



MINISTERIO DE EDUCACION

Programa de Mejoramiento de la Calidad
de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres

EVALUACION DE LAS COMPETENCIAS LINGUISTICAS Y COMUNICATIVAS DE LOS ALUMNOS

Mabel Condemarín - Alejandra Medina
Agosto de 1998

CONTENIDO

Los cambios introducidos por la Reforma en cuanto al que hacer pedagógico de los docentes y las formas de aprender, necesariamente llevan a preocuparse por el tema de la evaluación. Las investigaciones señalan que no hay cambio pedagógico si no hay cambios en las prácticas evaluativas. En el marco de la Reforma la evaluación debe trascender la función controladora o certificativa y transformarse en una instancia de aprendizaje para todos los que participan de ella. El presente artículo da cuenta de los nuevos criterios de evaluación y las bases teóricas que apoyan esos criterios y además entrega algunos instrumentos para llevarla a cabo.

INDICE

Evaluación de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos

1. Introducción	3
2. La evaluación del lenguaje escrito	4
3. Nuevos criterios de evaluación	5
3.1 Algunas bases teóricas que apoyan estos criterios	
4. Para qué evaluar	9
4.1 Objetivos según el momento de la formación en que se realiza la evaluación	9
4.2 Objetivos de acuerdo a quien realiza la evaluación	11
5. Qué evaluar	12
6. Cómo evaluar	14
6.1 Procedimientos de evaluación	15
7. Evaluación auténtica	17
7.1 Contenido de las carpetas o portafolios	17
7.2 Utilización de las carpetas	19
Referencias Bibliográficas	20

ANEXO: Instrumentos para la Evaluación

1. Preguntas para verificar estrategias previas, durante y después de la lectura
2. Preguntas para evaluar los escritos
3. Indicadores de competencias del lenguaje oral
4. Indicadores de competencias de la lectura de textos
5. Indicadores de competencias de la producción de textos
6. Análisis de discrepancias
7. Test de cloze .Niveles de lectura
8. Test de Reconocimiento de Palabras
9. Conceptos sobre el lenguaje escrito para pre escolares
10. Entrevistas de lectura
11. Ficha de observación de actitudes frente a la lectura
12. Inventario de lectura informal (ILI)

1. Introducción

La reflexión de los equipos docentes sobre el tema de la evaluación reviste gran importancia en momentos en que se está llevando a cabo una reforma curricular que propone nuevos paradigmas respecto al que hacer pedagógico de los profesores y a las formas de acceder al conocimiento de los alumnos.

La investigación revela que no puede haber cambios en las prácticas de evaluación, sin transformaciones en la concepciones sobre el aprendizaje. Del mismo modo, no puede haber cambios en las prácticas pedagógicas si no se lleva a efecto un cambio en las prácticas evaluativas.

Tradicionalmente la actividad de evaluación es un ámbito exclusivo del profesor, a quien se considera el único capaz de garantizarla; el alumno depende enteramente del profesor respecto a la apreciación de la calidad de sus aprendizajes. Esta modalidad de evaluar, es utilizada como una forma de mantener la disciplina de los alumnos y genera actitudes de dependencia y pasividad frente a su propio aprendizaje: si el trabajo no es calificado, el alumno no se esfuerza de la misma forma, puesto que sus motivaciones se reducen a la búsqueda de una retribución inmediata. Una evaluación que utiliza sólo las pruebas administradas por el profesor es una actividad meramente certificativa en la 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 sólo en una calificación emitida por otro y no en un análisis de los problemas que él mismo fue encontrando durante el acto de leer o escribir, ni en el éxito obtenido en un acto comunicativo en una situación determinada.

Igualmente, la evaluación es considerada como un momento terminal de la actividad del alumno y toda evaluación ubicada al comienzo o durante el trabajo, es considerada como un control que puede “contar para la nota final”.

El alumno se siente permanentemente inquieto o juzgado y adopta conductas que lo llevan a evitar este control para no correr el riesgo de mostrar sus dificultades o sus errores, ya que éstos contarán para la calificación final.

No obstante lo anterior, actualmente la investigación muestra el beneficio que puede obtenerse a partir del tratamiento de los errores en el aprendizaje, dado que ellos son, no solamente aceptables, sino que útiles y necesarios en el proceso de construcción de conocimientos.

También los padres ejercen una fuerte presión sobre la escuela para que ésta califique permanentemente a los alumnos; las notas constituyen la principal información que ellos poseen sobre el trabajo de sus hijos, de tal modo que si el niño no lleva notas periódicamente a su casa, los padres sospechan del aprendizaje de sus hijos y de la seriedad de su maestro.

Por otra parte, en general, las representaciones de alumnos, profesores y padres confunden la noción de evaluación con la de calificación.

La evaluación, no ejerce sólo una función controladora o certificativa; ella debe ser fundamentalmente una instancia de aprendizaje para los que en ella participan, permitiéndoles comprender la marcha de los procesos involucrados.

En este sentido, las tendencias actuales apuntan a definir la evaluación como **una actividad formadora** (Nunziati, en Hadji, 1990), centrada principalmente en el “productor” o en el “aprendiz” y no en el producto. Por el contrario, la certificación reflejada en una nota, aunque necesaria e ineludible desde el punto de vista de la sociedad, otorga una información muy restringida que no contribuye al proceso de aprendizaje de los niños.

2. La evaluación del lenguaje escrito

Tradicionalmente, la evaluación del lenguaje oral y escrito en la sala de clases, es realizada por el profesor por medio de la aplicación de instrumentos de evaluación estandarizados o de pruebas elaboradas por él, sobre la base de sus propios objetivos, en situaciones aisladas que carecen de sentido para los alumnos. El resultado de estas evaluaciones, generalmente se traduce en poner notas que califican los logros del niño, en comparación con los obtenidos por sus pares. Al evaluar sólo a través de pruebas, el profesor raramente considera las condiciones en las cuales transcurre el aprendizaje del niño, su entorno cultural, sus experiencias previas; tampoco sitúa esta evaluación en una situación comunicativa que dé sentido a la tarea solicitada.

El alumno, no relaciona el contenido de estas pruebas con situaciones significativas cuyo desafío real sea la comunicación de sentido a un destinatario o la construcción de sentido al leer un texto escrito por otros.

En las últimas décadas, los criterios y las prácticas de evaluación que se aplican en la sala de clases para evaluar la mayoría de los aprendizajes; y, asimismo en el área de la lectura y escritura, están, generalmente enmarcadas por la lógica del aprendizaje de dominio ("mastery learning") introducida al comienzo de los años 60 (Condemarín, 1994). La meta de esta lógica consiste en asegurar, a través de la instrucción, que el alumno domine un conjunto de destrezas separadas, aprendidas secuencialmente desde las más simples hasta las más complejas, las cuales se evalúan también separadamente y de manera descontextualizada.

Bajo esta lógica, la "lectura comprensiva" sería la última de las destrezas a aprender y resultaría de la agregación de las destrezas anteriores y no de la integración de todas ellas en situaciones significativas para el niño (Condemarín, 1994). Del mismo modo, la escritura se concibe tradicionalmente como el logro de una serie de destrezas que se evalúan sin integrarlas en un real acto de comunicación de significado a un destinatario real, con propósitos reales.

