especialmente válido para las escuelas chilenas, dado que el decreto 511 de mayo de 1997, establece que ellas pueden elaborar su propio reglamento de evaluación, en concordancia con los planes y programas de estudio que hayan adoptado.

El recuadro que se muestra a continuación puede ser útil para comunicar a la familia la naturaleza de las libretas de calificaciones:

Estimados padres:

Nuestra libreta de calificaciones es solo **una** de varias fuentes de información que ayudan a comprender mejor el desarrollo de su hija en el lenguaje escrito.

El rendimiento de Anita puede ser observado en:

- El Diario del curso
- Los resultados de pruebas
- Su diario de aprendizaje o su bitácora de lectura
- Sus poemas y otras composiciones que guarda en su portafolio
- Su listado de libros leídos en forma voluntaria
- Etc.

Ud. también puede obtener mayor información solicitando una entrevista, en las reuniones de curso, a través de contacto telefónico o de otra modalidad que se acomode a sus necesidades y tiempo disponible.

Cuando no hay posibilidad de parte de los padres u otros destinatarios, de consultar otras fuentes de información sobre el resultado del aprendizaje de los alumnos, surge la necesidad de examinar cuidadosamente el diseño y el contenido de la libreta. Naturalmente, dado la limitación de espacio de su formato, ningún tipo de libreta puede satisfacer a todos los usuarios, por lo tanto lo ideal es tener un modelo comunicacional que contribuya al desarrollo del lenguaje oral y escrito de los alumnos, a través de comunicar información útil y reflejar con precisión las necesidades de quienes las leen y escriben.

Los planteamientos que se formulan a continuación están destinados, específicamente, a mejorar la efectividad de la comunicación de resultados en el área del lenguaje, pero pueden ser igualmente proyectados a la comunicación de los resultados en otras áreas del plan de estudio:

▪ **Definición de los destinatarios y propósitos.** Como cualquier otro tipo de comunicación escrita, la comunicación de resultados del aprendizaje será más efectiva si sus destinatarios y propósitos se definen claramente. El cuadro siguiente establece distintos destinatarios, propósitos y sugerencias pertinentes para mejorar la calidad de la información.

Destinatarios	Propósito	Sugerencias
Padres y estudiantes	Proporcionar el mayor número de detalles sobre el desarrollo de las competencias lectoras	Lista de chequeo; registros anecdóticos, narraciones del progreso de los alumnos
Estudiantes	Motivar a los estudiantes Involucrar a los estudiantes en su desarrollo como lectores y escritores.	Reconocimiento de los logros y esfuerzos; invitación a los estudiantes a establecer sus propias metas de lectura y escritura . Personalizar las preferencias lectoras, desafíos y rendimientos; listar metas para el próximo informe.
Padres	Involucrar a los padres; coordinar esfuerzos entre la escuela y el hogar.	Invitación a los padres a cooperar con la escuela para obtener las metas ; proporcionar información específica sobre las metas, materiales y sugerencias de apoyo hogareño.
Maestros y directivos	Informar a los maestros del próximo curso de los rendimientos de los estudiantes.	Proporcionar ejemplos de los libros leídos por los por los estudiantes y de su producción de textos. Listar rendimientos de los alumnos ; anotaciones sobre métodos y materiales empleados.

130

Otra forma de comunicar resultados o de acompañar las calificaciones lo constituyen los textos con estructura narrativa como el que se presenta en el cuadro siguiente:

En el período su hijo Tomás ha demostrado lo siguiente:

Desarrollo de estrategias lectoras: Tomás regularmente establece propósitos claros para leer y adapta su ritmo lector para satisfacerlos. Por ejemplo, él necesitó localizar información para realizar una disertación sobre la selva pluviosa y la encontró en un libro de ciencias y en una enciclopedia.

Utilización de la lectura para realizar proyectos de curso. Tomás y tres compañeros participaron en el proyecto: «Mitos y leyendas de nuestra comunidad». Con este fin entrevistaron a personas y leyeron el libro de Yolando Pino: «Mitos y leyendas de Chile», para comparar sus recolecciones.

Lectura para satisfacer proyectos personales: A Tomás le agrada leer libros relacionados con ciencia-ficción y comenta regularmente los temas con sus compañeros.

Producción de textos: Tomás es muy feliz cuando puede escribir en el procesador o a máquina porque se trata de textos largos; le fatiga la escritura manuscrita. Actualmente está escribiendo un cuento relacionado con ciencia ficción y ecología. cuando tiene dudas ortográficas, siempre las consulta en el diccionario o me formula preguntas.

La inclusión de estructuras narrativas y/o de listas de chequeo tiene obviamente la ventaja de proporcionar mayor información a los destinatarios, pero ese cambio implica dar información a los estudiantes y a la familia sobre las razones para el cambio .

▪ **Participación en el diseño de los contenidos y del formato.** Los contenidos y el formato de las comunicaciones de los resultados del aprendizaje de los alumnos deben ser creados a través de un proceso que involucre tanto a las personas que los leen como a las que los escriben. En su diseño deberían participar los maestros, los estudiantes, los padres y los directivos o administradores, tomando en cuenta sus necesidades y expectativas. Esta participación hace más desafiante la elaboración del modelo de información, por cuanto permite que se consideren, negocien y acomoden distintos valores y perspectivas frente al proceso de enseñanza aprendizaje del lenguaje. Esta responsabilidad compartida, hace que su contenido y formato sean mejor comprendidos por las personas que lo leen y escriben.

