

Clase 4 La evaluación en alfabetización inicial

¡Bienvenidos a la cuarta clase!

En la primera Clase de este Módulo se explicaron los componentes de un modelo didáctico y de la programación didáctica desde los aportes de la didáctica general. En la Clase 2 se desarrollaron los fundamentos epistemológicos de un modelo alfabetizador científicamente fundamentado, desde donde se explicaron las características del objeto, enfoque y abordaje metodológico. En la Clase 3 se analizaron los componentes de la programación en alfabetización inicial y las decisiones que involucra en cuanto a propósitos y objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza, actividades de aprendizaje, materiales y recursos.

Tal como adelantamos, hemos destinado la Clase 4 a enfocar la evaluación en particular, por la importancia que reviste este tema.

La evaluación como componente de la programación didáctica

La evaluación brinda información acerca de los niveles de logro que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que en esta instancia quedan al descubierto los aciertos o dificultades que surgen de las implementaciones en el aula, aun las más innovadoras. Este tema adquiere especial relevancia ya que la tarea del docente es revisar y actualizar su práctica educativa en función de un modelo didáctico, de manera que es necesario, también, revisar la práctica de la evaluación, su finalidad, qué y cómo se evalúa. A partir de esta información los docentes pueden proponer cambios en las propuestas de enseñanza.

Este componente de la programación de la enseñanza en ocasiones se presenta como el menos motivador, tanto para los maestros como para los alumnos, para las instituciones y para las familias, pero hacer foco en la evaluación permite recorrer el desarrollo de todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Por eso se trata de leer su lado positivo. Toda tarea de enseñar y aprender se centra en un proyecto de trabajo que supone encarar la tarea científicamente, definir cuándo y cómo se enseña, así como también reconocer en qué momento se deben introducir los ajustes necesarios y adecuados teniendo siempre como base el modelo didáctico y las ciencias de referencia. Entonces los procesos evaluativos adquieren otra dimensión porque se ajustan a marcos de referencia científicamente justificados.

A partir del trabajo de fundamentación epistemológica y didáctica realizado en esta Especialización con el aporte de ciencias de referencia, en función del modelo alfabetizador explicitado en la clase 2 y de la selección de contenidos y programación de estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje propuestas en la clase 3, estamos en condiciones de abordar la evaluación de manera que

satisfaga condiciones de validez de construcción. Es decir, en palabras de Camilloni, A. (1998):

condiciones de coherencia entre las teorías y estrategias de enseñanza que se han empleado, las teorías generales y específicas que describen los procesos de aprendizaje que el programa de enseñanza propone y las teorías que fundamentan las elecciones de los tipos de instrumento, la secuencia empleada, la articulación de la enseñanza y la evaluación. Si la evaluación no tiene fundamento teórico válido, las decisiones que se tomen a partir de la información recogida y las interpretaciones resultantes carecen de legitimidad.

Del indicio a la toma de decisiones

Como se explicó, la evaluación le permite al docente recoger información para organizar el proceso de la toma de decisiones de enseñanza en el aula.

¿Cómo aparece esta información?

A medida que los alumnos realizan actividades para aprender a leer y escribir, elaboran producciones, plantean dudas y enfrentan problemas. Todas estas manifestaciones son, para el docente que sabe interpretarlos, indicios del desarrollo de sus aprendizajes. Un indicio es un signo que da pistas para interpretar otro signo no accesible directamente. ¿Cómo se obtiene esta información?

El docente obtiene esta información a través de la observación de procesos habituales en las situaciones de clase o con instrumentos específicos que le permiten *obtener indicios visibles* de procesos complejos que se quieren evaluar. En el caso de la enseñanza, las actividades brindan indicios de la marcha o desarrollo de procesos de aprendizaje más complejos.

¿Qué se hace con la información obtenida?

- Se analizan *los indicios*; es decir, se los interpreta a partir del modelo didáctico y se los transforma en *datos objetivos*.
- *El dato* se confronta con una descripción de los aprendizajes esperados y a partir de esto se enuncian *los criterios de evaluación* en términos de procesos (en desarrollo) o de productos (como cierres parciales o finales).
- A partir del proceso descrito se *toman decisiones de enseñanza*.

El docente puede sistematizar indicios y transformarlos en datos cuando posee un marco de referencia, científico y didáctico, que se lo permite. Cuanto más rigurosos son esos datos, mejor información aportan sobre la marcha del proceso y mejor se podrán tomar como base para diseñar las acciones que permitan asegurar trayectorias escolares completas y oportunas, especialmente en comunidades educativas donde esas trayectorias se han visto históricamente amenazadas por la discontinuidad, la pobre calidad de la oferta educativa y el fracaso.

Los instrumentos en la evaluación

Como se dijo, el docente puede recoger indicios que le permiten evaluar a medida que los alumnos realizan las actividades previstas en la programación (ver clase 3 TEA). Además, puede proponer instrumentos específicos para recoger distintos tipos de información.