Las principales limitaciones de la evaluación tradicional podrían resumirse como sigue (Condemarín, Galdames, Medina, 1994):

No constituye una instancia de aprendizaje para el evaluador y 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.

Tiene un carácter unidireccional desde el profesor hacia el alumno; es decir, la actividad de evaluación se ubica bajo la responsabilidad única 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.

Frena la autonomía del alumno en cuanto lo impulsa 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 puede 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 su energía.

Evalúa generalmente 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".

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.

Limita la participación de los padres en el proceso de construcción/evaluación de los aprendizajes de sus hijos debido a que la escuela sólo le muestra las notas como indicador único de los avances o dificultades de sus hijos. Así, los padres refuerzan el sistema de evaluación orientado a poner notas, ejerciendo una verdadera presión para valorizarlo.

No siempre toman en cuenta las condiciones y el contexto dentro de los cuales transcurre el aprendizaje del niño, sus experiencias previas, sus prácticas culturales o la mediación recibida por 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? o ¿hizo funcionar un aparato porque entendió las instrucciones escritas?; ¿estableció comunicación con su amigo gracias a que le escribió una carta?

3. Nuevos criterios de evaluación

Actualmente surge la necesidad de replantear las formas de evaluar, atendiendo a las influencias negativas que los procedimientos tradicionalmente utilizados ejercen sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos y a las nuevas concepciones sobre los actos de leer y escribir. Básicamente se pretende que la evaluación proporcione una información continua, tanto al profesor como al alumno, permitiendo retroalimentar el proceso de enseñanza/aprendizaje y seleccionar o crear estrategias destinadas a mejorar las competencias y habilidades comunicativas y creativas, definidas por ambos previamente. Para ello, resulta indispensable que las actividades de lectura y escritura sean integradas a actos de construcción y comunicación de significado con destinatarios y propósitos reales.

Así, desde los primeros encuentros de los preescolares con diferentes textos, los lectores intentan construir el significado utilizando las claves dadas por el texto, interrogándolos a partir de sus conocimientos previos y de sus esquemas cognitivos. Las metas del aprendizaje de la lectura estarían dadas, no sólo por el dominio de una secuencia de destrezas aisladas, sino por la creciente conciencia del lector de la utilización de estas claves de manera más eficiente; y , de su capacidad para utilizar el conocimiento construido durante la lectura, a situaciones nuevas. (Condemarín, 1994).

Del mismo modo, la actividad de escribir implica que el alumno se enfrenta a la necesidad de comunicar algo a un destinatario real, en una situación comunicativa dada y con propósitos determinados. Esta necesidad de comunicar en un contexto dado, implica tomar decisiones en función de los distintos elementos de la situación comunicativa en relación con aspectos tales como el tipo de texto que se va a escribir (una carta, un informe, un listado, una invitación, un poema, un afiche, etc.), el soporte que se va a utilizar (papel de carta, hoja de cuaderno, una tarjeta, una cartulina, etc.), el tono del escrito (lenguaje formal, informal, científico, poético, etc.), la organización del texto en la página, los caracteres a emplear, etc. (Groupe EVA, 1991). Se trata de enfrentar la producción de un escrito como un acto de comunicación, en el cual las características del texto dependen de la situación comunicativa donde éste ocurre.

Desde este punto de vista, la mejor evaluación posible de la lectura, como asimismo de los procesos de escritura, ocurre cuando los profesores observan e interactúan con los alumnos mientras ellos leen y producen textos auténticos con propósitos verdaderos.

Durante estas interacciones del profesor con sus alumnos, él realiza una mediación eficiente, proporcionándoles ayudas que permiten mejorar sus niveles de lectura y al mismo tiempo, tomar conciencia de los apoyos que requieren

para continuar progresando.

En el siguiente cuadro (adaptado de Condemarín, 1994) se contrastan algunos elementos de las perspectivas tradicionales, con los enfoques actuales de evaluación de la comprensión lectora:

La actual perspectiva sobre la evaluación de la lectura considera:	El enfoque tradicional de evaluación:
La necesidad de utilizar textos completos que poseen integridad estructural y temática	Utiliza textos cortos que carecen de la integridad estructural y temática.
El conocimiento previo y las experiencias del lector como determinantes fundamentales de la comprensión lectora.	Enmascara la relación entre el conocimiento previo y la comprensión lectora, enfatizando la importancia de las destrezas involucradas.
La aceptación de múltiples y variadas inferencias frente a un texto, dado que ellas dependen de los conocimientos previos de los individuos, así como de las explicaciones causales que ellos establecen sobre la base de sus variadas experiencias humanas.	Se basa preferentemente en la comprensión literal, utilizando ítemes de selección múltiple que no dan cabida a las múltiples respuestas posibles.
Los hábitos surgidos de la escuela y del hogar, como factores determinantes de la comprensión lectora.	Rara vez se busca información sobre hábitos y actitudes lectores, pese a su importancia sobre el desempeño.
La lectura como proceso que integra variadas destrezas complementarias.	Se usan tests que fragmentan la lectura en destrezas aisladas e informan sobre el desempeño de cada una de ellas.
Las competencias de un lector experto, observando: <ul style="list-style-type: none"> - su habilidad para adaptar las estrategias de lectura al tipo de texto y a la situación comunicativa; - su habilidad para sintetizar información a partir de distintas partes del texto; - su habilidad para plantear buenas preguntas al texto y para responderlas; - Su capacidad de reestructurar la información y aplicarla flexiblemente a otras situaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rara vez evalúa la capacidad de los estudiantes para variar sus estrategias de lectura según el texto o el propósito de la lectura. - Rara vez se les pide crear o seleccionar preguntas acerca de un texto que ellos han leído. - Rara vez se va más allá de la idea principal del párrafo o del pasaje. - A menudo se solicita a los lectores responder sólo a los aspectos declarativos del texto sin requerir que transfieran los conocimientos adquiridos a otras tareas o situaciones

3.1. Algunas bases teóricas que apoyan estos criterios

Aportes de Reuven Feuerstein

Este punto de vista es consistente con los planteamientos de Reuven Feuerstein (1980), psicólogo cognitivo, fuertemente influenciado por Piaget y Vigotsky, que considera al organismo humano como un sistema abierto susceptible a ser modificado gracias a la intervención de mediadores externos. Desde su punto de vista, la inteligencia (y por ende los rendimientos en áreas específicas) es concebida como un proceso dinámico, sensible a la intervención del ambiente externo y no como un estado o condición permanente del individuo. A través del concepto de modificabilidad cognitiva, Feuerstein plantea la posibilidad de transformar el curso y dirección de la estructura cognitiva del sujeto, desde una modalidad pasiva y dependiente a una autónoma e independiente, modificando así la forma de interacción del individuo con las fuentes de información y favoreciendo su exitosa adaptación a un ambiente que está en constante cambio (Condemarín, Galdames, Medina, 1994).

Esta concepción dinámica de la función cognitiva, implica mirar el proceso de evaluación no sólo como una medición de los aprendizajes de una persona en un momento dado, sino que apreciar también su potencial de aprendizaje; es decir, la capacidad que muestra este individuo para resolver una tarea, al enfrentarla con el apoyo de un mediador. El potencial de aprendizaje constituye la expresión de la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1977), dada por la diferencia entre el nivel de desarrollo del niño en un momento dado (capacidad de resolver independientemente un problema) y el nivel potencial de desarrollo (capacidad de resolver un problema gracias a la mediación dada por un adulto o por otro compañero).