Cuando la información sobre los resultados de los aprendizajes de los alumnos llega al hogar, generalmente es interpretada en términos de las propias representaciones de cada uno, basadas en su historia personal. La mayoría de los padres espera una libreta de calificaciones tradicional, con notas para cada asignatura, seguida de un breve comentarios del tipo: *Fulano está rindiendo bien, pero debe esforzarse más el próximo semestre*. Si se impone un nuevo modelo, sin consultar a la familia, es posible que despierte muchas inquietudes e interrogantes.

Cuando la escuela decide modificar el formato tradicional o bien agregar información complementaria, es necesario invitar previamente a los padres a plantear sus necesidades sobre el sistema de información del colegio, y solicitarles que aporten sus sugerencias para mejorarlo. Por ejemplo, la pregunta: *¿Qué información le sería útil a Ud. para apoyar a su hijo a ser mejor lector?*, proporcionaría retroalimentación al equipo escolar para modificar su modelo de información.

En resumen, cuando la evaluación es considerada como un efectivo medio para que el alumno regule su aprendizaje y el maestro regule su enseñanza, surge la imperativa necesidad de cambiar el formato tradicional de comunicación de los resultados del aprendizaje. Si bien este cambio demanda creatividad, flexibilidad y mayor disponibilidad de tiempo de parte del maestro, la incorporación de la computación como herramienta de trabajo habitual facilita esta tarea, dado que permite archivar y recuperar la información cada vez que se requiere. Por ejemplo, el profesor puede disponer de un banco de ítems para las pruebas, listas de chequeo, títulos de libros leídos, planillas de calificaciones, formatos de comunicación de la evaluación. Además, cuando en un futuro próximo se masifique el uso del computador personal, los alumnos podrán enviar al maestro sus escritos, sus informes de investigaciones, respuestas de pruebas, etc.

5

EXPERIENCIAS, OPORTUNIDADES, TENSIONES Y DESAFÍOS

● Ejemplos de proyectos evaluativos

● Oportunidades, tensiones y desafíos que plantea la evaluación auténtica

El tránsito de los docentes desde una evaluación tradicional a una evaluación centrada en los aprendizajes de los alumnos y en la regulación de las estrategias metodológicas utilizadas por el profesor, constituye un desafío complejo que está en proceso de construcción. Este capítulo presenta algunos ejemplos que permiten visualizar cómo cada equipo docente desarrolla proyectos destinados a poner en práctica la evaluación auténtica a través de distintas modalidades, según sus conceptualizaciones y realidades específicas. Finalmente, se plantea una reflexión sobre las oportunidades, tensiones y desafíos que implica el tránsito desde un sistema de evaluación tradicional, a una evaluación auténtica de los aprendizajes de los alumnos.

135

1. EJEMPLOS DE PROYECTOS EVALUATIVOS

Los ejemplos de proyectos evaluativos que se presentan a continuación corresponden a cinco experiencias específicas: las del Centro Trabenco, el Instituto Veritas y el Centro Miguel Hernández, en España; la de la escuela Juana Atala de Hirmas de la comuna de Renca, en Santiago de Chile y la del Programa de Educación Básica de Kamehameha, en Hawaii.

1.1 CENTRO TRABENCO

Este Centro (Salinas, 1997) posee un proyecto educativo cuyos ejes fundamentales residen en la formación de alumnos con un pensamiento autónomo y una visión clara y crítica del mundo que los rodea. Su proyecto promueve un ambiente democrático en el aula y la solidaridad y responsabilidad entre los alumnos. También constituye un eje fundamental del proyecto educativo la participación de la familia, para lo cual se organizan en una asamblea y comisiones de trabajo.

Consistentemente con estos principios, los alumnos no reciben calificaciones ni informes escritos a lo largo de su escolaridad. No realizan exámenes, controles ni pruebas de rendimiento; éstos son reemplazados por un proceso de evaluación sistemático y coherente que consiste en un seguimiento del trabajo del alumno por él mismo, por el equipo docente y por las familias. Las libretas de calificaciones son reemplazadas por entrevistas personales, entrevistas colectivas y por un diálogo razonado en asambleas de clase. Se utiliza un modelo de evaluación cualitativa, otorgando importancia a la autoevaluación como ejercicio autocrítico libre y responsable, validado por la opinión de los demás.

Las estrategias de evaluación utilizadas por este Centro son principalmente cualitativas:

- Observación directa del alumno en su actividad individual y grupal, en aula, patio, excursiones, proyectos, etc.
- Asambleas de curso
- Agenda escolar
- Registro de observación
- Entrevista personal con alumnos, padres, tutores
- Presencia de familiares en el aula, en talleres u otras actividades
- Diario de clase
- Asamblea de padres
- Asamblea general

Cabe destacar que en relación a la observación directa, en la Educación Parvularia es practicada fundamentalmente por los profesores, triangulando los datos y valoraciones oportunas referidas al avance del alumno, al desarrollo del grupo curso y al desarrollo del programa. Esta evaluación referente al desarrollo se realiza a través de portafolios de trabajos realizados por los niños, de la autoevaluación de los propios alumnos y de las entrevistas con los padres. La autoevaluación se realiza la última semana de cada trimestre, en la asamblea de la clase.

136

La evaluación referida al grupo curso y al programa es realizada por el equipo de profesores en sus reuniones semanales y en las asambleas con las familias y con los estudiantes. Allí se evalúan también las actividades generales, a partir de interrogantes tales como: “lo que más me gusta” “lo que no me gusta”, “lo que cambiaría”. Las opiniones de los alumnos son respetadas e inciden en las actividades posteriores.

