

¿Cómo evaluar aprendizajes en lectura y escritura?

Un instrumento para primer ciclo de la escuela primaria

ANA MARÍA KAUFMAN, ADRIANA GALLO, CELINA WUTHENAU

RESUMEN

Nuestra investigación tiene como objetivo el diseño de instrumentos de evaluación de procesos de aprendizaje de lectura y escritura en la escuela primaria. En este artículo se presenta una propuesta para primer ciclo.

Al concebir el aprendizaje como un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la escolaridad, se propone la toma de la misma prueba a comienzos y finales de 1º, 2º y 3º grado, con diferentes expectativas de logro. Todas las actividades implican tareas de lectura y escritura que el niño realiza por sí mismo.

Este instrumento consta de: hojas de evaluación para el alumno; el instructivo que explicita al docente las condiciones en que debe llevarse a cabo cada tarea; las claves de corrección y las planillas de recolección de datos.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la enseñanza de la lectura, la escritura y la reflexión sobre la Lengua en las escuelas ha enfrentado importantes dificultades en lo que se refiere a la evaluación de los aprendizajes. Esto se evidencia de diferentes maneras. Una de ellas – que está bastante generalizada a pesar de implicar una contradicción evidente – consiste en enseñar a leer y a escribir desde una perspectiva constructivista y luego aplicar evaluaciones tradicionales para constatar lo aprendido.

La perspectiva de enseñanza mencionada suele tomar en cuenta el proceso de construcción del conocimiento por parte de los alumnos y las características del objeto a enseñar, concebido como las prácticas sociales de lectura y escritura, acompañadas de la necesaria reflexión y sistematización sobre la Lengua. El accionar didáctico está basado en la premisa de que se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo y que ese aprendizaje implica un largo proceso que sigue su curso a lo largo de toda la escolaridad. Ahora bien: las alternativas evaluadoras más generalizadas no evalúan procesos, sino estados. Son las pruebas tradicionales que constatan cuánto ignoran los niños, pero no nos brindan la posibilidad de comparar ese dato con lo que saben. Son pruebas que miden, por lo general, saberes lingüísticos desligados de las prácticas sociales de lectura y escritura.

Nuestro equipo de investigación comenzó en 2006, en el marco del proyecto PEF (Proyecto Escuelas del Futuro), a diseñar y poner a prueba instrumentos que permitieran evaluar los conocimientos de los niños al comenzar el año escolar y verificar los aprendizajes realizados durante ese ciclo lectivo al finalizar dicho año.

Este proyecto, destinado a la mejora de la calidad educativa, está coordinado por la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés; se desarrolla en instituciones escolares a las que concurren niños pertenecientes a sectores desfavorecidos y cuenta con la financiación de Fundaciones tales como Bunge y Born, Ethos, Cepas, Familia Galperín y la Fundación por Pilar.

La población de esta investigación, originalmente conformada por las escuelas PEF – N° 25 de Beccar, N° 25 de Del Viso, N° 26 de San Isidro, N° 20 de Wilde y el Instituto San Rafael – fue ampliada en el año 2007 con la inclusión voluntaria e independiente de tres establecimientos privados que atienden población de clase media: la Escuela *Alas* de El Palomar, Pcia. de Buenos Aires y dos de la Ciudad de Buenos Aires: la Escuela *Nuestro Lugar* y el Colegio *Bayard*. Entre el año 2006 y finales del 2008 manejamos un corpus de 5211 evaluaciones.

Concebimos el aprendizaje como un proceso y no como una sucesión de estados desvinculados entre sí, razón por la cual construimos solamente dos pruebas para los seis años de EPB: una para primer ciclo y la otra para segundo. Esto significa que, a fin de evaluar los avances de los alumnos, les proponemos las mismas tareas en 1º, 2º y 3º grado, lógicamente, con diferentes expectativas de logro para cada grado. En segundo ciclo procedemos de igual manera: tomamos una única prueba de 4º a 6º, que incluye situaciones y temas diferentes de los utilizados en el primer ciclo.

Es difícil evaluar un proceso si en cada año se presentan problemas muy dispares para resolver. Dichas situaciones no son comparables para apreciar los avances. El eje de nuestra propuesta pasa por evaluar de qué diferentes maneras los niños van abordando las mismas situaciones de lectura y escritura y cómo van poniendo en juego determinadas estrategias para procesar la información y elaborar textos, año tras año al comenzar y finalizar cada grado.

Para apreciar cómo progresa en sus prácticas de escritura y lectura no resulta provechosa una situación en la que el alumno escriba o lea palabras en primer grado, oraciones en segundo y textos en tercero. La capacidad para leer palabras no es predictiva de que ese niño pueda después leer textos poniendo en juego estrategias que no son demandadas por la tarea anterior. La posibilidad de escribir correctamente palabras no garantiza la alternativa de que un año después ese alumno escriba buenos textos. En suma: nos interesa ver cómo leen y escriben palabras y textos a lo largo de todo el ciclo y nos proponemos establecer ciertos patrones que nos permitan fijar expectativas de logro específicas para cada año.