La expresión de una zona de desarrollo próximo, en el caso de la lectura y la producción de textos, permite descubrir las funciones que están en proceso de maduración y pone de manifiesto hasta dónde el niño puede avanzar- si se le apoya- en la progresiva construcción o expresión de significados progresivamente más complejos.

A partir de estas consideraciones, algunos autores (Feuerstein, 1980; Gamlin et al, 1989) proponen modificar la situación de evaluación tradicional, incluyendo en las sesiones de medición, un entrenamiento previo para mejorar las respuestas y determinar así, el potencial de aprendizaje del niño. También se considera la necesidad de realizar una mediación adecuada que incluya refuerzo y retroalimentación y cambie la atención del examinador, desde una focalización en el producto del examen hacia una focalización en el proceso de aprendizaje.

Reuven Feuerstein (1980) realiza otro aporte teórico que enriquece el proceso de evaluación y permite definir más claramente las razones por las cuales un niño no ha adquirido un nivel determinado de dominio. Este 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, la evaluación constituye un proceso rico en información, que considera, no sólo 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. En tal sentido, el esquema que sigue, permite distinguir en qué fase del acto mental se sitúan los obstáculos que encuentra el alumno, con el fin de enfrentarlos de manera más precisa.

- Fase input: el obstáculo proviene de la formulación de la instrucción (por su estructura o por su contenido) o de la percepción de la instrucción por parte del niño;
- Fase de elaboración: el obstáculo proviene de la elaboración de la instrucción
- Fase output: el obstáculo proviene de la ejecución de la instrucción.

Aportes de Gérard Chauveau

Otro sustento teórico interesante, que permite apoyar los nuevos criterios que sustentan la evaluación, está dado por la perspectiva, llamada "ecológica" o "sociocognitiva" (Chauveau, 1992). Esta perspectiva plantea que, a diferencia de la concepción tradicional de evaluación, que no considera el contexto donde ocurre el aprendizaje específico que se pretende medir, es necesario establecer las relaciones que existen entre el aprendizaje, los procesos sociales y los procesos cognitivos. Según este punto de vista, cuando se habla de aprendizaje se estaría hablando de 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 del niño. Vista así, la evaluación debería indagar en las prácticas culturales de la familia y la comunidad, referidas al lenguaje escrito, con el fin de detectar un posible origen de las carencias del niño; del mismo modo, detectar las herramientas que el niño posee, provenientes de dichas prácticas, con el fin de establecer estrategias de aprendizaje que se apoyen en ellas.

En esta perspectiva resulta interesante también 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.

Como puede apreciarse, los sustentos teóricos en que se apoyan las nuevas miradas a los procesos evaluativos, prácticamente no establecen diferencias entre el proceso de enseñanza/aprendizaje y la evaluación.

4. Para qué evaluar

La evaluación implica formularse preguntas sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, en relación a algunas características que la sociedad y la escuela han definido previamente, con el fin de tomar decisiones adecuadas en relación orientar el proceso de aprendizaje y de intervenir a tiempo en su regulación (Stufflebeam, en Delorme, 1989;

Cardinet, 1988; Hadji, 1990; 1992). Estas decisiones se refieren, en general, a tres objetivos diferentes, los cuales son determinantes de la estrategia particular que se utilizará para evaluar; estos objetivos generales son **certificar, regular, informar**.

Cuando el objetivo principal es **certificar**, la observación se focalizará sobre comportamientos globales, socialmente significativos. Por ejemplo, el Certificado de Estudios de Educación Básica, certifica que un alumno sabe leer, escribir, contar, etc. objetivos que determinado país considera como fundamentales para sus ciudadanos.

Cuando el objetivo principal es **regular**, el evaluador tratará de captar las estrategias utilizadas por el evaluado para ayudarlo de mejor forma a enfrentar los problemas y las dificultades encontradas.

Si el objetivo principal es **informar**, la evaluación se focalizará fundamentalmente sobre las aptitudes, intereses, capacidades y competencias, consideradas como prerequisites para aprendizajes posteriores y permitirá orientar a los padres y al alumno sobre sus avances.

4.1 Objetivos según el momento de la formación en que se realiza la evaluación

Una perspectiva para mirar las prácticas que se organizan alrededor de estos objetivos, se refiere a su clasificación en evaluación sumativa, la evaluación formativa y la evaluación diagnóstica o pronóstica. El siguiente cuadro muestra las funciones de la evaluación de acuerdo a su lugar en relación a la secuencia de formación (Hadji, 1990).

ANTES DE LA ACCION DE FORMACIÓN	DURANTE LA ACCION DE FORMACION	DESPUES DE LA ACCION DE FORMACION
Evaluación: -Diagnóstica -Pronóstica -Predictiva	Evaluación: -Formativa -Progresiva	Evaluación: - Sumativa - Terminal
Función: -Orientar -Adaptar	Función: - Regular - Facilitar (el aprendizaje)	Función: - Verificar - Certificar
Centrada sobre: -El evaluado y sus características (identificación)	Centrada sobre: - Los procesos y - Las actividades (de producción)	Centrada sobre: - Los productos

Evaluación al comienzo o evaluación diagnóstica. Apunta a evaluar ciertas características del aprendiz con el fin de adoptar una secuencia de formación que se adapte lo mejor posible a sus especificidades. La evaluación diagnóstica es una medida indispensable para lograr una pedagogía de la diversidad (Delorme, 1989).

Evaluación durante el aprendizaje o evaluación formativa cuyo fin más importante debería consistir en la regulación por parte del profesor de su acción pedagógica y en la regulación por parte del alumno, de su propio aprendizaje, haciéndolos tomar conciencia de sus logros y necesidades, a través de la autoevaluación y de la coevaluación. La evaluación formativa modifica la relación del alumno con el saber y con su propia formación, haciéndola más autónoma y comprometida. También implica otras funciones anexas tales como el otorgar confianza al alumno, apoyarlo, proporcionarle puntos de apoyo para progresar; retroalimentarlo acerca de las etapas alcanzadas y las dificultades encontradas; proporcionar elementos para alimentar un constante diálogo entre profesor y alumno sobre la base de sus resultados concretos (Hadji, 1992).

Evaluación al final del aprendizaje o evaluación sumativa o certificativa. Cuya función consiste en hacer un balance después de una o varias secuencias o después de un ciclo de formación. Constituye una forma de situar al alumno respecto a ciertos objetivos establecidos y de otorgarle un reconocimiento social, el cual es informado a la administración de la escuela y a los padres. Esta evaluación certificativa, plantea la necesidad de analizar de la pertinencia de lo que se asegura como formación a los alumnos.

Es importante sin embargo, guardar un equilibrio entre los diferentes tipos de evaluación. Por ejemplo, si la mayor parte de las evaluaciones practicadas a un alumno son formativas, se corre el riesgo que éste no otorgue a las notas la importancia que tienen en cuanto puntos de referencia sociales inevitables. Una insuficiente evaluación diagnóstica, impide desarrollar actividades de formación que atiendan a la heterogeneidad de un curso, antes de comenzar su formación; del mismo modo, un exceso de actividades de evaluación formativa, confinan las actividades de aprendizaje a tiempos muy reducidos.