En Educación básica se evalúan los contenidos, las competencias de base de los alumnos, sus actitudes en relación a la tarea y a los otros y la adecuación de los programas. Cada vez que se aborda un tema de trabajo, se realiza una asamblea de clase donde los alumnos se autoevalúan en estos cuatro aspectos. La autoevaluación se complementa con las apreciaciones recogidas por los profesores en las actividades diarias y en las entrevistas con la familia.

En el segundo ciclo de básica la observación directa se concretiza a través de procedimientos e instrumentos como:

- Diario de clase, donde el profesor anota los hechos relevantes y datos sobre los cambios individuales y de grupo.
- Agenda escolar individual, donde cada alumno registra las tareas y trabajos pendientes, fechas de entrega, libros leídos, acuerdos tomados en la asamblea, resumen de su autoevaluación trimestral, fechas de salidas y marcha diaria del curso.
- Entrevistas personales con las familias. Se realizan mínimo tres, más otras ocasionales.

- Asamblea de familias. Reunión con todos los padres para analizar la dinámica de la clase, situación del grupo, avances observados, aspectos a mejorar, salidas, etc.
- Cuestionarios escritos. En ellos los alumnos valoran su propio rendimiento y el grado de adquisición de contenidos, dificultades encontradas, etc. Se usan después de cada trabajo.
- Carné de la clase. Acredita a cada alumno como miembro del grupo, registrando su comportamiento, grado de cumplimiento de normas, relación con los demás, etc. La clase puede retirar el carné por períodos, si el estudiante no cumple con el compromiso de pertenencia.

En relación a la asamblea de autoevaluación en la Educación Parvularia, cada niño habla primero de sí mismo, de su comportamiento general, sus relaciones con los demás, cómo se ve a sí mismo, rasgos más destacables, lo que ha aprendido, el esfuerzo que realiza. Luego, opinan sus compañeros sobre él y, finalmente, los profesores. El tono es positivo y siempre se señalan los aspectos a mejorar.

137

En 1º y 2º ciclo de básica, cada uno valora su rendimiento y esfuerzo en actividades de aula, trabajo personal, actitud con los otros; opina sobre lo que no le ha gustado, lo más difícil, lo que hubiera deseado que hicieran, pero no se hizo. Se resuelven conflictos interpersonales con la intervención de todos.

En los últimos años de básica, se acentúa el análisis del grado de compromiso con las tareas, basándose en la agenda que elabora cada uno, cuestionarios escritos y el carné de clase.

1.2 INSTITUTO VERITAS

En el Instituto Veritas (Sánchez, C., 1997) el proceso de evaluación se plantea con una visión que contempla el aprendizaje en relación con el desarrollo de la responsabilidad sobre el propio trabajo y la elaboración de juicios por parte de los estudiantes, desde el inicio de la escolaridad.

La evaluación se basa en un plan de trabajo que acompaña a cada unidad didáctica, mediante el cual el alumno recibe la información de los aprendizajes o competencias que tiene que lograr en la unidad, y dispone también de una pauta para controlar y autoevaluar su progreso a través de una autoevaluación y coevaluación. También se realiza una evaluación sumativa en forma de prueba al final de cada unidad didáctica. Trimestralmente se entrega un boletín de notas que refleja la evolución de los alumnos respecto a cada objetivo. Como agentes de este proceso evaluativo intervienen el equipo docente, profesores, alumnos y padres; cada uno desempeña un rol diferente según la fase de que se trate y la coordinación de estos distintos agentes asegura el éxito del proceso evaluativo.

Como se visualiza en el cuadro siguiente, el proceso de evaluación de los agentes señalados, se desarrolla en cuatro fases: fase inicial, fase de desarrollo, fase final y fase de análisis.

Análisis del proceso evaluativo

FASES	Equipo docente	Profesor	Alumno	Padres
Inicial	Criterios de evaluación	Objetivos de la unidad	Plan de trabajo	Plan de trabajo del hijo(a)
De desarrollo	Contraste del proceso	Proceso de enseñanza aprendizaje		Posibilidad de entrevista
		Instrumentos de evaluación	Instrumentos de autoevaluación	
Final	Recolección y análisis de resultados	RESULTADOS		Boletín informativo a los padres
		Boletín informativo		
De análisis	Propuesta de mejoramiento	Medidas de apoyo		Posibilidad de entrevista
		COMIENZA NUEVO PROCESO		

138

En la fase inicial se plantean los criterios de evaluación, incluyendo los objetivos de la escuela, las competencias generales y los indicadores. Los objetivos de la escuela se definen en un proceso interactivo de todos los actores, recogiendo las intencionalidades educativas a partir del contexto sociocultural del alumno. Estos se traducen en objetivos funcionales que puedan concretizarse didácticamente en cada área. Por ejemplo, para la Educación Media:

Descubrir, conocer y valorar las realidades inmediatas y circundantes (sociales, naturales, científicas, tecnológicas, lingüísticas, artísticas o de otra índole) presentadas desde las diferentes áreas de conocimiento, elaborar criterios personales que permitan analizar la realidad, así como crear actitudes responsables ante dicha realidad (defensa del medio ambiente, respeto intercultural, compromiso social, etc.).

Las competencias generales son definidas por el equipo docente y permiten concretizar los objetivos generales. Estas competencias se convierten en los criterios de evaluación de cada ciclo y área. Por ejemplo, para la Educación Media:

Competencia 1: Sabe aplicar lo aprendido a diferentes situaciones (CN, CS, LEN, MAT, TEC¹, etc.)