Las propuestas evaluativas se diseñan teniendo en cuenta el uso de distintos instrumentos, ya que la intención es poner al alumno ante desafíos diferentes y respuestas variadas. El modelo didáctico sostenido en esta Especialización promueve, a partir de un trabajo sostenido y sistemático de enseñanza, la realización de tareas diversas que permitan evaluar esos aprendizajes con la misma intención educativa.

Los materiales que ponemos a disposición como *anexos de esta clase* enfocan el tema de la construcción y diseño de los instrumentos. Entre ellos se consideraron aquellos que se refieren a ítems de respuestas elaboradas (pruebas objetivas o semiestructuradas) y otros cuya resolución permiten elaboraciones a cargo del alumno con respuestas divergentes.

Además de las pruebas de lápiz y papel se recomiendan otros instrumentos que se utilizan para evaluar los aprendizajes: registros de observación directa; listas de control o cotejo y escalas de valoración; entrevista y cuestionario; portafolio. Para ver en detalle la descripción de todos los instrumentos de evaluación se recomienda la lectura del Anexo *Los instrumentos de evaluación*, que acompaña a esta clase.

Las modalidades en la evaluación

Hay distintas modalidades evaluativas según los diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje (Allal, 1988; Jorba y Sanmartí, 1992). Como ya dijimos en la clase 1, es necesario implementar:

- ⌚ La *evaluación diagnóstica o inicial*, (Clase 1 TEA) que tiene como objetivo recoger información acerca de las fortalezas y debilidades iniciales de cada niño y del grupo, con la intención de lograr una propuesta de enseñanza que responda a sus necesidades y dificultades. Se trata de partir de información debidamente fundamentada con la intención de que la propuesta didáctica tenga en cuenta los antecedentes académicos y contextuales, base de toda enseñanza situada.
- ⌚ La *evaluación formativa o de proceso*, que no se da en un momento específico sino a lo largo del trabajo diario y sistemático del alumno. Su importancia reside en que los docentes, durante el proceso de enseñanza, puedan ir adaptando su propuesta didáctica a los progresos, logros y necesidades del aprendizaje observados en sus alumnos.

Como hemos desarrollado en el modelo didáctico alfabetizador (clase 1 y 2 TEA) esta Especialización concibe a la enseñanza como un largo proceso a través del cual el alumno va reestructurando sus conocimientos y competencias a partir de las propuestas de enseñanza. *La evaluación*

formativa o de proceso se centra especialmente en recoger información no solo de los conocimientos que el alumno va integrando sino también de las estrategias que utiliza para llegar a un resultado esperado.

Es por ello que, en esta Especialización, el trabajo con los errores de los niños es uno de los ejes de la evaluación de proceso. Más adelante profundizaremos este tema, ya que a través del error se puede inferir cuáles son las dificultades que presenta la tarea o qué tipo de relación se establece entre la propuesta didáctica y el objeto de enseñanza. Los docentes deben revisar con los alumnos estos obstáculos y, a partir de allí, diseñar otras estrategias de enseñanza más adecuadas para superarlos. Trabajar con el error permite intervenir en el proceso antes de llegar a la evaluación final.

Como vemos, este momento de la evaluación hace hincapié en los procesos de apropiación de saberes y estrategias y no sólo en el resultado final. Además puede favorecer que el alumno, al revisar sus procesos de aprendizaje, consolide paulatinamente un trabajo autónomo.

- ⌚ La *evaluación final* recoge resultados confiables como meta final del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es importante elaborar, en esta etapa, instrumentos de evaluación que den cuenta, con la mayor precisión, de estos resultados. La evaluación final cumple, dentro de las exigencias del sistema educativo, una función social ya que es la instancia que suele culminar con la información pública de los resultados obtenidos por los alumnos. La evaluación final informa acerca de si los alumnos han obtenido los logros esperados al final del proceso de aprendizaje; si cumplen con los prerrequisitos para continuar sus estudios y qué aspectos se deberían modificar para encarar una situación posterior de estudio.

La evaluación de los aprendizajes presenta básicamente dos funciones:

Una de carácter social, de selección y de clasificación, pero también de orientación a los alumnos. Se les informa sobre los avances de los aprendizajes a los alumnos y a su familia y se informa qué alumnos han adquirido los conocimientos necesarios para poder acreditar o certificar lo que la sociedad le asigna al sistema educativo. De allí su carácter social ya que constata o certifica la apropiación de conocimientos por parte del alumno al terminar una etapa completa, por ejemplo: una unidad didáctica, un periodo de formación o el final de un curso o de un ciclo.

Otra de carácter pedagógico, de regulación del proceso de enseñanza y de aprendizaje, de reconocimiento de los cambios que se van a introducir progresivamente en este proceso para que todos los alumnos aprendan de manera significativa. Esta función es de carácter pedagógico o formativo pues aporta información útil para la toma de decisiones y promueve adaptaciones de las actividades a las necesidades de los alumnos para mejorar la calidad de la enseñanza. Tiene lugar durante el proceso con la intención de mejorar cuando aún se está a tiempo (Ballesteros M y otros. 2009).