4.2 Objetivos de acuerdo a quien realiza la evaluación

Otra perspectiva para reflexionar sobre los objetivos de la evaluación del lenguaje escrito, se refiere al punto de vista de la persona o grupo de personas que evalúa. Así, un alumno no tendrá los mismos objetivos para evaluar que un profesor, el equipo de profesores o el sistema educacional. De acuerdo a esta perspectiva pueden formularse objetivos como los que se presentan en el cuadro siguiente (Jolibert, 1991; Alliende y Condemarán, 1986):

Evaluador	Objetivos
Profesor	<ul style="list-style-type: none"> - Formarse un criterio provisorio sobre las competencias en lenguaje oral y escrito que sus alumnos han alcanzado, con el fin de reforzarlas y proyectar nuevas tareas. - Apreciar las competencias parciales desarrolladas por los alumnos según las diversas etapas del aprendizaje de la lectura y la escritura y el lenguaje oral. - Identificar a los alumnos con necesidades educativas especiales con el fin de seleccionar y poner en práctica estrategias correctivas y remediales. - Seleccionar y enriquecer el material de lectura y escritura de acuerdo a las competencias e intereses de sus alumnos. - Retroalimentar su propia eficacia y pertinencia. - Obtener suficiente insumo para tomar decisiones respecto a la calificación de los alumnos.
Alumno	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer sus propios rendimientos y planear o seleccionar estrategias para su refuerzo, consolidación y mejoramiento. - Comprender la complejidad de la lectura y la escritura y la necesidad de dominar sus distintas componentes. - Situarse respecto a los otros.
Equipo de profesores	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar la transferencia al aula del trabajo realizado durante los talleres de profesores. - Coordinar el trabajo de los distintos niveles.

	<ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar o crear estrategias que respondan a las fortalezas y debilidades detectadas. - Activar la investigación/acción referida al proceso de enseñanza/aprendizaje del lenguaje.
Sistema educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar la eficacia de su funcionamiento - Proporcionar orientaciones y medios que refuercen la formación de los educadores. - Activar las investigaciones referidas al éxito del proceso lector de los alumnos y al éxito del proceso de enseñanza por parte de los profesores.

5. Qué evaluar

Cuando se plantea el tema de la evaluación es necesario formularse la pregunta ¿qué han aprendido los alumnos que sea objeto de evaluación? En la medida que el proyecto de formación esté definido, se podrán establecer competencias que reflejen el objetivo de la formación de los alumnos. En nuestro caso, a partir de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, de los Programas de estudio y del proyecto educativo de la escuela, se deberían construir una serie de indicadores que permitan visualizar los objetivos alcanzados por los alumnos.

Por otra parte, es necesario precisar que de acuerdo a los nuevos paradigmas sobre el aprendizaje, la información que interesa recoger se refiere más a los procesos que a los productos, más a las estrategias utilizadas por el alumno, que a los productos obtenidos.

Evaluar es un acto de comunicación que requiere considerar el contexto en que esta comunicación ocurre; por lo tanto, evaluar también implica generar situaciones que constituyan obstáculos a resolver por el alumno, utilizando las competencias adquiridas.

En general, las prácticas usuales de los profesores no dan muchas garantías de ofrecer oportunidades de aprendizaje a los alumnos, dado que se centran más en sus productos que en sus saberes. En tal sentido, prácticas como la corrección, que suponen que los alumnos aprenden por “impregnación”, no contribuyen mayormente al aprendizaje de los niños. Contrariamente a estas prácticas usuales, la evaluación debería centrarse sobre los objetivos de aprendizaje para lo cual es necesario haber definido qué competencias se espera que el alumno haya adquirido para resolver una situación determinada (Groupe Eva, 1991).

Así, la evaluación de la lectura deberá focalizarse sobre la construcción del significado de textos completos que posean integridad estructural y temática; deberán tomarse en cuenta los propósitos del lector, sus conocimientos previos y experiencias como determinantes fundamentales de su comprensión lectora y deberá aceptarse la posibilidad de múltiples y variadas inferencias y explicaciones causales, de acuerdo a sus conocimientos previos y a sus diferentes experiencias humanas (Condemarin, 1994).

También deberá considerarse la lectura como proceso que integra variadas destrezas complementarias observando por tanto, no sólo la capacidad del lector de reconocer letras y palabras, sino que también su competencia para procesar el texto adaptando las estrategias de lectura a sus propósitos, al tipo de texto y a la situación comunicativa; su habilidad para anticipar los contenidos del texto, para sintetizar información; su habilidad de plantearse buenas preguntas y responderlas; de detectar las ideas más importantes; de apreciar estéticamente el texto y finalmente, de reestructurar la información y aplicarla flexiblemente a otras situaciones

Consistentemente con lo anterior, la evaluación de la escritura requerirá entonces considerar la situación comunicativa en que el alumno se encuentra; es decir, cuál es su intención comunicativa, qué necesita comunicar, a qué destinatario y con qué propósitos. De acuerdo a dicha situación específica, se deberá evaluar cómo fueron las decisiones adoptadas. Por ejemplo, qué tipo de texto escribió (una carta, un informe, un listado, una invitación, un poema, un afiche, etc), en qué soporte (papel de carta, hoja de cuaderno, una tarjeta, una cartulina, etc.), cuál fue el tono del escrito (lenguaje formal, informal, científico, poético, etc), cómo organizó el texto en la página, qué caracteres empleó, son éstos legibles caligráfica y ortográficamente, etc. También se deberá evaluar el texto desde el punto de vista de sus características estructurales; así como desde el punto de vista morfosintáctico (gramática) y semántico (su sentido). Se trata fundamentalmente de evaluar la producción de un escrito como un acto de comunicación, en el cual las características del texto dependen de la situación comunicativa donde éste ocurre (Ver anexo: Preguntas para evaluar los escritos).

Al evaluar los escritos de los alumnos, es necesario tomar conciencia de que *“la ortografía ocupa un lugar importante en el acto de escribir, pero no ocupa todo el lugar”* (groupe EVA, 1991). Mientras más escriben los alumnos, más oportunidades tienen de avanzar en sus competencias ortográficas. No obstante lo anterior, tradicionalmente el profesor, otorga demasiada importancia a las faltas de ortografía al evaluar los escritos de los alumnos, provocando un efecto nefasto sobre su motivación para escribir.

Es importante tener en cuenta, que producir un texto es una actividad que va más allá de los aspectos ortográficos. 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; es decir, su sentido comunicativo.

La relación del alumno con el acto de escribir, se ve deteriorada cuando las faltas de ortografía se consideran en primer lugar al leer y evaluar un texto, sin haber puesto previamente la suficiente atención a su contenido. Las excesivas correcciones provocan que el alumno empobrezca sus escritos para evitar correr el riesgo de cometer demasiados errores que serán sancionados por el corrector. De esta forma, se está demostrando una concepción restringida de la escritura.