A partir de estos objetivos o competencias, los equipos docentes elaboran indicadores con el fin de hacer un seguimiento de las competencias generales. Por ejemplo:

¹ Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lenguaje, Matemáticas y Tecnología.

Competencia 1: Sabe aplicar lo aprendido a diferentes situaciones.

Indicadores para C.Sociales:

- Sabe aplicar los conceptos generales a distintos lugares o situaciones.
- Relaciona los conceptos aprendidos en otras asignaturas.
- Sabe solucionar problemas iguales en distintos contextos.
- Sitúa adecuadamente los puntos geográficos.

Competencia 2: maneja las técnicas de trabajo adecuadamente con regularidad.

Indicadores para Tecnología:

- Sigue los pasos necesarios para desarrollar un proyecto.
- Investiga y busca información sobre el tema.
- Utiliza el dibujo para desarrollar ideas.
- Elige entre varias alternativas.
- Prevé los materiales y herramientas necesarias.
- Construye un modelo y lo evalúa.
- Realiza un informe sobre el proceso tecnológico.

139

Al comienzo del curso se informa a los alumnos de las competencias generales a desarrollar en cada ciclo. Cada área expone los indicadores concretos que se tomarán en cuenta.

La fase de desarrollo consiste en la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, partiendo por la planificación de las unidades didácticas, cuyos objetivos y competencias serán los referentes para la evaluación y autoevaluación. El alumno, desde el nivel de Educación Parvularia, recibe un instrumento llamado "Plan de trabajo", donde se le informa lo que tiene que conseguir en la unidad y dispone de una pauta para controlar y autoevaluar su progreso. Este plan de trabajo tiene características como las siguientes:

Parvularia: Los alumnos saben lo que tienen que hacer mediante la presentación del plan.

Primer ciclo: Los alumnos conocen oralmente el plan de trabajo y cada uno tiene un instrumento personal de control y autoevaluación.

Segundo y tercer ciclo: Los alumnos utilizan planes de trabajo de 1 mes, donde se especifican los objetivos y actividades que se tienen que realizar en la unidad didáctica.

Media: Los alumnos trabajan con planes de trabajo de cada área que coinciden con las unidades didácticas, donde se incluyen los objetivos redactados en términos de capacidades.

Aunque la evaluación va unida al desarrollo de la unidad didáctica, también se definen algunas actividades más libres, tanto orales como escritas, donde se puede apreciar de manera más

sistemática, la asimilación de lo aprendido. Así, los alumnos se comprometen en tareas de autoevaluación y coevaluación, mediante actividades específicas, definidas al momento de diseñar la unidad didáctica.

Asimismo, los profesores observan y registran la realización de los trabajos propuestos por cada alumno y por los grupos y dialogan con ellos considerando especialmente sus apreciaciones. Para ello, los profesores utilizan instrumentos tales como los siguientes:

- cuaderno de clase
- planilla de objetivos
- diario de clase
- diario del alumno
- observación y anotaciones durante el trabajo personal
- recopilación de datos durante algunas de las actividades
- revisión de las actividades escritas
- revisión del cuaderno de campo

140

Los padres siguen los objetivos y actividades del trabajo de sus hijos, especialmente a través del Plan de trabajo y de las entrevistas. Al final de la unidad didáctica, se suele hacer una prueba que sintetiza lo aprendido en cada área. Las preguntas reflejan procedimientos trabajados en la unidad. Por ejemplo, los hechos pueden ser evaluados con pruebas objetivas; sin embargo, los tres tipos de objetivos deberán evaluarse a través de preguntas integradoras que den origen a la expresión libre.

Además, el alumno se autoevalúa con preguntas tales como:

¿Crees que has conseguido los objetivos?

¿Cuáles has conseguido mejor?

¿Qué te ha parecido la unidad?

¿Qué sugerencia puedes dar para trabajar mejor el tema?

En la *fase final*, se pasa de la evaluación a la calificación a través del conjunto de instrumentos de evaluación que permiten emitir un juicio. Estos instrumentos son:

- **Boletín informativo trimestral.** Este boletín debe mantener una coherencia con los Planes de trabajo de las diferentes unidades didácticas; es decir, informa de los objetivos más relevantes y del grado de consecución del alumno. El boletín refleja además las competencias que el alumno ha desarrollado a través de las actividades propuestas. Los contenidos y actividades están desglosados en unidades didácticas y planes de trabajo. La calificación de estos objetivos es global y aparece la nota, acompañada de un baremo:

- Muy bien superado
- Bien superado
- Débilmente superado
- No superado

También se incluye la evaluación del logro de los objetivos. Por ejemplo:

Para Ciencias Sociales	Ciencias Naturales:
<ul style="list-style-type: none"> - Participar en clases y respetar el trabajo - Identificar, localizar y explicar la formación del globo terrestre y los agentes geográficos - Realizar representaciones gráficas e interpretar símbolos geográficos - Recoger y ordenar material complementario 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la estructura de la materia - Resolver ejercicios de aplicación de lo estudiado - Manifestar interés y curiosidad por la ciencia - Saber la composición de los seres vivos - Mostrar responsabilidad por el trabajo

- **Informe individual de final de ciclo.** En este informe se incluyen las competencias generales y el juicio de cada área que había elegido esa competencia para ser evaluada.