Los objetivos específicos de esta investigación podrían sintetizarse de la siguiente manera:

- Elaborar materiales que permitan diagnosticar el nivel inicial de conocimiento de los alumnos y evaluar sus avances a lo largo de cada año escolar.
- Determinar expectativas mínimas de logro para cada grado de la escolaridad primaria.

La *aplicación del instrumento* revistió diferentes modalidades: en algunos casos fuimos los integrantes del equipo quienes nos hicimos cargo de dicha administración y, en otras ocasiones, tomamos las pruebas junto con los maestros. En el transcurso del año 2008 comenzamos a pedir a los docentes que las tomaran solos – respetando las consignas del instructivo – y participaran autónomamente en la aplicación de las claves y la categorización de los resultados. En reuniones posteriores pudimos compartir las dificultades y ajustar las indicaciones de los instructivos.

La *elaboración de las claves de corrección* demandó mucho tiempo y presentó numerosas situaciones que nos obligaron a reformularlas. A medida que íbamos expandiendo la población tuvimos que modificar las claves en varias oportunidades, porque aparecían respuestas que no estaban previstas en ninguna de las categorías que habíamos formulado originalmente.

En los inicios de nuestro trabajo, probamos una tarea que admitía la posibilidad de que los niños que no escribían convencionalmente “tradujeran” su texto y el docente lo escribiera. Esto ocasionó innumerables problemas para elaborar las claves vinculadas con el conocimiento del lenguaje escrito, porque ese texto “traducido” no podía ser equiparado al que otros compañeros habían escrito por sí mismos, enfrentando tanto problemas ortográficos como textuales al mismo tiempo. Por esa razón, tomamos la decisión de incluir en la evaluación solamente *situaciones en las que el niño lee y escribe por sí mismo*.

A continuación presentaremos dos cuadros que sintetizan la propuesta elaborada para evaluar tanto lectura como escritura en primer ciclo. En dichos cuadros se mencionan las tareas que solicitamos a los alumnos, los aspectos que pretendemos evaluar con cada una de ellas y quiénes participan en cada caso.

El contenido de la evaluación registrado en los cuadros responde a una selección que, lógicamente, no es la única posible. Sabemos que quedan excluidos muchos aspectos que podrían ser evaluados. Nuestra intención es construir un instrumento que dé cuenta de ciertos aspectos de la lectura y la escritura que deben ser recortados como objeto de enseñanza y cuya aplicación sea factible en los tiempos y condiciones reales de nuestras escuelas.

En el primer cuadro incluimos tareas orientadas a verificar tanto el nivel de conocimiento de los niños sobre el sistema de escritura como ciertos saberes acerca del lenguaje escrito.

CUADRO 1 SÍNTESIS DE LA EVALUACIÓN DE ESCRITURA

TAREAS	ASPECTOS A EVALUAR		PARTICIPANTES
	Sistema de escritura	Lenguaje escrito: Cuento	
1. Escritura del nombre	Conocimiento del nombre propio		Todos los alumnos
2. Dictado de palabras	Nivel de escritura en palabras sueltas		Todos los alumnos
3. Copia de un texto continuo	<ul style="list-style-type: none"> ↔ Cursiva ↔ Separación entre palabras ↔ Puntuación ↔ Uso de mayúsculas 		Alumnos con escritura legible
4. Reescritura de un cuento		<ul style="list-style-type: none"> ↔ Estructura narrativa ↔ Motivaciones de los personajes. ↔ Coherencia y cohesión (<i>conectores, elipsis, sinónimos, pronombres</i>) ↔ Recursos literarios (<i>diálogos, léxico, descripciones</i>) 	Alumnos con escritura legible
5. Dictado de fragmentos de cuentos	Ortografía literal		Alumnos de 3er. Grado

En el caso de la lectura, proponemos cinco tareas. Con las tres primeras evaluamos modalidades de lectura no convencionales, que también forman parte del proceso de aprendizaje lector. En las dos últimas, que ya implican la necesidad de leer convencionalmente, optamos por priorizar solo tres estrategias: localizar información explícita, descubrir correferencias y efectuar inferencias.

CUADRO 2 SÍNTESIS DE LA EVALUACIÓN DE LECTURA

TAREAS	ASPECTOS A EVALUAR	PARTICIPANTES
1. Lectura de palabras con imágenes	Identificación de palabras con contexto gráfico	Todos los alumnos
2. Lectura de títulos con imágenes	Identificación de títulos conocidos con contexto gráfico	Todos los alumnos
3. Lectura de frases	Identificación de títulos conocidos y frases relacionadas	Aquellos alumnos que hayan respondido correctamente el ítem 2
4. Lectura de un texto con imagen	Estrategias lectoras: localizar información explícita, descubrir correferencias	Los alumnos que leen convencionalmente
5. Lectura de un texto sin imagen	Estrategias lectoras: localizar información explícita, descubrir correferencias, efectuar inferencias.	Los alumnos que leen convencionalmente

Por limitaciones de espacio, en este artículo expondremos en profundidad solamente cuatro de las tareas incluidas en los cuadros, correspondientes a la evaluación de 2008: dos de escritura y dos de lectura, que aparecen en color en los cuadros 1 y 2.