Por otra parte, el profesor evita estimular a los alumnos para que escriban, dado que piensa que, al no tener el tiempo suficiente para corregir los errores, provocará una fijación de estos errores en su memoria. Sin embargo, no basta que el alumno observe una grafía corregida para escribirla correctamente; los procesos de adquisición de la ortografía están principalmente, en relación con las múltiples y variadas ocasiones de aprendizaje que se ofrezcan al alumno, durante las cuales él debe plantearse problemas ortográficos y solucionarlos.

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. Es necesario tener en cuenta que, durante la producción de un texto, los alumnos generalmente, no ponen atención a la ortografía para no “perder el hilo” de su expresión; sin embargo, durante la reescritura ellos pueden rectificar un cierto número de errores, especialmente cuando los revisan junto con sus pares. En tal sentido, cuando el profesor privilegia las actividades de corrección en detrimento de las actividades de producción de textos, no está contribuyendo a mejorar la ortografía de los alumnos; muy por el contrario, está provocando una relación negativa de los alumnos con esta actividad.

6. Cómo evaluar

Al concebirse la evaluación como una *actividad formadora*, ésta es parte integrante del proceso mismo de aprendizaje y se requiere que evolucione desde una tarea realizada solamente por el profesor, a una tarea de autoevaluación y de evaluación colaborativa entre el profesor y el alumno y entre el alumno y sus pares. Sin embargo, para que el alumno esté en condiciones de evaluar su propio aprendizaje, es necesario establecer criterios claros que le permitan saber hacia dónde debe avanzar y qué se espera de él en una situación determinada.

La evaluación es un proceso fundamentalmente multidimensional dado que a través de ella se pretende obtener múltiples informaciones tales como (Hadji, 1990), verificar lo que se ha aprendido en el marco de una progresión, juzgar un trabajo en función de una consigna determinada, estimar el nivel de competencia de un alumno, situar a un

alumno en relación a los otros, representar por medio de una nota el grado de logro en relación a ciertos criterios, expresar una apreciación respecto a las competencias dominadas por los alumnos, 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.

Por otra parte, la evaluación es el acto de recoger información en relación a algunas metas definidas previamente con el fin de tomar decisiones (Stufflebeam, en Delorme, 1989; Cardinet, 1988); sin embargo, la recolección de información constituye la dificultad principal de la evaluación escolar. En tal sentido, la operación clave de la evaluación es el establecimiento de criterios claros que faciliten el análisis y la observación de situaciones complejas. Se trata de establecer indicadores visualizables que constituyan elementos significativos del éxito. Estos indicadores pueden referirse tanto a características del producto esperado o bien, a componentes del proceso de elaboración. La recolección de indicadores servirá de base para establecer los criterios de logro de la competencia analizada. En tal sentido conviene explicitar que el dominio de una competencia se verifica cuando se manifiestan los conocimientos, poniéndolos en acción con pertinencia; dominar una competencia es reinvertir, es reorganizar los aprendizajes anteriores en una situación nueva.

6.1 Procedimientos de evaluación

Los procedimientos de evaluación pueden clasificarse en procedimientos cualitativos, con referencia a criterios y con referencia a normas o estandarizados. En el siguiente cuadro, se presentan estos tres tipos de procedimientos, sus características principales y algunos ejemplos:

7. Evaluación auténtica

Durante la última década, ha surgido un movimiento conocido como “El movimiento de la evaluación auténtica”, el cual se inscribe dentro de las perspectivas de evaluación cualitativa y responde a las nuevas concepciones sobre la evaluación y sobre el aprendizaje y la enseñanza (cf.: Valencia, 1990; Hansen, 1992; Valencia et al, 1994; Grace, 1994. En: Condemarín, 1994).

El movimiento de la evaluación auténtica propone llevar a cabo el proceso de evaluación a partir de la recopilación, dentro de una carpeta o “portafolio”, de los trabajos realizados por los alumnos durante un período prolongado, constituyendo testimonios tangibles de la evolución de sus competencias, referidas a determinados objetivos de aprendizaje.

La coherencia de la evaluación auténtica con las nuevas perspectivas teóricas se refleja a través de características como las siguientes (Condemarín, 1994):

- Constituye un testimonio del proceso vivido por los alumnos y de sus respuestas a contextos y situaciones auténticas y significativas para ellos.
- Permite simultáneamente, evaluar el producto y el proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo, enfatizando la importancia del progreso del alumno y de su potencial de aprendizaje.
- Refleja la actual comprensión de los actos de leer y escribir, como procesos interactivos determinados fuertemente por los conocimientos y experiencias del lector/escritor, quien construye de manera singular el significado de los textos.
- Evalúa la integración y aplicación de destrezas en contextos significativos, evitando el riesgo de evaluar sólo subdestrezas aisladas que no reflejan las competencias del lector/escritor en situaciones comunicativas auténticas.
- Valida el carácter multifacético de la lectura y la escritura, al considerar otras dimensiones importantes tales como el interés y motivación, la lectura voluntaria, la toma de conciencia del alumno de sus estrategias metacognitivas y su habilidad para transferir los conocimientos adquiridos a otras situaciones de aprendizaje.
- Proporciona la oportunidad a maestros y alumnos para reflexionar en forma colaborativa sobre qué se ha aprendido bien y qué se necesita continuar aprendiendo, de acuerdo a ciertos criterios establecidos sobre lo que se espera del alumno. En tal sentido, la evaluación constituye una poderosa instancia de aprendizaje.

7.1. Contenido de las carpetas o portafolios

Para definir el contenido de las carpetas, es necesario primeramente tener en cuenta los objetivos de aprendizaje; es a partir de dichos objetivos que se podrá determinar qué elementos constituirán evidencias de los avances de los alumnos y qué situaciones de aprendizaje será necesario generar para producir dichas evidencias. Algunas sugerencias al respecto han sido planteadas por diferentes autores:

Para evaluar la lectura, Valencia (1990; en Condemarín, 1994), recomienda incluir elementos que reflejen:

- el interés o deseo de leer,
- la comprensión del mensaje del autor,
- el aprendizaje de nuevas informaciones a partir de textos expositivos,
- la habilidad para resumir el argumento de una historia,
- el uso flexible de las destrezas de identificación de las palabras,
- la lectura fluida y.

Por otra parte, Kathryn H. Au, et al. (1990) dentro del enfoque de alfabetización integral, recomiendan incluir como

marco para la evaluación las dimensiones motivacionales, afectivas, cognitivas y estratégicas de la alfabetización, situando la escritura en el mismo nivel de importancia de la lectura. Sus categorías están establecidas por las siguientes seis dimensiones de la alfabetización:

- apropiación, entendida como la percepción del lector/escritor sobre su propia habilidad para leer y escribir;
- comprensión lectora,
- procesos de escritura,
- identificación de palabras,
- lenguaje y conocimiento del vocabulario
- lectura voluntaria.

A partir de estas categorías, Au, et al. proponen las siguientes cinco tareas y procedimientos de evaluación:

- Cuestionario sobre actitudes hacia la lectura y la escritura
- Respuestas a tareas relacionadas con la literatura
- Muestras de escritura de los alumnos
- Registros o bitácoras de los alumnos
- Protocolos de lectura voluntaria.