La evaluación de la alfabetización inicial, un objeto polémico

Hemos visto las grandes líneas desde las que la Didáctica general plantea la evaluación. Sin embargo, la evaluación de la alfabetización inicial, en particular, sigue siendo un objeto polémico para el sistema educativo, que suele abordarla cuando lo hace- de diversas, heterogéneas y en ocasiones contradictorias formas, tanto en las escuelas como también en los niveles más altos de decisión. Su problematicidad es tan desafiante que es muy frecuente que se afirme, inclusive, que es imposible considerar la evaluación de la alfabetización inicial antes del tercer grado.

A pesar de ello, la evaluación de la alfabetización inicial existe de hecho en las aulas de primero y segundo grados, frecuentemente más ligada a la costumbre que a un marco teórico y un modelo didáctico fundamentado y explícito, lo cual acentúa la discrecionalidad en la toma de decisiones. Además existieron y existen acalorados debates no solo en lo atinente a la evaluación sino también a la acreditación y la promoción que en conjunto afectan las trayectorias escolares de los alumnos en esos primeros grados.

Veamos, como ejemplo de la grave desorientación docente en relación con la evaluación en alfabetización inicial, estas consignas de evaluación que fueron relevadas en el Trabajo Final de Análisis de Cuadernos Escolares de primer grado que se propuso en el Ciclo de Desarrollo Profesional Docente desarrollado en el INFD entre 2009 y 2014, donde se analizaron cuadernos de primer grado de las 24 jurisdicciones nacionales (Ver bibliografía).

- **Como puedo haciendo los soniditos escribo solito el nombre de las cosas que pinté.**
- **Pensá y dibujá palabras que comiencen con: A E I O U.**
- **Jugar con pedacitos de palabras.**

¿Qué contenidos de alfabetización se pretende evaluar con estas consignas? ¿Qué significa "escribo haciendo los soniditos"? ¿Las palabras se dibujan? ¿Qué significa "jugar con pedacitos de palabras"? ¿Qué se les enseñó a los alumnos que son evaluados de esta forma?

Los cursantes de la Especialización están en condiciones de analizar críticamente este tipo de consignas, que, sin embargo, abundan en las prácticas cotidianas de las escuelas.

Evaluar lo que se enseñó como parte del derecho a aprender a leer y escribir

Como se ha explicado exhaustivamente en esta Especialización, a leer y escribir se aprende y este aprendizaje es un paso natural de la lengua oral a la escrita, sino que requiere enseñanza explícita en el marco de la institución escuela que es el

ámbito históricamente designado para ello; requiere enseñanza planificada, sistemática, coherente y sostenida a lo largo de los años como factor decisivo. Este proceso debe ser permanentemente evaluado ya que exige cuidadosos ajustes en las propuestas de enseñanza (Melgar, S. Zamero, M. 2010).

Los siguientes conceptos inspirados en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1996), parafraseados para el tema específico, sirven de orientación ideológica para este enfoque de la evaluación en alfabetización inicial:

*La **alfabetización** es un derecho de los ciudadanos sea cual fuere su punto de partida y el ritmo de sus progresos. La **evaluación en alfabetización inicial** tiene que servir al conocimiento de sus necesidades en vez de ser una carrera de obstáculos a superar o elemento de jerarquización y exclusión de ese **derecho**.*

Evaluar el desarrollo de competencias

Mientras están aprendiendo a leer y escribir, los alumnos realizan múltiples actividades que implican actos de lectura, escritura y comprensión del funcionamiento del sistema alfabético de la lengua escrita. Estos actos, a medida que los alumnos aprenden, son cada vez más complejos y autónomos y desarrollan competencias en los alfabetizandos, entendidas como conocimientos internalizados que posibilitan actuaciones, es decir uso del conocimiento internalizado (Melgar, S. Zamero, M., 2010). Las competencias que se desarrollan son, como vimos en la Clase 2 de este módulo, la competencia lectora, la competencia escrita y la alfabética.

- La competencia lectora consiste en la comprensión del significado y sentido de mensajes escritos en una lengua escrita estándar, a partir de la observación visual sistemática de los signos gráficos que los constituyen.
- La competencia escrita consiste en producir mensajes a través de una lengua escrita estándar de manera convencional, significativa y adecuada a un contexto.
- La competencia alfabética consiste en conocer el principio productivo del funcionamiento del sistema de doble articulación de una lengua escrita alfabética estándar, como lengua paralela y complementaria de la oral, que tiene unidades gráficas de variada extensión y sus propias convenciones de uso.

La evaluación en alfabetización inicial debe acompañar este exigente proceso y debe comenzar por la observación atenta de los logros y dificultades que manifiestan los alumnos que están aprendiendo a leer y escribir y están en proceso de desarrollo de sus competencias lectora, escritora y alfabética.