En lo referente a escritura, la *copia de un texto continuo* es una situación en la que evaluamos algunos aspectos del sistema de escritura (uso de cursiva, separación entre palabras, uso de puntuación y mayúsculas). La *reescritura de un cuento* nos permite acercarnos a algunos conocimientos de los niños acerca del lenguaje escrito.

En cuanto a la lectura, comentaremos la *lectura de frases*, en la que los alumnos deben poner en juego estrategias para identificar textos breves, aunque todavía no puedan leer convencionalmente. La última tarea que incluiremos, *lectura de un texto con imagen*, requiere un nivel de lectura convencional. A través de ella enfocamos el uso de dos estrategias lectoras: localizar información explícita y descubrir correlaciones entre distintos elementos del texto.

En los cuatro casos incluiremos la descripción de la tarea que los niños deben resolver, el instructivo para el docente y las claves de corrección.

SISTEMA DE ESCRITURA:

“Copia de un texto continuo”

¿Por qué esta tarea y qué evaluamos con ella?

Esta situación tiene como antecedente una actividad diseñada por Telma Weisz, en São Paulo, para el SA-RESP (2004). En ese caso, se usaban adivinanzas que están muy difundidas en la población infantil brasileña como textos populares. En nuestra propuesta, utilizamos un fragmento de una canción o ronda conocida en nuestro país.

La misma es presentada en letra de imprenta mayúscula, sin espacios entre las palabras ni signos de puntuación. El alumno debe reescribirla correctamente. Quienes están en condiciones, utilizan letra cursiva. Esta actividad nos permite evaluar algunas cuestiones ortográficas en una situación que no demanda simultáneamente el esfuerzo de elaborar un texto.

HOJA DEL ALUMNO:

VUELVAN A ESCRIBIR SEPARANDO LAS PALABRAS Y PONIENDO LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN.

Si escriben en cursiva, recuerden colocar las mayúsculas donde corresponda.

JUGUEMOS EN EL BOSQUE MIENTRAS EL LOBO NO ESTÁ... ¿LOBO ESTÁS?
ME ESTOY PONIENDO LOS PANTALONES ²

INSTRUCTIVO PARA EL DOCENTE:

(Esta tarea será realizada por aquellos alumnos cuya escritura sea legible sin necesidad de aclaraciones de su parte.)

CONSIGNA:

“Aquí está escrito el comienzo de ‘Juguemos en el bosque’.

(Lee la estrofa de la canción entonando adecuadamente):

— Juguemos en el bosque mientras el lobo no está... ¿Lobo estás?

— Me estoy poniendo los pantalones...

Está mal escrito porque la computadora tenía un problema y escribió todo junto, sin separar las palabras, sin signos de puntuación y sin poner las mayúsculas. Trataremos de resolver este problema: cada uno la copiará debajo, separando las palabras y colocando la puntuación que considere adecuada. Los que escriban en cursiva, deberán poner las mayúsculas donde corresponda.”

Si los alumnos no conocen la canción, es conveniente que el docente les explique cómo es la ronda y la cante. Luego, puede proponer que él va a cantar hasta la pregunta (‘Juguemos en el bosque mientras el lobo no está. ¿Lobo estás?’) e irá señalando a diferentes niños para que contesten qué prenda de vestir se está poniendo el lobo.

CUADRO 3 TIPO DE LETRA

A	Copia el texto utilizando cursiva.
B	Copia el texto mezclando cursiva e imprenta.
C	Copia el texto sin utilizar cursiva.
NRT	No realiza la tarea.

CUADRO 4 ANÁLISIS DE LAS SEPARACIONES ENTRE PALABRAS

A	Separa convencionalmente (<i>hasta un error</i>).
B	Separa con errores (<i>hipo e hipersegmentaciones</i>).
C	No separa las palabras.
NRT	No realiza la tarea.

CUADRO 5 ANÁLISIS DEL USO DE PUNTUACIÓN

A	Usa signos de puntuación convencionalmente. (<i>Hasta un error</i>).
B	1.– Separa unidades de sentido o intenta hacerlo. (<i>Pueden utilizar marcas convencionales o no convencionales</i>).
	2.– Incluye algunas marcas arbitrariamente o con criterios no convencionales. (<i>Al final de renglón, entre palabras, etc.</i>).
C	No utiliza signos de puntuación.
NRT	No realiza la tarea.

CUADRO 6 ANÁLISIS DEL USO DE MAYÚSCULAS

A	Usa mayúsculas convencionalmente. (<i>Hasta un error</i>).
B	Comienza a usar algunas mayúsculas convencionalmente.
C	No utiliza mayúsculas.
NRT	No realiza la tarea.

En este ítem solo se evaluará a los alumnos que obtengan A o B en el anterior

EJEMPLOS:

<i>(En la transcripción se ha respetado la ortografía de los originales)</i>	
NAHUEL	jugue mos en el bosque mientras el lobo noesta loboestas meestoy poniendo los pantalones
ALEX	juguemos en el bosque mientras el lobo no esta ¿Lobo estás? me estoy poniendo los pantalones
TOMÁS	¡jugemos en el vosque mientras el lovo no esta!! ¿!lovo estas!? ¡¡me estoy ponien- do los pantalones!!