Estos contenidos deben organizarse en dos partes bien diferenciadas Valencia (1990); por una parte, las evidencias o datos brutos del trabajo de los alumnos y por otra parte, ciertos instrumentos que contengan el procesamiento y la síntesis realizados por el profesor, de las evidencias de los alumnos. Estas dos partes diferenciadas de los portafolios pueden describirse como sigue:

- **Evidencias reales o datos brutos del trabajo de los alumnos.** En tal sentido, Filp, J; (1998) da cuenta de algunos métodos de documentación o recopilación de evidencias:
 - Portafolios individuales que contengan, por ejemplo: respuestas escritas frente a una lectura, trabajos diarios seleccionados, textos escritos con distintos propósitos, resultados de pruebas registros de libros leídos, listas de cotejo, etc.
 - Narraciones orales o escritas del profesor y/o de los alumnos sobre proyectos realizados, sus etapas, productos, actividades, etc.
 - Productos grupales tales como grabaciones de comentarios en el círculo de lectura, debates, obras de teatro, etc.
 - Observaciones y reflexiones del profesor sobre el desarrollo de los alumnos.
- **Instrumentos que contengan el procesamiento y síntesis de dichas evidencias, realizado por el profesor,** los cuales servirán de base para la toma de decisiones y para comunicar los resultados a los alumnos, padres y directivos de la escuela.

7.2 Utilización de las carpetas

Los contenidos de las carpetas pueden ser revisados en forma periódica o cuando sea necesario por el profesor junto con los alumnos o por ellos individualmente o con sus pares (Condemarín, 1994). Es interesante que durante las observaciones se comenten los avances, se agreguen anotaciones o se incluyan otras muestras. El diálogo que resulta de la revisión del portafolio es un componente fundamental, tanto para la evaluación como para el mejoramiento de los aprendizajes por parte de los alumnos.

Las carpetas constituyen también una valiosa fuente de información durante las entrevistas con padres o directores. Mientras los primeros pueden estar interesados en los productos de sus hijos, los directores pueden interesarse más en la información contenida en la hoja resumen. En ambos casos, la evaluación reflejará más información auténtica y continua, que aquella disponible sólo a partir de puntajes obtenidos a través de pruebas individuales o colectivas.

La utilización de las carpetas constituye un componente más que se agrega a los procedimientos empleados para recoger, interpretar y analizar la información conducente a mejorar la calidad de la enseñanza/aprendizaje de los principales participantes del proceso educativo. Su inclusión permite que el profesor no tome decisiones respecto a los alumnos sobre la base exclusiva de los puntajes o notas obtenidas a través de pruebas, sino que considere la utilización de las carpetas como un procedimiento igualmente objetivo, consistente y válido.

Por último, las carpetas constituyen un valioso y decisivo instrumento que facilita la toma de decisiones del profesor, a la hora de la calificación del aprendizaje de sus alumnos, a través de una nota.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Allende, F; Condemarín, M.: **La lectura: teoría, evaluación y desarrollo**; Editorial Andrés Bello, Santiago, 1986, 2ª edición.
- Condemarín, M.; Milicic, N.: **Test de cloze**; Editorial Andrés Bello; Santiago, 1988.
- Condemarín, M., Galdames, V., Medina A.: **Taller de lenguaje. La evaluación de los aprendizajes de los alumnos**. Ministerio de Educación, Programa de las 900 Escuelas, Santiago, 1994.
- Condemarín, M.: *Uso de carpetas dentro del enfoque de la evaluación auténtica*; **Revista Lectura y vida**; año 16, N° 4; 1995.
- Delorme, Ch.: **L'évaluation en questions**; Ed. ESF, Paris, 1990.
- Feuerstein, R.: **Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modifiability**. Scott, Foresman & Company. Illinois, 1980.
- Filp, J.: Seminario "Currículum evolutivamente apropiado"; Ministerio de Educación, Santiago, agosto de 1998.
- Giasson, J.: **La compréhension de la lecture**. Editorial Gaëtan Morin, Québec, 1990.
- Giasson, J.; Thériault, J.: **Apprentissage et enseignement de la lecture**. Editorial Ville-Marie, Québec, 1983.
- Groupe EVA: **Evaluer les écrits a l'école primaire**. Fiches pour faire la classe. Ediciones Hachette Education; París, 1991.
- Hadji, Ch.: **L'évaluation des actions éducatives**; Ediciones Presse Universitaire de France; París, 1992.
- Hadji, Ch.: **L'évaluation, règles du jeu**; Ediciones ESF, París, 1990.
- Jolibert, J.: **Formar niños lectores de textos**. Ediciones Pedagógicas, Santiago 1992
- Prieto, D.: **La modificabilidad estructural cognitiva y el Programa de Enriquecimiento Instrumental de R. Feuerstein**; ICE, Universidad de Murcia, 1986.
- Seddon, M; Kress, R; Pikulsky, J.: **Técnicas de evaluación informal de la lectura**; Aprendizaje Visor, Madrid, 1990.
- Smith, F.: **Devenir lecteur**; Editorial Colin/Bourelrier, París, 1986.
- Solé, I. : **Estrategias de lectura** ; Editorial Graó ; Barcelona, 1992.

ANEXO:

INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACION

PREGUNTAS PARA VERIFICAR ESTRATEGIAS PREVIAS, DURANTE Y DESPUES DE LA LECTURA

Adaptado de Isabel Solé: **Estrategias de lectura**; Editorial Graó; Barcelona, 1992

1.¿Utiliza el lector/escritor, las siguientes estrategias? ¿Es capaz de responder a las siguientes preguntas?	
2. Comprende los propósitos implícitos y explícitos de la lectura. ¿Qué tengo que hacer? ¿Por qué? ¿Para qué?	
3. Activa y aporta a la lectura sus conocimientos previos ¿Qué sé acerca del contenido del texto? ¿Qué conocimientos afines me pueden ser útiles?	
4. Dirige la atención a lo fundamental y no a lo accesorio, en función de los objetivos de la lectura. ¿Qué información es importante para mi objetivo?	
5. Evalúa la consistencia interna del contenido y su compatibilidad con el conocimiento previo. ¿Tiene consistencia este texto? ¿Discrepa de lo que yo pienso? ¿Qué dificultades plantea?	
6. Comprueba si la comprensión tiene lugar mediante la recapitulación permanente. ¿Qué se pretendía explicar en este párrafo? ¿Cuál es la idea fundamental que extraigo de aquí? ¿Puedo reconstruir el hilo de los argumentos expuestos? ¿Tengo una comprensión adecuada de ellos?	
7. Elabora y prueba inferencias de diverso tipo: interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones. ¿Cuál podría ser el final de la novela? ¿Cuál podría ser el significado de esta palabra desconocida?	

PREGUNTAS PARA EVALUAR LOS ESCRITOS

Unidades Puntos de Vista	Texto en conjunto	Relaciones entre frases	Frase
Pragmática	1. -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. - ¿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. -¿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 o del discurso, utilización de demostrativos...)
Semántica	2. - ¿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. -¿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. - ¿El léxico es adecuado? (ausencia de imprecisiones referentes a las palabras, precisión en escritos científicos, etc) -¿Las frases son semántica-mente aceptables? (ausencia de contradicciones, de incoherencias...)
Morfosintáctica	3. - ¿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? (en un relato: pret. indefinido e imperfecto)	6. -¿La coherencia sintáctica está clara? (utilización de artículos definidos, pronombres deícticos...) -¿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. -¿La sintaxis de la frase es gramaticalmente aceptable? -¿La morfología verbal está dominada? (ausencia de errores de conjugación..) -¿La ortografía corresponde a las normas?
Aspectos materiales	10. ¿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. -¿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. ¿La puntuación de la frase está dominada? (comas, paréntesis..) -¿Las mayúsculas son utilizadas conforme a las normas? (comienzo de frase, nombres propios..)