Este proceso, como señalamos, implica desafíos y dificultades para los que aprenden. En la clase 3 del módulo AL se desarrolla el punto “Un enfoque superador para el análisis de problemas de lectura y escritura” donde se enfoca el estudio de las dificultades que enfrentan los alfabetizandos en su proceso de aprendizaje de la lengua escrita en el marco teórico del análisis de problemas, tema que se desarrolló

a partir de las investigaciones de PitCorder (1971) en relación con la enseñanza de segundas lenguas. Este investigador considera que todo el que aprende una Lengua 2 (L2 en el caso del alfabetizando es la lengua escrita) intenta resolver los desafíos que le plantea la nueva lengua, a partir de los conocimientos que tiene de su L1. En ese proceso, el alfabetizando manifiesta vacilaciones y comete errores, que son soluciones provisionales que pone a operar para resolver los problemas a los que se ve enfrentado. En ese proceso de aprendizaje, las dificultades, vacilaciones, intentos fallidos y errores del que está aprendiendo la lengua escrita manifiestan el conocimiento de la L1, y no el desconocimiento de la L2 (la lengua escrita), porque provienen del conocimiento de la lengua oral, de usos y conceptos que son eficaces en el contexto de uso de la lengua oral, pero inoperantes en el contexto de uso de la lengua escrita, donde generan respuestas incorrectas.

Por eso, antes de tomar determinaciones apresuradas respecto de las dificultades lectoras y escritoras de los alfabetizandos; es decir, antes de considerar que son “naturales”, “que se van a arreglar por su cuenta” o que son “insalvables porque su dialecto es deficiente”, es imprescindible conocer y analizar sus saberes iniciales, asumir las dudas que tienen identificar los aspectos problemáticos que los hacen vacilar para reconducir el proceso de enseñanza. En esto consiste la evaluación: se trata de recoger de manera sistemática la información acerca de los conocimientos y competencias de los alumnos que están aprendiendo, para robustecer y afianzar lo que saben y volver a trabajar recursivamente sobre aquellos contenidos que no se han logrado incorporar.

Los problemas, dudas y vacilaciones de los alumnos en su proceso de alfabetización permiten extraer **indicios** de la evolución de su competencia lectora, escritora y alfabética **en proceso de aprendizaje**. Un indicio, como se explicó antes, es una señal que remite a la existencia de algo de lo cual no se tiene conocimiento directo. En ámbitos como el educativo, los indicios no se deben interpretar por la costumbre ni de modo arbitrario sino en función de un marco teórico justificado científicamente. En la Especialización se han descripto desde marcos teóricos justificados científicamente los problemas que enfrentan los que aprenden a leer y escribir, de manera que los docentes están en condiciones de identificarlos en términos de **indicios de la marcha del proceso y usarlos para evaluar procesos de aprendizaje**.

Por ejemplo, una alumna de primer grado, llamada *Cecilia*, escribe su nombre así: **Sla**. Esta escritura es indicio de que reconoce qué cosa debe escribir (su nombre) y diferencia escritura de dibujo, pero todavía no domina el sistema de correspondencias entre los fonemas y grafemas de su nombre que le permitirían la correcta escritura de todos los componentes (grafemas) del significante gráfico. A partir de esta interpretación de los indicios el docente que ha cursado la Especialización puede consultar, por ejemplo en las clases 3 y 4 del Módulo AL qué procesos debe completar la alumna y en las clases 2 y 3 de este módulo TEA, qué contenidos y actividades debe trabajar con ella.

La búsqueda de indicios en alfabetización inicial

Para relevar indicios de la evolución de la **competencia lectora** conviene recordar las principales actividades que los alumnos deben realizar para aprender a leer:

- ③ identificar palabras entre dibujos y formas gráficas que parecen palabras pero no lo son (no palabras);
- ③ discriminar entre palabras diferentes;
- ③ recuperar el significado literal;
- ③ reconstruir la red de relaciones entre las palabras del texto;
- ③ reconocer y reponer los sentidos inferenciales;
- ③ aceptar o rechazar la estructura mental que se va armando a medida que se lee un texto (recordemos que un "texto" puede tener unas pocas palabras)

Cuando realizan todas estas actividades, el docente, a través de los logros y dificultades que se manifiestan en la lectura, puede extraer indicios de la competencia lectora en desarrollo. Recordemos que esta competencia se construye con mucho tiempo de trabajo y a través de múltiples y variadas actividades, por lo cual los alumnos deben ejercitarlas recursivamente (recuperar el concepto de recursividad en la Clase 1 de este módulo y revisar todas las actividades de lectura propuestas en la Clase 3).

Para relevar los indicios de **competencia escrita**, las principales tareas que los alumnos tienen que realizar son:

- ③ copia;
- ③ escritura al dictado;
- ③ producción y
- ③ revisión de textos escritos con ayuda o sin ella

Cuando realizan estas tareas, el docente, a través de los logros y dificultades que se manifiestan en la escritura, puede extraer indicios de la competencia escrita en desarrollo. También en este caso es necesario que los alumnos puedan realizar de manera recursiva muchas y variadas actividades de escritura durante todo su primer ciclo (revisar todas las actividades de escritura propuestas en la Clase 3).