CUADRO 7 COPIA DE UN TEXTO CONTINUO

NOMBRE	COPIA DE TEXTO CONTINUO			
	a. Cursiva	b. Separación	c. Puntuación	d. Mayúsculas
Nahuel	A	B	C	C
Alex	A	A	B ₁	B
Tomás	A	A	B ₁	C

Tal como puede advertirse, Alex y Tomás obtienen B₁ en el ítem de puntuación. Aunque ambos utilizan diferentes marcas, tanto en el aspecto cualitativo como cuantitativo, ninguno de ellos llega a usar los signos convencionalmente. Sin embargo, los dos coinciden en separar unidades de sentido, en este caso, las voces de los personajes.

LENGUAJE ESCRITO:

“Reescritura de un cuento tradicional”

¿Por qué esta tarea?

En relación con el lenguaje escrito nos parece interesante incluir en la evaluación una tarea que suele estar presente en los distintos grados de la escuela: la reescritura de un cuento. Partimos de la idea de que las actividades de contar y recontar historias, así como las de escribirlas y reescribirlas permiten a los niños adquirir la capacidad de comprender y producir tramas narrativas, así como explorar recursos para que sus cuentos crezcan en calidad.

En este caso, proponemos la reescritura de un cuento tradicional. El desafío es escribir como lector. La consigna: narrar la historia de “Los tres chanchitos” para niños que no la conozcan. Esta tarea se vuelve tierra fértil para evaluar cómo manejan los alumnos diferentes aspectos textuales sin la tensión de tener que inventar los hechos; la actividad les permite concentrarse en el *cómo decir* sin necesidad de inventar el *qué decir*.

Nos parece importante cuidar ciertas condiciones de producción:

- El maestro lee a los alumnos una versión del cuento previamente seleccionada.
- Otorgar a los niños el suficiente tiempo didáctico para que lo reescriban, por lo menos dos clases o más si así lo requirieran.
- Brindar la oportunidad de que revisen sus producciones. Entendemos que la revisión es un quehacer importante del escritor que debe estar presente en la evaluación. Esta instancia permite a los niños volver a sus textos para seguir haciendo preguntas y, lo que no es menor, les hace responsables de sus palabras.
- Participan todos los alumnos de primero y segundo ciclo. Los más pequeños lo hacen a partir de que sus escrituras sean legibles, es decir, que no necesiten aclaraciones de su parte.

¿Cuáles son los aspectos que evaluamos?

→ Estructura narrativa

Tomamos en cuenta cuántos y cuáles episodios se incluyen y si sufren o no distorsiones.

Entendemos por episodios aquellas acciones que se relacionan causalmente, es decir, que son necesarias para que se produzcan las siguientes.

→ Motivaciones de los personajes

Miramos en qué casos y de qué maneras plasman los niños los motivos que tienen los personajes para actuar de determinada forma.

⇨ **Cohesión textual**

Tomamos en cuenta cómo manejan algunas estrategias de cohesión, tales como *sustituciones*, *elisiones* y *uso de conectores*.

⇨ **Recursos literarios**

Evaluamos si las producciones incluyen *descripciones* que enriquecen la trama narrativa. También observamos la presencia de *léxico* propio del género cuento; y por último la aparición de *diálogos* que están en función de hacer avanzar la historia.

Por cuestiones de espacio, en este artículo solo haremos foco en: *estructura narrativa*, *uso de conectores* y *léxico*. Compartiremos tres producciones de niños al comienzo de su segundo grado, analizándolas con las claves de corrección diseñadas para cada ítem.

Este es el listado de los episodios que aparecen en la versión del cuento que leemos a los niños. Los marcados en negrita son los que consideramos fundamentales.

EPISODIOS:

1. **El primer cerdito hace su casa de paja** (o el texto hace alguna alusión al poco esfuerzo del cerdito y/o a la fragilidad del material o de la casa).
2. **El segundo la hace de ramas** (o el texto hace alguna alusión al poco esfuerzo del cerdito y/o a la fragilidad del material o de la casa).
3. **El tercero la hace de ladrillos** (o el texto incluye alguna alusión a mucho esfuerzo y/o trabajo por parte del cerdito y/o solidez del material o de la casa).
4. Los dos primeros chanchitos divirtiéndose, visitan al tercero.
5. Regresan a sus casas.
6. **Aparece el lobo en la primera casa.**
7. **El lobo destruye la casa de paja.**
8. **El primer cerdito corre a casa del segundo.**
9. **El lobo destruye la casa de ramas.**
10. **Los dos corren a casa del tercero.**
11. **El lobo no logra destruir la casa de ladrillos y/o sube a la chimenea.**
12. El chanchito enciende fuego.
13. El lobo se quema y huye.

Claves de corrección

CUADRO 8 ESTRUCTURA NARRATIVA

A	1. Cuento que incluye todos los episodios.
	2. Cuento que incluye los episodios marcados en negrita (1 al 3 y 6 al 11).
B	1. Cuento que omite o modifica un episodio marcado en negrita.
	2. Cuento que omite o modifica más de un episodio marcado en negrita.
	3. Cuento que omite o modifica más de un episodio marcado en negrita y, además, queda inconcluso.
C	Fragmentos vinculados con la historia que no llegan a constituir un cuento.
NRT	No realiza la tarea.