Groupe EVA: **Evaluer les écrits à l'école primaire. Fiches pour faire la classe.** Editorial Hachette, Paris, 1991.

Indicadores para evaluar las competencias de los alumnos

Indicadores (Competencias)
LENGUAJE ORAL
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:
<ul style="list-style-type: none"> • Asume su papel dentro de un diálogo: 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 condicional • Pregunta, responde, explica, justifica, argumenta. • Utiliza adecuadamente distintos registros de habla de acuerdo a las situaciones enfrentadas. • Recita de memoria un poema.
LECTURA DE 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 tales 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.
Participa en el enriquecimiento de la biblioteca de aula.
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.
Muestra orgullo de ser un buen lector
PRODUCCION DE TEXTOS
¿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)
¿En sus textos manuscritos, la escritura es legible?

ANÁLISIS DE LAS DISCREPANCIAS ("Miscues")

(Basada en los hallazgos de Kenneth y Yetta Goodman)

Esta técnica está basada sobre los hallazgos de Kenneth y Yetta Goodman, quienes consideran que la naturaleza de los errores (miscues) que los niños cometen al leer en voz alta, constituyen "ventanas al aprendizaje" y permiten entender las estrategias que ellos ponen en juego en el proceso de leer, especialmente referidas al tipo de claves utilizadas.

Goodman (1969) postula que mientras más hábil lector es un niño, menos claves de tipo visual utiliza y más se apoya en claves de tipo cognitivo (sintaxis y significado). El lector emitiría hipótesis sobre las palabras que vienen más adelante, utilizando sus conocimientos previos acerca del lenguaje y sobre la realidad. Así, los buenos lectores iniciales para este autor, sustituyen palabras sin cambiar el sentido de la oración u omiten otras que no tienen importancia. Sin embargo, cuando el nivel de comprensión es menor, los errores cambian el sentido de la oración.

Por ejemplo en la oración: **Ellos veían el prado desde el balcón** (Alliende et al., 1986)

Error que denota falta de comprensión	Error que denota procesamiento de la información
<p>-“Ellos veían el pardo desde el blanco”</p> <p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> -no puede reconocer una palabra a primera vista - no utiliza el contexto para predecirla -no prioriza la búsqueda de significado -se apoya en claves visuales (gráfica) 	<p>-“Ellos miraban el prado desde el balcón”</p> <p>El niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> -No guarda relación con los datos gráficos, pero preserva el sentido. -Recuerda los significados de las palabras -Usa claves contextuales para predecir los significados. -Focaliza su lectura en el significado. -Omite palabras no esenciales.

Según Harris & Sipay, el análisis de las discrepancias debe determinar los siguientes aspectos:

- 1 - Si reflejan una forma dialectal o un impedimento de lenguaje del niño.
- 2 - Si cambian el significado intentado por el autor.
- 3 - Si son aceptables desde el punto de vista semántico.
- 4 - Si son gramaticalmente aceptables.
- 5 - Si se asemejan a la respuesta esperada desde el punto de vista de la forma.
- 6 - Si son sonorizados de acuerdo con la respuesta esperada.
- 7 - Si son correctas.

Esta técnica permite que el profesor discrimine entre los distintos tipos de equivocaciones de sus alumnos, las cuales revelan calidades diferentes de la lectura en lo que respecta a la utilización de claves contextuales. La información recogida favorece el desarrollo de estrategias adecuadas a las dificultades de los niños, así como la selección de materiales apropiados a las estrategias utilizadas por los alumnos.

TEST DE "CLOZE"

Taylor (en Condemarín, Milicic, Andrés Bello, 1988,)

Consiste en un texto al cual se le han suprimido palabras de acuerdo a un criterio determinado previamente y han sido reemplazadas por un espacio en blanco de extensión constante. El lector es capaz de completar esos espacios a partir de su capacidad de procesar la información del texto a partir de las claves que éste le ofrece y de sus conocimientos y experiencias previas.

Objetivos

Los objetivos del procedimiento Cloze son los siguientes:

- Medir la legibilidad del texto
- Determinar qué materiales son apropiados para la instrucción de los alumnos de un grupo dado.
- Establecer el nivel funcional de lectura de los alumnos.
- Evaluar las habilidades de los alumnos para utilizar claves semánticas y sintáxicas de textos con contenidos específicos.

Características generales

- Es elaborado por el educador
- Puede construirse a partir de materiales que el profesor utiliza con fines instruccionales.
- Se administra en forma grupal, en base a lectura silenciosa.
- El material de lectura es alterado por el profesor.
- Deben aplicarse trozos de varios niveles lectores para poder determinar el nivel del alumno.

Procedimiento para elaborar un "cloze" de modalidad tradicional

1. Seleccionar pasajes de 250 a 300 palabras representativos del contenido del libro. Si se aspira a aplicarlo en 15 minutos, deberá contener 100 a 120 palabras.
2. Cada texto debe tener sentido completo.
3. 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 (ésto, aquéello, tal como se dijo, etc.)
4. Mantener intactas la primera y la última oración.
5. Omitir la 5ª palabra de la segunda oración. A partir de ese punto, seguir omitiendo cada 5ª palabra hasta la penúltima frase.
6. Se recomienda no omitir nombres propios, ni referentes numéricos.
7. Las líneas que reemplazan las palabras omitidas deben ser de longitud constante.
8. Se recomienda dar a los alumnos algunas instrucciones introductorias, que expliquen en qué consiste el trabajo que deberán hacer y cómo enfrentarlo.

Asignación de puntajes

- Se puede considerar correcta la palabra exacta del texto o bien algún sinónimo de ella.
- Se asigna un punto a cada espacio respondido en forma correcta.

PUNTAJE CLOZE = N°DE RESPUESTAS CORRECTAS X 100

TOTAL DE OMISIONES

Quando	Nivel independiente	Nivel instruccional	Nivel de frustración
Evalúa nivel del alumno (Harris y Sipay)	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
Evalúa legibilidad del texto	74%	44 a 74 %	44%

MINISTERIO DE EDUCACION PROGRAMA DE LAS 900 ESCUELAS

NIVELES DE LECTURA

Betts (1946) introdujo la clasificación de competencia lectora a través de tres niveles: el **nivel independiente**, el **nivel instruccional** y el **nivel de frustración**. Estos niveles son aplicables tanto a los ILI, como a otras formas de evaluación. Las características de cada uno de estos niveles son las siguientes:

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.

TEST DE RECONOCIMIENTO DE PALABRAS.

OBJETIVO

Conocer a fin de kinder o a principios de 1° cuáles son las palabras que los niños reconocen a primera vista.