Para relevar los indicios de **competencia alfabética**, las tareas que los alumnos tienen que realizar son, por ejemplo:

- ③ separación intencional de palabras en frases y textos,
- ③ sustitución,
- ③ trueque,
- ③ eliminación y
- ③ agregado de letras en palabras de manera voluntaria e intencional comprendiendo el valor significativo diferencial de cada una de esas operaciones.
- ③ Completamiento de palabras con letras y de oraciones con palabras.

Cuando el docente propone estas tareas, a través de los logros y dificultades que puede observar en la lectura y escritura de sus alumnos, releva indicios de competencia alfabética en desarrollo. De más está decir que estas actividades analíticas deben ser cuidadosamente y abundantemente realizadas, durante todo el primer ciclo (revisar todas las actividades de desarrollo de la competencia alfabética propuestas en la Clase 3).

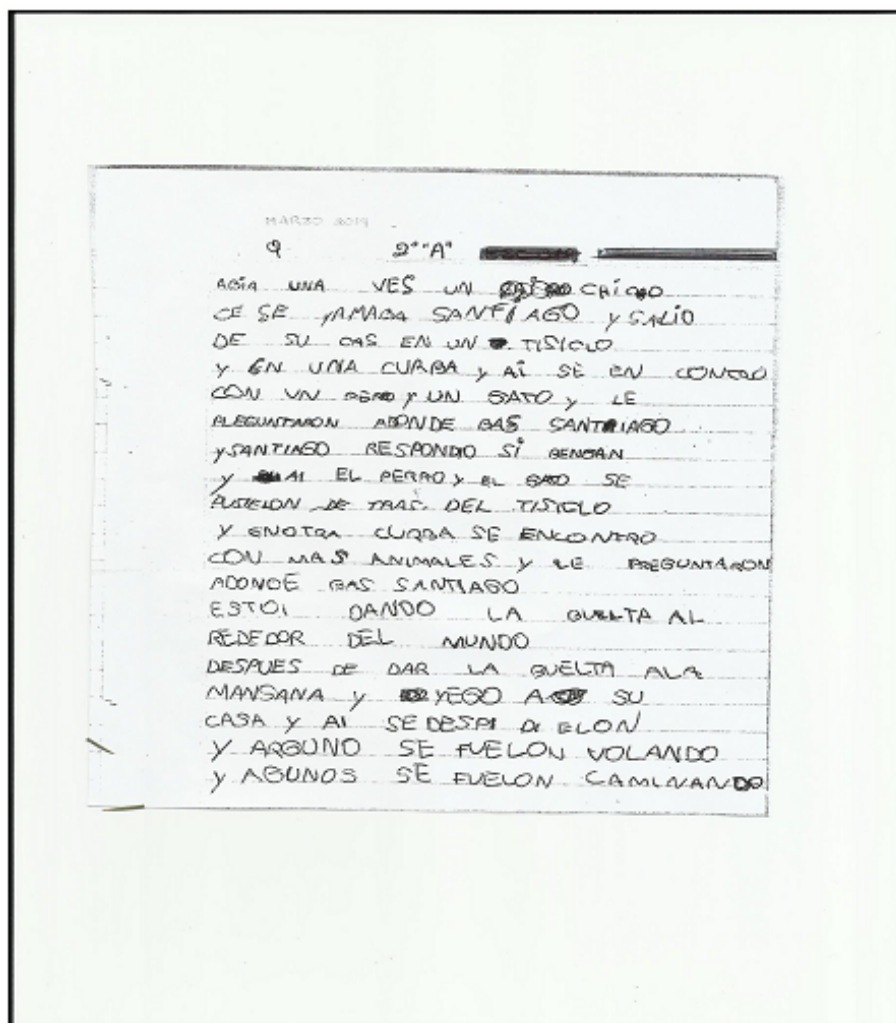
Del indicio al dato

En el marco de la Especialización, los indicios se pueden analizar desde perspectivas lingüísticas, culturales, cognitivas y sociolingüísticas, dado que los problemas y desafíos que enfrenta el alfabetizando han sido descriptos con detalle desde esas ciencias y marcos de referencia, de manera que el docente puede transformar esos indicios en **datos al servicio de la evaluación**.

Nuevamente, recordemos que el indicio se interpreta como dato desde un marco teórico. Recomendamos la relectura minuciosa de la clase 3 de ACC que presenta un interesante ejemplo en el caso de Julia. Los comportamientos de Julia al negarse a leer fueron erróneamente interpretados como indicios de desequilibrio emocional (desde un marco teórico improcedente) y elevados a la categoría de datos que corroboraban esa interpretación, cuando en realidad la niña no conocía las correspondencias entre los fonemas y los grafemas, porque en lugar de enseñarle ese contenido le habían enseñado el nombre de las letras, y por eso no podía leer.