CUADRO 9 RECURSOS LITERARIOS: LÉXICO

A	Utiliza privilegiadamente vocabulario y expresiones típicas del género.
B	Utiliza pocos elementos pertenecientes al léxico de los cuentos. (<i>Al menos 2</i>)
C	No utiliza ningún elemento típico del género.

CUADRO 10 COHESIÓN: USO DE CONECTORES

A	Utiliza adecuadamente variados conectores temporales y/o causales.
B	Predomina el uso reiterado de “y”, “ <i>entonces</i> ” y “ <i>después</i> ” aunque incluye otros conectores temporales y/o causales (por lo menos tres).
C	Utiliza de manera reiterada los conectores “y”, “ <i>entonces</i> ” o “ <i>después</i> ” o no utiliza conectores.

Analicemos las producciones de Pedro, Francisco y Chiara, tres niños que, como mencionamos anteriormente, estaban comenzando su segundo grado y asisten a la misma escuela.

En los cuentos transcritos normalizamos la ortografía pero respetamos la puntuación de los autores.

PEDRO

YA SON GRANDES CHANCHITOS UNO HIZO LA CASA PAJA Y LOS PALITOS Y LADRILLOS Y LES ROMPIÓ LAS CASAS Y LA TERCERA RESISTIÓ Y NUNCA MÁS LO VIERON.

→ ESTRUCTURA NARRATIVA: C (*Por esta razón, no se evalúan los ítems siguientes*)

FRANCISCO

UN DÍA HABÍAN 3 CHANCHITOS Y SU PAPÁ LES DIJO A LOS 3 QUE YA ERAN GRANDES Y TENÍAN QUE HACER SUS CASAS Y SE FUERON Y SE HICIERON SUS CASAS UNA ERA DE PAJA OTRA DE PALOS Y OTRA DE LADRILLO Y UN DÍA VINO EL LOBO Y DIJO VOY A COMER A ESE CHANCHO Y SOPLO Y SE ROMPIO LA CASA Y SE FUE VOLANDO EL CHANCHITO A LA CASA DE SUS HERMANO Y EL LOBO SE FUE A LA CASA DEL OTRO CHANCHITO SOPLO Y TAMBIEN SE DERRUMBÓ Y LOS DOS SE FUERON A LA CASA DEL TERCER HERMANO VINO EL LOBO Y SOPLO PERO NO SE DERRUMBÓ Y EL LOBO TUVO UNA IDEA ENTRAR POR LA CHIMENEA Y ENTRO Y LOS 3 CHANCHITOS SABIAN Y PUSIERON LA HORNALLA Y SE QUEMO EL LOBO.

→ ESTRUCTURA NARRATIVA: A2 (faltan os episodios 4 y 5).

→ LÉXICO: C (Utiliza solamente una palabra correspondiente al género).

→ CONECTORES: C (Utiliza solamente dos conectores – *también/pero* – y después repite “y”)

CHIARA

HABÍA UNA VEZ TRES CHANCHITOS EL PRIMERO TENÍA UNA CASA DE PAJA Y MADERA, EL SEGUNDO TENÍA UNA CASA DE MADERA SOLO DE MADERA Y EL ÚLTIMO TENÍA UNA CASA DE LADRILLO Y POR QUÉ ERA DE LADRILLO PORQUE SABÍA QUE HABÍA UN LOBO LOS OTROS DOS CHANCHITOS SE FUERON A SUS CASAS PERO CUANDO EL PRIMER CHANCHITO SE METIÓ DENTRO DE SU CASA NO VIO QUE UNA SOMBRA TENEBROSA SE ACERCABA DE GOLPE ALGUIEN TOCÓ LA PUERTA ERA EL LOBO, Y EL LOBO DIJO – SOY UN LOBO BUENO QUE QUIERE

JUGAR CON TÚ – NO NO TE ABRIRÉ ERES UN LOBO QUE ME QUIERE COMER– **ENTONCES SOPLARÉ Y SOPLARÉ Y LA CASA DERRUMBARÉ.**

EL LOBO DERRUMBÓ LA CASA **Y** EL CHANCHO **CORRIÓ Y CORRIÓ Y A LA CASA DEL HERMANO SE METIÓ Y** AL SEGUNDO LE CONTÓ TODA LA HISTORIA EL LOBO VIÑO LE DIJO – ABRAN LA PUERTA O LA CASA DERRUMBARÉ – EL LOBO **SOPLÓ Y SOPLÓ Y SOPLÓ Y LA CASA DERRUMBÓ Y** LOS CHANCHOS **CORRIERON CORRIERON Y CORRIERON Y A LA CASA DEL HERMANO SE METIERON** NO LE CONTARON LA HISTORIA **PORQUE** EL HERMANO YA SABÍA QUE ESTABA EL LOBO, **Y** EL LOBO LLEGÓ – ABRAN LA PUERTA– O LA CASA DERRUMBARÉ EL LOBO **SOPLÓ Y SOPLÓ Y SOPLÓ Y MÁAAAAAS PERO** LA CASA CON **MUCHÍIIIIIIIIIMA FUUUUUEERZAAA Y** TUVO UNA IDEA **PERO** EL OTRO CHANCHITO LO ESPÍO EL PLAN DEL LOBO – VOY A SUBIR A LA CHIMENEA **Y** LOS VOY A **ATRAPAR-**, **Y** EL CHANCHO QUE ESPÍO LE DIJO EL PLAN A LOS 3 **Y** PUSIERON UNA **GRAN OLLA** HIRVIENDO **Y** EL LOBO BAJÓ POR LA CHIMENEA **CUANDO** CAYÓ ÉL **AULLÓ** MUY FUERTE SALTÓ MUY ARRIBA **Y** EL HERMANO MAYOR LES ENSEÑÓ A HACER CASAS CON LADRILLO.