Están constituidos por palabras aisladas (reconocimiento inmediato) tomadas del vocabulario de uso de los niños, de los textos de lectura o de recuentos de palabras de mayor frecuencia, como el listado de Rodríguez Bou (Test de cloze; Condemarín y Milicic, Ed. Andrés Bello, 1988, pág 151)

Estas palabras deben presentarse en un tarjetario (8 X 13 cm aprox) como un flash, es decir rápidamente.

El puntaje se obtiene según el porcentaje de palabras reconocidas inmediatamente.

En el caso de un curso es conveniente establecer la lista de palabras conocidas por:

- más de 75% de los alumnos
- entre el 50 a 75 % de los alumnos
- entre el 25 y 50% de los alumnos
- menos del 25 % de los alumnos

Otra modalidades para evaluar el reconocimiento de palabras a primera vista consiste en:

→ Escribir en el pizarrón una lista de 8 palabras de alta frecuencia acompañadas de un signo. Por ejemplo:

- oso ➤ casa ☺ papá

El profesor lee una de ellas y el niño dibuja el signo correspondiente.

→ Luego se escriben 8 palabras proporcionadas por el profesor de kinder y se evalúan de la misma forma.

→ Escribir una lista de 8 a 10 palabras usuales cortas en el pizarrón para que el niño las lea y las copie: mi - la - yo - en.

→ Pedir a los niños que escriban todas las palabras que saben y que creen escriben bien.

También se puede evaluar el reconocimiento de palabras solicitando a los niños que pareen palabras con los dibujos que las representan.

TEST DE RECONOCIMIENTO DE PALABRAS

NOMBRE:	EDAD:	FECHA:
----------------	--------------	---------------

ESTIMULO FLASH

1. la
2. mamá
3. osa
4. foca
5. papá
6. casa
7. puma
8. suma
9. que
10. paloma
11. camina
12. una
13. peineta
14. yate
15. flor
16. soy
17. viene
18. bota
19. cuatro
20. tiene

CONCEPTOS SOBRE LENGUAJE ESCRITO PARA PRELECTORES

Elaborada por Mabel Condemarín. Separata Tesis "Programa de lectura temprana"

Como lo indica su nombre, el "Test de Conceptos sobre Lenguaje Escrito para Prelectores", tiene como objetivo explorar los conceptos que tienen los niños sobre el lenguaje escrito, los cuales requieren de un procesamiento y una reflexión consciente y deliberado.

Usuarios.

Los ítemes sugeridos pueden ser aplicados en alumnos desde Jardín Infantil hasta Segundo Año de E.G.B

Materiales

Utilizar un libro con tapa, una revista y un diario de la localidad

Administración

1. Colocar frente al niño un libro, una revista y un periódico. Decirle que <u>necesita su ayuda para saber como se dicen algunas cosas</u>	
2. Preguntarle: Qué es esto?. Señalar alternativamente el libro, la revista y el <u>periódico.</u>	
3. Mostrarle la tapa del libro y/o de la revista preguntarle cómo se llama <u>esa parte.</u>	
4. <u>Presentarle el libro al revés y observar si corrige su posición al tomarlo</u>	
5. Decirle:- Mira este libro. Observar si al hojearlo lo hace desde el <u>comienzo.</u>	
6. Seleccionar del libro o de la revista un texto corto, significativo y acompañado de una ilustración. Leer el texto en voz alta y luego preguntarle: ¿Dónde aparece lo que acabas de escuchar?. Observar si el <u>niño muestra el texto escrito o la ilustración?</u>	
7. Decirle :- Muéstrame una página (o una hoja) y observar si entendió. En <u>caso de duda preguntarle:- Muéstrame otra página.</u>	
8. Preguntarle:-¿Dónde aparece el título de este libro? Si el libro contiene <u>cuentos, se le puede formular la misma pregunta en relación a sus títulos.</u>	
9. Preguntarle <u>¿qué es esto? Mostrándole una línea:</u>	
10 Decirle:-Enséñame por favor por dónde debo comenzar a leer esta <u>línea...¿cómo debo seguir?</u>	
1. Preguntarle <u>¿qué es esto? Mostrando :</u>	
<u>una letras</u>	
<u>Un número</u>	
<u>una palabra</u>	
<u>letras mayúsculas de minúsculas</u>	
<u>signos de puntuación</u>	
<u>una sílaba</u>	
<u>una oración</u>	
<u>un párrafo</u>	

ENTREVISTAS DE LECTURA

Esta entrevista de lectura gira alrededor de algún libro que el niño ha leído; la lectura oral por parte del niño de un párrafo y preguntas formuladas por el profesor tales como:

¿Por qué escogiste este libro?	¿Cómo termina la historia?
¿Qué tipo de historia es?	¿Cuáles son los personajes principales?
¿Qué parte te gustó más? por qué?	¿Qué personaje te gustó más? por qué?
¿Hay alguna parte que no te haya gustado? por qué?	¿En qué se parecen los personajes? en qué se diferencian?
¿Es para tí un buen libro? por qué?	¿Este libro te gustó más que el último que habías leído? ¿por qué?
¿Es un libro fácil, adecuado o difícil? qué te hace decir eso?	¿Estás de acuerdo con la historia?
¿Cuáles son las cosas más importantes que aprendiste?	Según tú, ¿a quién le gustaría leer este libro?
¿Cuál es la idea principal del libro?	Si pudieras hablar con el autor, ¿qué te gustaría preguntarle sobre la historia?
¿Qué trata de enseñar el libro?	

FICHA DE OBSERVACION DE ACTITUDES FRENTE A LA LECTURA

Heathington y Alexander, 1972 (en Giasson, Thériault, 1983)

Aplicar esta pauta a final del año escolar

1 ¿Pareció contento durante las actividades de lectura?		NO
2 ¿Pidió leer en voz alta espontáneamente en clases?		
3 ¿Leyó algún libro durante los tiempos libres?		
4 ¿Mencionó si haber leído algún libro en la casa?		
5 ¿Elegió la lectura en vez de otras actividades (naipes, pintar, conversar, etc)?		
6 ¿Pidió permiso para ir a la biblioteca?		
7 ¿Pidió libros prestados en la biblioteca?		
8 ¿Leyó la mayoría de los libros hasta el final?		
9 ¿Mencionó libros que tiene en su casa?		

INVENTARIO DE LECTURA INFORMAL (ILI)

Consiste en una serie graduada de textos, cuyos objetivos fundamentales consisten en evaluar la lectura oral y silenciosa; lograr un conocimiento estimativo de las habilidades lectoras del niño, especialmente aquellas relacionadas con la búsqueda de significado. Esta técnica, por lo tanto, sólo debe aplicarse una vez que el niño posea una lectura fluida y comprensiva. 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 corresponder al lenguaje y vocabulario del programa de lectura utilizado.
- Partir con el comienzo de una narración y marcar distinto número de palabras dependiendo del grado del alumno:
 - Para 1° año 50 palabras
 - Para 2° año 100 palabras
 - Para 3° año 200 palabras
- Para seleccionar el nivel lector por el cual se va a partir, se puede hacer un test de reconocimiento de palabras tomadas de los textos que se utilizarán.
- 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.
- Los contenidos de las lecturas no deben ser demasiado familiares para el niño.
- El profesor puede reproducir el texto en página separada y a doble espacio para registrar los errores.
- Debe llevarse un registro de errores.