La interpretación de indicios y su transformación en datos para el análisis desde el marco del modelo didáctico estudiado y las ciencias de referencia consultadas, es el tipo de trabajo que debe realizar el cursante de la Especialización a la hora de pensar los Antecedentes y la descripción del estado de situación de partida en su Trabajo Final individual y obligatorio.

Para revisar la descripción exhaustiva de problemas de la alfabetización inicial que deben tomarse como **indicios** de la marcha del proceso de aprendizaje de la lengua escrita, y luego transformados en datos al servicio de la evaluación, proponemos el repaso del primer texto que se analizó en la Especialización:



Este texto presentado en la clase 3 de AL es el producto del trabajo de lectura, escritura y reflexión sobre el sistema de la lengua escrita de un alumno/a de segundo grado. Es un exponente del estado de situación de un alfabetizando, que muestra un rico conjunto de formas a través de las cuales da solución provisoria a los desafíos alfabetizadores que se le presentan. **Cada una de las soluciones que el alumno propone para resolver estos problemas de escritura es un indicio de estado de sus competencias, que deviene en un dato preciso para la evaluación al servicio de la toma de decisiones de enseñanza.**

Los indicios, interpretados a la luz de los conocimientos que se han desarrollado en función de las ciencias de referencia estudiadas en la Especialización, brindan **datos** para dar cuenta del estado de situación del alumno respecto de su aprendizaje de la lengua escrita.

Por ejemplo, en el plano de las competencias lectoras, se puede considerar que el alumno del ejemplo anterior ha podido recuperar el significado literal del texto que leyó o cuya lectura compartió en clase; ha podido reconstruir razonablemente la red de relaciones entre las palabras del texto, excepto el fragmento intermedio entre la

pregunta “¿A dónde vas Santiago?” y la invitación “Sí, vengan”. También pudo reponer la mayor parte de las inferencias, excepto la que se refiere a la identidad entre la vuelta al mundo y la vuelta a la manzana.

Respecto de su competencia escritora en la producción y revisión de textos escritos se puede observar que el tachado y reescritura de algunas palabras revelan que este alumno/a está en un proceso de escritura que incluye la mirada reflexiva sobre lo que escribe.

Respecto de su competencia alfabética, crucial en el segundo grado porque es el instrumento imprescindible para la autonomía en el uso de una escritura alfabética, se puede apreciar que, por ejemplo, las letras S muy semejantes al número 5 dan cuenta de la vacilación a nivel de sistemas de notación numérica y alfabética; la escritura de ALA en lugar de A LA en la frase “a la manzana” manifiesta la subordinación de la escritura a la percepción oral del alumno; los problemas con los límites entre palabras permiten ver que el proceso de comprensión de la doble articulación lingüística está en desarrollo; los problemas de alternancia de C y S son indicio de dificultades (que necesariamente se prolongan más allá del segundo grado) respecto de los defectos de paralelismo.

¿Qué conocimientos posee un cursante de la Especialización para afinar su relevamiento de indicios de la marcha de las competencias de sus alumnos, y convertirlos en **datos** para la evaluación de sus procesos de aprendizaje de la lengua escrita?

En el Módulo AEL, clase 2 se explican cuatro tipos de abordaje para la comprensión de textos con abundantes ejemplos que permiten relevar indicios de lectura. En las clases 3 y 4 de AEL hay ejemplos para trabajar formas de comprensión de poesía y diversos juegos de lenguaje.

En el Módulo AL, clase 3 se explica que textos como el que estamos analizando le permiten al docente plantearse las siguientes preguntas: ¿Qué problema le plantea al alumno la confusión de sistemas simbólicos?

¿Qué problema le plantea la autonomía semiótica de la lengua escrita respecto de la lengua fónica?

¿Qué problema le plantea la doble articulación?

¿Qué problema le plantea la complementariedad?

¿Qué problema le plantea el paralelismo en el nivel de las palabras?

¿Qué problemas le plantean los defectos en el paralelismo entre fonemas y grafemas?

¿Qué problemas le plantean los fonemas que no son sucesivos y los grafemas que no son sólo letras?

En el módulo ACC, Clase 3, “Los problemas de los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura: un desafío para la escuela”, el punto “Aspectos importantes para revisar cuando los alumnos presentan dificultades en el proceso de alfabetización” describe los principales problemas, establece en qué planos ocurren y destaca la importancia de la intervención escolar oportuna.

En ese mismo módulo (ACC), Clase 1, se muestra que el procesamiento de la lengua escrita no es innato, como el de la lengua oral, sino que el cerebro debe adaptarse y, por ende, aprender, el reconocimiento de palabras y letras.

De manera constante, proponemos a los cursantes que se mantengan alertas respecto de lo expuesto en el módulo AS, clase 4 “La sociolingüística y el docente que enseña a leer y escribir”, especialmente en el punto “La enseñanza de la lengua escrita y algunas variedades del español” donde se analizan ejemplos de variedades del español con influencia de algunas de las lenguas indígenas que se hablan actualmente en nuestro país. El docente puede reconocer esos indicios sociolectales y diseñar de manera precisa la intervención en la enseñanza de la lengua escrita dado que puede predecir los aspectos gramaticales que deben ser tratados con especial atención, con más ejercitación y tiempo, con más redundancia y con muchos ejemplos en la enseñanza de la variedad escrita estándar del español.