FIN

ESTRUCTURA NARRATIVA: A2 (Falta episodio 4)

LÉXICO: A (Rimas, repeticiones con fines estilísticos, uso enfático del léxico y expresiones propias del género).

CONECTORES: B (Predomina el uso reiterado de “y”, aunque incluye más de tres conectores temporales y/o causales.)

A continuación presentamos la planilla del maestro con los datos completos de los cuentos de estos tres niños. Los ítems desarrollados están marcados en color.

CUADRO 11 PLANILLA

NOMBRE DEL ALUMNO	ESTRUCTURA NARRATIVA	MOTIVACIONES DE LOS PERSONAJES	COHESIÓN Y COHERENCIA		RECURSOS LITERARIOS	
			Uso de conectores	Elipsis, sinónimos, pronombres	Descripciones	Léxico
PEDRO	C	—	—	—	—	—
FRANCISCO	A2	C	C	B	C	C
CHIARA	A2	A	B	B	A	A

LECTURA:

“Lectura de frases”

¿Por qué esta tarea?

Con esta tarea nos proponemos evaluar modalidades lectoras no convencionales en las que se ponen en juego estrategias para construir el sentido de textos breves que no están acompañados por ningún contexto gráfico.

En el ítem anterior los alumnos unen títulos de cuentos con las ilustraciones correspondientes. En este caso, deben relacionar esos mismos títulos con sus pistas, que consisten en pequeños fragmentos referidos a las historias.

A continuación copiaremos la hoja tal como la recibe el alumno y el instructivo para el docente.

HOJA DEL ALUMNO

UNIR CON FLECHAS LOS TÍTULOS Y LAS PISTAS QUE CORRESPONDAN

CAPERUCITA ROJA

ERA DE MADERA Y CUANDO MENTÍA LE
CRECÍA LA NARIZ

LA BELLA DURMIENTE DEL BOSQUE

EL PRÍNCIPE RECOGIÓ EL
ZAPATITO EN LA ESCALERA.

PINOCHO

EL PRÍNCIPE LA DESPERTÓ CON UN BESO Y
LA RESCATÓ DE SU LARGO SUEÑO.

LA CENICIENTA

Instructivo para el docente

UNIR LOS TÍTULOS DE LOS CUENTOS CON SUS PISTAS

(Esta tarea será realizada por los alumnos que hayan identificado correctamente los títulos en el ítem anterior)

CONSIGNA:

“En la primera columna están escritos los títulos de los mismos cuatro cuentos que estaban antes con las imágenes.

En la otra columna aparecen fragmentos de algunos de esos cuentos. Esos fragmentos son pistas y ustedes tienen que descubrir a qué cuento corresponde cada una. Cuando lo descubran, tienen que unir con flechas cada título con su pista.”

¿Cuáles son los aspectos que evaluamos?

Tal como puede advertirse las tres pistas no presentan el mismo nivel de dificultad. El texto de “Pinocho” exige poner en juego estrategias casi equivalentes a las demandadas por la tarea anterior: basta con que identifiquen “nariz” o “madera” para tener éxito, de la misma manera que en “La bella durmiente del bosque” alcanza con reconocer “bella”, “bosque” o “durmiente”. En cambio, las dos pistas que incluyen la figura del “príncipe” obligan al lector a bucear en el resto de la escritura para saber de cuál cuento se trata.

Las claves de corrección han sido elaboradas tomando en cuenta este dato. Por esa razón, la categoría B implica el reconocimiento de al menos una de las pistas complejas.

CUADRO 12 LECTURA DE FRASES

A	Unen los tres títulos con las pistas correspondientes.
B	Unen dos títulos con las pistas correspondientes.
C	No unen ningún título con la pista correspondiente o sólo uno.
NRT	No realizan la tarea.

LECTURA:

“Lectura de un texto con imagen”

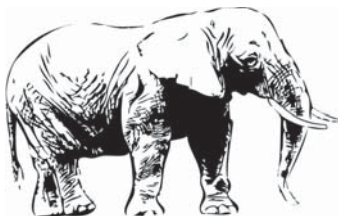
¿Por qué esta tarea?

En esta oportunidad presentamos a los niños un texto informativo breve, escrito en letra de imprenta ma-

yúscula y con un contexto gráfico que le permite anticipar el contenido. A continuación copiaremos la hoja del alumno y el instructivo.