141

La *fase de análisis* consiste en analizar, dentro del equipo docente, las acciones didácticas, con el fin de plantear propuestas para mejorar el proceso; es decir, se trata de evaluar la metodología, materiales empleados y planificación de la unidad didáctica.

1.3 CENTRO MIGUEL HERNÁNDEZ

En esta escuela (Jiménez y Martínez,1997), el eje del proceso evaluador se sitúa en los llamados *compromisos de trabajo*, suscritos por el alumno, los cuales tienen una duración de una semana o quince días. En este compromiso se hace referencia a las tareas por realizar en cada una de las áreas del currículo, tareas globales de la clase y otras tareas complementarias. Este compromiso es compartido, dado que es evaluado por el profesor, el alumno y la familia. De esta forma, los boletines de notas son una forma de seguimiento individualizado de la evolución del alumno, donde se incluyen las opiniones fundamentadas de todos los implicados: profesores, alumnos y familia.

Los profesores a través de:

- Reuniones con el equipo de profesores.
- Reuniones periódicas con los especialistas.
- Reuniones con el equipo de apoyo (orientador, psicopedagogo, etc.).

Familias a través de:

- Asambleas trimestrales de familia por clase.
- Entrevistas personales con el profesor.

Alumnos a través de:

- Autoevaluación individual o conjunta del grupo-curso a través de recursos especiales.
- Asamblea de clase semanal referidas al quehacer diario.
- Planificación del trabajo diario al principio y final de la jornada.
- Valoración por escrito del trabajo semanal o quincenal, a través de instrumentos tales como:

Mi trabajo de la semana Del al

Nombre y Apellidos Curso:

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Trabajos realizados					

142

Algunas fichas para la evaluación:

Me he esforzado y he hecho bien el trabajo	
Podría hacerlo mejor	
No me he esforzado	

Libros que he leído	Me pareció							
		Aburrido	divertido	interesante	enseña cosas nuevas	emocionante	no lo entendí...	

Soy responsable de	Lo he hecho...	Opinión del profesor(a)

- **Compromisos de trabajo.** Es un instrumento que resulta muy interesante para la evaluación. Abarca una semana o una quincena y especifica las tareas concretas, las que se van evaluando. Comprende tareas comunes y tareas individuales que sirven para completar lo realizado en conjunto. Por ejemplo, consulta de textos, invención de problemas, búsqueda de información, aporte de informaciones de prensa. Se agregan en un apartado: “Además he hecho...”:

El compromiso de trabajo también incluye las tareas globales de la clase en las cuales la responsabilidad es compartida y los resultados son comprobados por el grupo: organización del material, cuidado de animales y plantas, organización de la biblioteca de aula, etc.

Participan en esta evaluación los profesores, las familias y los alumnos, los cuales tienen un espacio específico en el documento de compromiso. Este documento se guarda en una carpeta.

- **Boletines de notas.** El contenido del boletín de notas es decidido por los equipos de ciclo con participación de todos los actores. Incluye aspectos cualitativos que informan los resultados académicos y valoración de actitudes que tienen en cuenta el propio desarrollo y competencias individuales.

143

Estos tres proyectos españoles de evaluación tienen en común los siguientes principios y características:

- Sus prácticas evaluativas son consistentes con su perspectiva didáctica, su dimensión ética y sus principios de enseñanza.
- Consideran la evaluación como parte del proceso formativo, en directa relación con los fines y metas compartidas por la comunidad educativa.
- Conciben la evaluación como un proceso de responsabilidad compartida en el cual los profesores le enseñan a los alumnos y a sus familias a participar y a corresponsabilizarse de ella.
- Consideran al alumno como una persona capaz de emitir juicios y tomar decisiones; a las familias como conocedoras y partícipes del proceso educativo y al equipo docente como un actor comprometido con la escuela, con los alumnos y con sus familias.

1.4 ESCUELA F 330, JUANA ATALA DE HIRMAS

El equipo docente de este establecimiento (De la Vega, 2000) perteneciente al Programa de las 900 Escuelas, decidió formular su propio proyecto de evaluación para responder al nuevo marco curricular establecido por la Reforma Educativa y por el Reglamento de Evaluación N°511 que involucraban un cambio en la perspectiva de evaluación.

Este proyecto de evaluación se basa tanto en los principios del Programa de Estudios propuesto por el Ministerio de Educación chileno, como en los objetivos de su propio Proyecto Educativo

Institucional, formulado por el equipo docente de la escuela. Estos principios son los siguientes:

- La evaluación forma parte integrante del proceso formativo relacionado con los Objetivos Transversales, en cuanto abre espacios para que los distintos actores de la comunidad educativa asuman un rol activo y se responsabilicen por los resultados del proceso educativo.
- La evaluación constituye un proceso colaborativo en el cual participan los alumnos, los profesores y los padres.
- La evaluación forma parte del proceso de aprendizaje.
- El alumno es una persona que puede ejercer su autonomía y su responsabilidad, si se le otorga la posibilidad de apropiarse de criterios cualitativos de logro que le permitan orientar su propio proceso de aprendizaje.

Este proyecto se centra fundamentalmente en la formulación colaborativa de criterios e indicadores, por parte del profesor y sus alumnos, a través de los cuales ellos autoevalúan y coevalúan sus desempeños.

144

La evaluación del lenguaje escrito y la comunicación se realiza a través de cuatro elementos principales, los cuales son autoevaluados y coevaluados por los alumnos, los profesores y los padres:

- Proyectos de curso
- Evidencias de la expresión oral y escrita de los alumnos
- Tareas domiciliarias
- Eventos especiales de evaluación.