De todas estas lecturas surge que la Especialización brinda elementos sólidos para observar indicios de manera sistemática y científicamente justificada y a partir de ellos recuperar datos de cara a la evaluación.

De los datos a los criterios

Las manifestaciones descritas en las actividades observadas son indicios de que las competencias están en desarrollo y pueden aportar datos para la elaboración de **criterios de evaluación de procesos y productos**. Los criterios son descripciones del comportamiento esperado en términos de objetivos ya establecidos con valor de decisores. (Elola, N. y Toranzos, L., 2000) En alfabetización inicial son decisores que interpretan los resultados de aprendizaje de acuerdo con definiciones provenientes de investigaciones pertinentes en las disciplinas de referencia, aspecto en el cual la Especialización aporta amplio conocimiento.

Los criterios que deberían seguirse para evaluar la competencia lectora de un alfabetizando son:

- mayor o menor experticia en la lectura de palabras conocidas y nuevas,
- discriminación de palabras en el texto,
- recuperación del significado literal de las palabras en el texto,
- recuperación de la información provista por el texto,

- recuperación de inferencia simple en un texto y la justificación de inferencia elaborada en un texto ajustado a su nivel de lecturabilidad.

Los criterios que deberían seguirse para evaluar la competencia escrita son:

- mayor o menor experticia manifestada en las tareas de copia de palabras, frase, texto;
- producción de palabra, frase, texto
- revisión de la escritura de palabra, frase, texto.

Los criterios para evaluar la competencia alfabética son:

- comprensión del principio productivo de infinitud discreta de una lengua alfabética (según el cual con pocos grafemas se forman infinitas palabras a través de sustitución, trueque, eliminación y agregado significativo de letras)
- producción de frases y textos que dan cuenta del conocimiento de la primera articulación lingüística porque separan intencionalmente las palabras en dichas frases y textos.

En síntesis, mientras el alfabetizando aprende a leer y escribir va desarrollando competencias. Por su parte, el maestro deberá observar atentamente los indicios de la marcha de las competencias en desarrollo, extraer datos precisos según los marcos científicos de referencia y establecer los criterios para observar cuál es el grado de apropiación que va realizando el alfabetizando en el tiempo previsto. De acuerdo con sus observaciones, el docente revisa y ajusta su propia enseñanza.

Las escalas

La selección de los criterios requiere de un minucioso registro debidamente organizado. Los criterios son más eficientes si están ordenados escalarmente para describir diversos niveles de realización. Para elaborarlos se piensa en un *continuum* que va desde no manifestar ningún saber respecto del contenido evaluado hasta el dominio acabado del contenido. El saber evaluado se ubica entonces en un punto del *continuum*; representa un estado de saber en un determinado momento del proceso.

Por ejemplo, en la alfabetización inicial copiar palabras no es una tarea sencilla para los alumnos; requiere el desarrollo de capacidades de atención, implica la puesta en marcha de la visión alfabética y la reproducción controlada de la escritura. Si se propone al alfabetizando una tarea de copia de una pequeña frase, la escala elaborada para evaluarla sería la siguiente:

- ③ No resuelve: no copia ninguna palabra.
- ③ Resuelve de manera incorrecta: produce grafismos en lugar de copiar.

- ③ Resuelve de manera parcialmente correcta: copia algunas palabras sin la separación correcta, copia algunas palabras completas y correctas y otras con omisión y/o transposición de grafemas; copia sin mayúscula inicial y sin punto.
- ③ Resuelve de manera correcta: copia todas las palabras separadas, completas y correctas, con mayúscula inicial y punto.¹

Los momentos de la evaluación

En el marco del modelo alfabetizador propuesto en esta Especialización, los equipos docentes pueden desplegar un rico proceso evaluativo para acompañar el desarrollo de las capacidades lectoras, escritoras y alfabéticas de sus alumnos a lo largo de la alfabetización inicial. Además pueden distribuir la tarea evaluativa de manera que acompañe distintos momentos en el desarrollo de dichas capacidades.

Pueden realizar una **evaluación diagnóstica** que permite reconocer los puntos de partida que desee recabar el docente. En el marco de la Especialización, al releer los distintos Módulos, hay exhaustiva información para que el docente sistematice sus observaciones de partida según características sociolingüísticas, lingüísticas, culturales y cognitivas, a fin de diseñar de manera precisa la intervención didáctica, recuperando para ello los aportes del modelo alfabetizador (clase 2) y la programación didáctica (clase 3) que pondrá en marcha y que acompañará con una evaluación formativa.