HOJA DEL ALUMNO

LEAN ATENTAMENTE ESTE TEXTO COPIADO DE UNA ENCICLOPEDIA Y RESPONDAN LAS PREGUNTAS QUE APARECEN AL FINAL.



LOS ELEFANTES

LOS ELEFANTES SON LOS ANIMALES TERRESTRES MÁS GRANDES QUE EXISTEN. TIENEN UNA TROMPA LARGA CON LA QUE RESPIRAN, HUELEN, RECOGEN COMIDA Y TAMBIÉN ABSORBEN AGUA PARA REFRESCARSE O BEBER.

HAY DOS CLASES DE ELEFANTES: LOS AFRICANOS Y LOS ASIÁTICOS. LOS PRIMEROS SON MÁS ALTOS Y PESADOS QUE LOS SEGUNDOS Y TIENEN OREJAS MUCHO MÁS GRANDES.

- 1) ¿PARA QUÉ LES SIRVE LA TROMPA A LOS ELEFANTES?
- 2) ¿CUÁLES SON LOS ELEFANTES MÁS ALTOS Y CUÁLES TIENEN LAS OREJAS MÁS GRANDES?

Instructivo para el docente

(Esta tarea será realizada solamente por los alumnos que ya puedan leer de manera convencional, aunque su lectura no sea fluida)

CONSIGNA:

“Van a leer en silencio este texto que fue copiado de una enciclopedia de animales. Cuando terminen de leerlo, respondan las preguntas que están al final.”

IMPORTANTE:

*El maestro no dará ninguna otra información para orientar la tarea ni leerá el texto ni las preguntas en voz alta **bajo ninguna circunstancia**. Esto se debe a que se evalúa una situación de lectura por sí mismo. Puede repetir la consigna si fuera necesario.*

¿Cuáles son los aspectos que evaluamos?

Con la primera pregunta evaluamos si el niño domina la estrategia de localizar una información que está explícita en el texto, que en este caso se encuentra en el primer párrafo. Veamos las claves de corrección:

CUADRO 13 LOCALIZAR INFORMACIÓN EXPLÍCITA

A	Incluyen al menos tres elementos de la información solicitada. <i>(Respiran, huelen, recogen comida, absorben agua. Se incluyen también las respuestas que aluden a beber o a refrescarse.)</i>
B	Incluyen parte de la información solicitada. <i>(Menos de tres elementos)</i>

C	Incluyen información pertinente que no está presente en el texto (<i>por ejemplo: “agarran cosas”</i>) o datos no pertinentes (<i>por ejemplo: “tienen una trompa larga”, “los elefantes son animales terrestres” etcétera.</i>)
NRT	No realizan la tarea.

Las respuestas A o B son evidentes y por lo tanto no daremos ejemplos. En el caso de las respuestas C, Melina contesta “Los elefantes son muy grandes” y Brian “Los elefantes tienen una trompa larga”. Este tipo de respuesta, por lo general, corresponde a niños que leen la pregunta pero no hacen lo mismo con todo el texto, razón por la cual responden a partir de sus conocimientos previos sobre los elefantes o apelan a su imaginación.

Veamos las claves para la segunda pregunta:

CUADRO 14 DESCUBRIR CORREFERENCIAS

A	La respuesta indica que el niño comprende la correferencia (quiénes son “los primeros”, quiénes “los segundos”. Por ejemplo: <i>“tienen tamaño y peso medianos”, “son más chicos”, “pesan menos”</i> .)
B	La respuesta alude a que son “los primeros” sin aclarar a cuáles elefantes se refiere este término.
C	Responden con información errónea o copian otras partes del texto.
NRT	No realizan la tarea.

Responder esta pregunta implica, por un lado, poder localizar información explícita del texto pero, además, demanda la capacidad de relacionar términos entre sí. Los alumnos deben identificar una correferencia, es decir, descubrir que cuando en el texto dice “los primeros” se está refiriendo a “los africanos”.

Veamos algunas respuestas. Jorge, ante la pregunta “¿CUÁLES SON LOS ELEFANTES MÁS ALTOS Y CUÁLES TIENEN LAS OREJAS MÁS GRANDES?”, responde “Los primeros”. Queda claro que aplica en esta pregunta la misma estrategia lectora usada en la pregunta anterior y, por lo tanto, localiza dónde se encuentra la respuesta pero no advierte que se le está pidiendo que busque a quién se refiere esa expresión.

Es probable que para algunos niños “los primeros” no tenga sentido completo al no poder establecer la relación necesaria. Por esta razón, Laura se ve en la obligación de restituir lo que cree que falta y contesta “los primeros en nacer”.

Finalmente, Nahuel responde “Los machos”. Y aunque seguramente los elefantes machos son más grandes que las hembras, como en casi todas las especies, este tema no está mencionado en el texto. Es una respuesta C.