Los *proyectos de curso* son de distinta índole de acuerdo a las necesidades, intereses y proposiciones de los alumnos. Por ejemplo: Diario de curso, La Feria, La Literatura, El Metro, etc. Cada proyecto es evaluado por el profesor, los alumnos y los padres, según tres dimensiones: Participación, Trabajo en equipo y Calidad de los productos.

Las *Evidencias de la expresión oral y escrita de los alumnos*, al igual que las tareas domiciliarias, son evaluadas de acuerdo a pautas construidas por el profesor y los alumnos, basadas en los "módulos de autoinstrucción" utilizados en la Educación Personalizada.

Los *Eventos especiales de evaluación* se refieren principalmente a pruebas elaboradas por los profesores, las cuales plantean desafíos de alto nivel cognitivo en oposición a los aprendizajes memorísticos que predominaban en sus formas de evaluación precedentes. Dentro de esta categoría también se consideran las disertaciones de los alumnos, exposiciones, participación en debates y otras actividades relacionadas con el lenguaje oral y escrito.

Para obtener una calificación trimestral del subsector Lenguaje y Comunicación, los profesores establecieron un coeficiente de 70% para los productos de la expresión oral y escrita de los alumnos, las tareas domiciliarias y los eventos especiales de evaluación y un 30% para la evaluación de los proyectos de curso y la autoevaluación y coevaluación de los distintos aspectos mencionados.

La comunicación de los resultados se realiza a través de la presencia permanente de la familia en las actividades de socialización de los alumnos y a través de una libreta de notas que incluye todos los aspectos considerados, más una apreciación cualitativa de sus desempeños. Cabe destacar que este proyecto evaluativo ha significado un cambio cualitativo en la responsabilización de los alumnos en su propio aprendizaje, gracias a que tienen claridad sobre las competencias que se espera que desarrollen y a que poseen distinciones lingüísticas que les permiten percibir las y expresarlas. También ha implicado un compromiso mayor de los profesores con los objetivos y contenidos de aprendizaje y con los resultados de su trabajo.

1.5 PROGRAMA DE EDUCACIÓN BÁSICA DE KAMEHAMEHA (KEEP)

145

Como respuesta al interés de muchos educadores interesados en los enfoques de la evaluación auténtica pero preocupados acerca de cómo monitorear, registrar y calificar el aprendizaje de los estudiantes (Au, et al. 1990), presentan un marco curricular y un sistema de evaluación vía portafolio que cubre seis dimensiones o atributos del lenguaje oral y escrito, desarrollado en Hawaii.

El marco curricular en que se apoya el programa considera las siguientes seis dimensiones o atributos del lenguaje escrito:

- Apropiación
- Comprensión lectora
- Escritura
- Identificación de palabras
- Lenguaje y conocimiento del vocabulario
- Lectura voluntaria

La *apropiación* constituye una dimensión afectiva del lenguaje escrito y se relaciona con la valoración de los estudiantes de su propia habilidad para leer y escribir, lo cual se demuestra en sus actitudes y hábitos cotidianos; por ejemplo, en la lectura diaria y voluntaria. La apropiación del lenguaje escrito constituiría la meta máxima dentro del marco curricular, y su dimensión iluminaría la dimensión afectiva de su desarrollo.

La segunda dimensión del lenguaje escrito es la *comprensión lectora*, la cual involucra una interacción dinámica entre el lector, el texto y la situación o contexto social donde la lectura toma lugar.

El proceso de *escritura*, la tercera dimensión del lenguaje escrito, es visto similarmente como dinámico y no lineal y es considerado al mismo nivel de importancia que la lectura. Ambas tienen la misma relevancia en el desarrollo del lenguaje y la comunicación de los niños, y su aprendizaje tiene positivos beneficios sobre el aprendizaje de la lectura (Tierney & Pearson, 1983).

En la *identificación de palabras* se enfatiza la identificación efectiva de palabras, la cual requiere que los estudiantes usen diferentes sistemas de claves.

El *conocimiento del vocabulario y la sintaxis* involucra la habilidad para aprender y usar términos y estructuras apropiados, tanto en el lenguaje hablado como en el escrito.

La *lectura voluntaria* se refiere a que los estudiantes seleccionan materiales que desean leer, ya sea para información o placer, así como el tiempo en que ellos leerán (Spiegel, 1981). La lectura voluntaria apoya y refuerza tanto la identificación de palabras, como el lenguaje oral y el conocimiento del vocabulario y la sintaxis.

146

Con el fin de satisfacer la necesidad de relacionar la evaluación vía portafolios a estándares sobre rendimiento, el programa Keep establece indicadores que reflejen expectativas sobre un hipotético estudiante promedio. También utilizan una hoja de perfil para sintetizar el progreso de un estudiante individual en las seis dimensiones del lenguaje escrito para cada nivel de grado o curso.

El programa utiliza los siguientes cinco procedimientos y técnicas de evaluación:

- Respuestas a la literatura.
- Muestras de la producción de textos de los estudiantes.
- "Running records".
- Bitácoras de lectura voluntaria.

Algunas de estas técnicas de evaluación son usadas para chequear el desarrollo de dos o más dimensiones del lenguaje escrito; también utiliza un cuestionario sobre actitudes hacia la lectura y la escritura.

Entre las actividades de evaluación y calificación utilizadas, se muestra a continuación el uso de dos técnicas: respuesta a la literatura y bitácora de lectura voluntaria de una estudiante llamada Kehau.