La **evaluación formativa** acompaña las distintas actividades de aprendizaje de los alumnos y permite reorientar la marcha del proceso. Se centra en los aprendizajes e informa acerca de la progresiva apropiación de los contenidos, la identificación de dificultades en el desarrollo de las actividades, la interpretación de avances, estancamientos y retrocesos, la evaluación de errores para poder direccionarlos en el trabajo del aula, la interacción y los intercambios en el grupo. El valor de la evaluación formativa o de proceso consiste en la retroalimentación permanente, sobre la marcha de las tareas, para los alumnos, y en la posibilidad de reorientar las actividades programadas por parte del docente.

La evaluación **recapituladora o sumativa** es el momento de la síntesis de los procesos realizados que posibilita valorar los logros de los alumnos al finalizar una propuesta de enseñanza completa. Integra la valoración de los procesos y de los productos.

Cabe señalar que estas formas de evaluación distan de la “prueba final” ya que son instancias de escritura en proceso, que se van realimentando a través de la tarea colectiva, en pequeño grupo e individual en el exigente proceso del aprendizaje inicial de la lengua escrita.

En la Especialización se pueden recuperar variados ejemplos de textos de alumnos en proceso de aprendizaje de la lengua escrita, tanto en las clases del módulo AL,

¹ Para ampliar este tema puede consultar el documento sobre Instrumentos de Evaluación que se encuentra en el anexo de la clase.

como las de ACC y también en las evaluaciones de los Módulos del Recorrido de Enseñanza.

Evaluar la evaluación

La evaluación misma debe cumplir con criterios de validez. Camilloni (1998) propone los siguientes criterios como los más relevantes para una mirada metacognitiva sobre la evaluación misma. En el marco de esta Especialización, las evaluaciones que instrumenten los docentes pueden satisfacer estos criterios:

- ③ **Validez de contenido o curricular:** La evaluación debe representar una muestra significativa del universo de contenido cubierto por la enseñanza. Algunas preguntas permiten focalizar este criterio: ¿La evaluación que se examina representa lo enseñado? ¿Lo enseñado es lo que corresponde enseñar?
- ③ **Validez predictiva:** ¿Hay alguna correlación fundamentada entre resolver lo que se plantea en el instrumento y el mejoramiento del desempeño posterior del alumno en lectura y escritura?
- ③ **Validez de construcción:** Los instrumentos de la evaluación deben estar contruidos de acuerdo con los principios de la o las teorías didácticas que sostienen el proyecto pedagógico. ¿Cuál es el marco teórico que fundamenta la enseñanza de lo que se está evaluando en el instrumento que se analiza para aprender a leer /escribir en primer grado?

Se completa esta breve presentación acerca de la evaluación con dos anexos, uno referido a la evaluación desde la Didáctica General y otro referido a los instrumentos de evaluación.

CONCLUSIÓN

Hemos llegado al final de la Clase 4 del módulo TEA Modelo didáctico en la que compartimos las características del modelo didáctico alfabetizador, la programación y evaluación en alfabetización y la reflexión sobre categorías de la didáctica general.

Con estos contenidos damos fin a nuestro recorrido de enseñanza académica de la Especialización. Ahora nos aguarda un camino distinto, pero igualmente desafiante de producción académica, en la que cada uno de ustedes podrá integrar, en la escritura de su proyecto personal, todo lo aprendido.

¡Les deseamos muchos éxitos en la nueva etapa en la que los seguiremos acompañando hasta la entrega del trabajo final!

Autoras:

Autoras: Graciela Alisedo, Emilce Botte, Sara Melgar, Laura Destéfanis, Beatriz Di Alessio, Liliana Leslabay, Miriam López, Mariana Marchegiani, Natalia Osiadacz, María Sol Rodríguez Tablado, Valeria Sagarzazu.

ACTIVIDADES

1. Lea en profundidad la clase 4 y sus anexos.
2. Complete la actividad obligatoria: "Cuestionario de opción múltiple. Clase 4."

Participe en el foro de intercambio de la clase 4 a partir de las consignas que allí se proponen.

BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. y González, C., 2012, Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos, Buenos Aires, Aique Grupo Editor
- Ballesteros, M. y otros, 2009 La evaluación como ayuda al aprendizaje, Barcelona, Grao.
- Camilloni A. 1998, "Calidad de programas e instrumentos de evaluación" en Camilloni A. et al. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, Buenos Aires, Paidós.
- Davini, M.C. (2008) Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Santillana, Bs. As.
- Elola, N. y Toranzos, L. (2000) Evaluación educativa: una aproximación conceptual, Barcelona OEI en http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/conferencias/conceptos_basicos.pdf
- Gimeno Sacristán, J. "La evaluación en la enseñanza" en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez A. (1996) Comprender y transformar la enseñanza, Madrid, Morata.
- Melgar, S. Zamero, M. 2010, Evaluar en Lengua Escrita, San José de C. R. Todos pueden aprender. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC / SICA)

Cómo citar este texto:

Alisedo, G. et al. (2017). Clase Nro. 4. La evaluación en alfabetización inicial. Módulo: Taller de Escritura Académica. Modelo didáctico. Especialización Docente Superior en Alfabetización Inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes.