La planilla de lectura quedaría así:

CUADRO 15 PLANILLA DE LECTURA

Nombre del alumno	Palabras con imágenes	Títulos con imágenes	Frasas	Texto breve con imagen		Texto extenso sin imagen		
				1	2	1	2	3
Mauro	A	A	C	NRT	NRT	NRT	NRT	NRT
Jorge	A	A	A	A	B	NRT	NRT	NRT
Nahuel	A	A	A	B	C	NRT	NRT	NRT

COMENTARIOS FINALES

Sabemos que la tarea que nos aguarda no es fácil. Tenemos varias asignaturas pendientes todavía. En primer término, no hemos terminado de ajustar el formato de la evaluación de segundo ciclo. Estamos conformes con la propuesta de lectura y de escritura pero seguimos repensando y reelaborando las actividades propuestas para evaluar la reflexión y la sistematización sobre la Lengua. En segundo lugar, aún no logramos arribar a una determinación de expectativas mínimas de logro para todos los ítems evaluados, que tome en consideración el punto de partida de cada niño en cada año. Nuestra aspiración es lograr, por ejemplo, algo equivalente a lo que aplicamos al conocimiento del sistema de escritura al comienzo de la escolaridad, que podemos sintetizar así, de manera muy simplificada. (Para más detalles ver Kaufman y cols. (2007).

CUADRO 16 EXPECTATIVAS MÍNIMAS DE LOGRO PARA EL CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA.

1º Grado	2º Grado	3º Grado
<p><i>Si ingresan produciendo escrituras que todavía no se relacionan con la sonoridad, es esperable que terminen el año comprendiendo esa relación y produciendo escrituras silábicas.</i></p> <p><i>Si ingresan escribiendo de manera silábica, es esperable que terminen el año produciendo escrituras alfabéticas.</i></p> <p><i>Si ingresan escribiendo de manera alfabética, es esperable que terminen el año incluyendo algunas convenciones ortográficas.</i></p>	<p><i>Si ingresan escribiendo de manera silábica, es esperable que terminen el año produciendo escrituras alfabéticas.</i></p> <p><i>Si ingresan escribiendo de manera alfabética, es esperable que terminen el año incluyendo algunas convenciones ortográficas.</i></p>	<p><i>Si ingresan escribiendo de manera alfabética, es esperable que terminen el año con conocimiento de algunas convenciones ortográficas.</i></p>

Como el lector puede advertir, se parte del nivel inicial de cada niño y no se fijan expectativas mínimas de logro por año, pero eso sucede por añadidura. Por ejemplo, consideramos que ningún niño puede ni debe terminar un año igual que lo empezó, razón por la cual esto implica que esperamos que *todos* los niños terminen el primer año con una escritura que se relacione de manera sistemática con la sonoridad (silábica), que *todos* terminen el segundo con escritura alfabética y que el tercer año se destine a explorar cuestiones ortográficas.

Sin embargo, a pesar de los desafíos pendientes ya mencionados, después de más de tres años de trabajo creemos haber logrado elaborar un formato de evaluación para primer ciclo que está resultando satisfactorio.

A partir de comentarios de los docentes que han participado, parece que este instrumento les permite acceder a un seguimiento más minucioso del proceso de aprendizaje de sus alumnos. Nos han comentado, además, que el diseño del instructivo y el desagregado de las claves les amplía el campo de observación y análisis de determinados aspectos de las tareas que realizan sus alumnos, hecho que les ha servido para reajustar sus intervenciones posteriores y diseñar nuevas actividades en el trabajo diario del aula, acordes con las líneas esbozadas en la evaluación.

En cuanto a los directivos, han manifestado que el uso de esta herramienta les brinda la posibilidad de mejorar la gestión institucional puesto que les revela el estado de situación de su alumnado. Asimismo, detectar problemáticas comunes y cuestiones específicas, les permite ayudar con mayor precisión a sus docentes a orientar el trabajo en las aulas.

Seguiremos trabajando con el mismo entusiasmo que hasta ahora, porque si bien encontramos cotidianamente numerosos escollos, sabemos que estamos transitando por un camino coherente con nuestra concepción de la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

WEISZ, Telma (2004): Operativo realizado São Paulo, Brasil, por el SARESP (*Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*).

KAUFMAN, A. M. y colaboradores (2007) *Leer y escribir – El día a día en las aulas*. Buenos Aires, Ed. Aique.

Documentos consultados:

1) Proyecto PISA (*Programme for Indicators of Student Achievement*), dependiente de OCDE (*Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*), destinado a evaluar en el área de lectura a alumnos de 15 años, independientemente del año escolar que estén cursando y de la escuela a la que asistan.

2) Operativo LLECE (*Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*) de la OREALC (*Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*): destinado a evaluar alumnos de 3º y 4º grado. Los resultados publicados corresponden sólo al área de lectura, porque a pesar de haberse incluido un ítem de escritura, los países miembros no se pusieron de acuerdo en el criterio para atribuir puntuaciones. No están publicadas las pruebas administradas.

3) Operativo ONE (*Operativo Nacional de Evaluación*), implementado por DINIECE (*Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa*), dependiente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. En nuestro país, desde el año 1993, existe este Operativo nacional de evaluación que busca brindar información válida y confiable sobre qué y cuánto aprenden los alumnos durante su paso por el sistema educativo. Al igual que los proyectos anteriormente mencionados, esta evaluación releva los resultados de los aprendizajes de los alumnos pero no brinda la posibilidad de efectuar un seguimiento de los procesos de construcción de los conocimientos.