- **Respuestas a la literatura.** Esta técnica es usada para evaluar el desarrollo en construcción del significado de los textos. En un nivel de segundo grado, se utiliza una estructura de cuento

para observar el conocimiento de la estudiante de los elementos de la historia, incluyendo el tema y sus reacciones personales. La historia ha sido leída y comentada por Kehau con su grupo de lectura. Es importante destacar que la maestra no preparó a la alumna para la evaluación, porque esta es virtualmente idéntica a las experiencias diarias de los estudiantes, en que el grupo de lectura de Kehau ha leído y comentado regularmente una variedad de historias en distintos libros, realizando actividades de escritura relacionadas con tales historias.

Un ejemplo de estas respuestas a la literatura se ilustra en el párrafo siguiente:

Después de un comentario final sobre el libro "*Away Went Wolfgang!*" la profesora le pidió a los estudiantes del grupo de Kehau que cada uno completara independientemente una estructura de la historia. Kehau escribió su respuesta como se lee en el recuadro:

El problema de la historia es que Wolfgang no podía hacer nada bien porque los sonidos que lo rodeaban hacían que hiciera las cosas equivocadas (equivocadas). Así Wolfgang trató de obtener un trabajo porque (porce) él estaba exitado. El problema se resolvió cuando la vieja dama se sentó sobre el jarro de leche para descansar. Wolfgang corrió a través del pueblo tres veces y no derramó nada y cuando ella vio en el jarro su mantequilla (manteciya). Al final de la historia Wolfgang obtuvo el trabajo de hacer mantequilla (manteciya). El mensaje del autor es como hacer mantequilla (manteciya). El mensaje me hace pensar que es divertido hacer mantequilla (manteciya). Te gustó esta historia. dime por qué sí o por qué no. Sí, porque era divertida.

147

En la lista de cotejo para las *Respuestas a la literatura*, la maestra marcó sólo los ítemes que Kehau había comentado de una manera satisfactoria.

Respuesta a la lista de cotejo de respuesta a la literatura

Personajes	X
Ambiente	-
Problema	X
Sucesos	X
Solución	X
Tema	-
Aplicación	-
Respuesta personal	X

La maestra notó que Kehau planteó claramente el problema y la solución de la historia, dos elementos de la historia que ella había enfatizado en lecciones recientes dadas al grupo. Encontró que Kehau no había escrito acerca del tema abstracto o mensaje de la historia, pero que en vez de eso había dado una respuesta concreta sobre *hacer mantequilla*. Cuando observó las respuestas de todos los estudiantes del grupo, se dio cuenta que la mayoría había tenido dificultades similares. Así, la maestra estableció una meta de ayudar a los estudiantes a abstraer temas o mensajes a partir de las historias.

Después de haber completado las listas de cotejo, ella invitó al grupo de lectura de Kehau a conversar sobre sus respuestas. Los alumnos compararon sus primeras respuestas con un modelo de respuesta, con el fin de comprobar sus progresos. La maestra les explicó que, en el futuro, ellos deberían aprender más sobre el mensaje que el autor intentaba comunicar a través de un cuento.

- **Bitácoras de lectura.** El programa evalúa el desarrollo de la lectura voluntaria, observando las bitácoras de los estudiantes en las cuales ellos registran el título, el autor y la fecha en que leyeron el libro. La maestra revisó periódicamente las bitácoras y comentó la información con los estudiantes, para ver si ellos estaban leyendo con mayor frecuencia y desarrollando preferencias.

148

En el caso citado, la maestra examinó la bitácora de lectura que Kehau había llevado durante dos semanas y observó que ella había seleccionado y leído libros voluntariamente. Los libros abarcaban una variedad de temas y niveles lectores. Había tres libros de C.W. Anderson sobre caballos, dos de R. Wells, dos de K. Iwamura y otro de Beatrix Potter. En una conversación con su maestra, Kehau mencionó que su libro favorito era *Leo the Late Bloomer*, porque a ella le gustaban las láminas de animales corriendo a través de los arbustos, algo que ella hacía cuando jugaba con sus amigas.

La maestra utilizó la lista de chequeo de lectura voluntaria para sintetizar la información obtenida de la bitácora y de su conversación con Kehau, en la siguiente forma:

Lista de cotejo de lectura voluntaria	
Número de libros	12
Nivel apropiado	Sí
Tipos de selección	Distintos géneros
Libro favorito	Leo the late bloomer
Autor favorito	No lo mencionó
Comentario	Muy buena lectora, tiene el hábito de la lectura diaria

- **Hoja de perfil.** Al transferir los resultados de las dos listas de chequeo a la hoja del perfil de Kehau, la maestra tuvo como referencia los indicadores del nivel que le correspondía. Cuando el rendimiento del estudiante correspondía al nivel de grado, marcaba el 2; el 3, cuando estaba sobre su nivel de grado y el 1 si el estudiante estaba por debajo. De acuerdo al indicador para la comprensión lectora, un estudiante en la segunda mitad del segundo grado debería ser capaz de comunicar una respuesta personal a la historia. Kehau satisfizo este estándar y recibió un 2 por su respuesta personal. Si Kehau hubiera escrito acerca de los elementos claves de la historia, incluyendo el tema y hubiera extraído relaciones entre las ideas de la historia y sus experiencias personales, la maestra habría marcado el 3; dado que ella no satisfizo este estándar, recibió un 1, como se muestra más abajo.

Similarmente, al revisar los indicadores del nivel de grado para la lectura voluntaria, la maestra determinó que Kehau estaba sobre el promedio en todas las áreas, dado que tenía contacto diario con los libros, claras preferencias por ciertos libros sobre otros y experiencia con distintos géneros.

El cuadro muestra la hoja del perfil de Kehau, observado para las áreas de comprensión lectora y lectura voluntaria.

149

2. OPORTUNIDADES, TENSIONES Y DESAFÍOS QUE PLANTEA LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA

La evaluación auténtica presenta numerosas oportunidades para los educadores: la oportunidad de evaluar las diferentes dimensiones del lenguaje y la comunicación; el potencial para evaluar las competencias de los alumnos a partir de la información que aportan sus desempeños en la sala de clases; la oportunidad para comprometer a los estudiantes en su propia evaluación a través de la formulación de criterios cualitativos que orientan su proceso de aprendizaje; la ampliación del repertorio de procedimientos, técnicas e instrumentos para evaluar las distintas dimensiones del lenguaje y la comunicación y la oportunidad de atender a la diversidad de estilos cognitivos, capitales culturales o talentos específicos.

Al mismo tiempo, la puesta en práctica de la evaluación auténtica presenta una serie de desafíos críticos para los educadores. En primer lugar, ellos deben evaluar dimensiones del lenguaje y la comunicación que tradicionalmente no han sido consideradas. La comunicación efectiva implica una complejidad que supera los simples aspectos de articulación o los aspectos ortográficos o gramaticales de la escritura; ella requiere, por ejemplo, acompañar el discurso con una gestualidad pertinente, utilizar un registro de habla acorde al destinatario, adaptar los escritos a una intención comunicativa determinada, utilizar un vocabulario preciso, un soporte adecuado, etc.

En segundo lugar, los profesores no sólo deben utilizar procedimientos evaluativos diferentes a las pruebas que han aplicado tradicionalmente, sino que también deben diversificar estos procedimientos;

por ejemplo, observar los comentarios que los alumnos realizan dentro de un círculo de lectura, estimular la revisión crítica y la reescritura de los textos producidos por los alumnos; crear situaciones para que los alumnos escriban variados textos tales como afiches, noticias, cartas, etc., que difieren de las tradicionales “composiciones” del tipo “mis vacaciones”, etc.

En tercer lugar, los profesores deben transitar desde una modalidad de evaluación individual y unidireccional, hacia una forma de evaluación colaborativa en la cual los estudiantes puedan participar de manera similar a lo que ocurre en la vida real. Mientras en un contexto de medición típica, los niños trabajan en forma individual y se considera que la colaboración entre ellos contamina los resultados –cuando los niños intentan ayudarse mutuamente, se les recuerda que *está prohibido soplar* -, en la vida real las interpretaciones frente a un texto son discutidas y negociadas (una editorial es debatida entre un grupo de colegas de un diario, los empleados especulan frente al contenido de un memorando). Por otra parte, los profesores, acostumbrados a una evaluación unidireccional a cargo suyo, también deben asumir el cambio de rol de los alumnos que se comprometen en su propia evaluación a través de la explicitación de los criterios de logro de una determinada actividad.

150

Otro desafío de la evaluación auténtica es la aceptación de las variadas respuestas e interpretaciones de los alumnos surgidas de sus distintas experiencias y esquemas cognitivos. Tradicionalmente, cuando se evalúa la comprensión de un texto, el profesor espera una sola respuesta a la pregunta *¿cuál es la idea principal del texto?* En este caso, la habilidad del estudiante de generar sus propias ideas no es valorada, ni se fomenta la lectura crítica, la autonomía o la formulación de opiniones, etc. Por otra parte, cuando se estimulan las respuestas abiertas, surge el desafío de cómo enfrentar la demanda de tiempo que esto involucra.

Conjuntamente con estos desafíos que debe enfrentar el profesor, los principios, criterios y procedimientos involucrados en la evaluación auténtica, plantean una tensión aún no resuelta entre una evaluación que apoye el proceso de enseñanza aprendizaje -tal como se plantea en este libro - y la evaluación certificativa que solicita el sistema administrativo escolar. Mientras los profesores necesitan información acerca de niños específicos con el fin de adaptar sus interacciones y experiencias educativas, los encargados del sistema se preocupan por el rendimiento de grupos significativos de alumnos para tomar decisiones. Si bien tanto los profesores como el sistema comparten un interés en el logro de las metas, permanece el hecho de que las necesidades de ambos grupos no pueden ser cumplidas a través de los mismos instrumentos (Valencia, S. et al. 1994).

En tal sentido, se corre el riesgo que si se otorga mayor importancia a los instrumentos administrados para los propósitos del sistema, que a los procedimientos y técnicas utilizadas por los maestros para evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos, es probable que estos desestimen su participación y sus conclusiones, en circunstancias que la información obtenida a partir de la sala de clases es imprescindible para mostrar las competencias que requieren altos niveles de complejidad cognitiva a través del tiempo y en variados contextos.

Los desafíos y tensiones planteados revelan que la evaluación auténtica de los aprendizajes es un proceso en construcción; por lo tanto, no deberían ser vistos como piedras que obstaculizan el camino, sino como oportunidades para avanzar en el mejoramiento de la calidad de la educación. De hecho, los impulsores de este movimiento, los investigadores y los profesores están realizando importantes contribuciones para su diseño y puesta en práctica. La implementación del sistema de evaluación tradicional ha requerido de varias décadas; sería ingenuo pensar que el cambio hacia una evaluación auténtica se pudiera realizar en pocos años.