

CAPÍTULO 6

EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Mercedes Rivadeneira

DESCRIPCIÓN

Cada uno de los capítulos de este libro, que hablan sobre ejes del lenguaje, ha entregado sugerencias concretas de evaluaciones relacionadas con esa área. Este capítulo trata temas que se aplican a las evaluaciones de todas las diferentes áreas del lenguaje.

Proponemos una visión equilibrada de la evaluación, en la cual todos los tipos de evaluación tienen un rol que cumplir según el uso o propósito y la audiencia a la cual se necesite informar.

El capítulo explica varias de las modalidades de evaluación de lenguaje que existen. Se pone mayor énfasis en las evaluaciones auténticas o evaluaciones formativas que se realizan de manera cotidiana en el aula, ya que estas fomentan el espíritu investigador del docente, a la vez que le entregan mucha información sobre el nivel de lenguaje y el progreso de sus alumnos.

Explicamos cómo operan diferentes instrumentos concretos que sirven para que el docente obtenga información que le sea útil al momento de planificar su trabajo de lenguaje con un grupo específico de alumnos. También destacamos la importancia y el desafío que implica mantener informados de las conclusiones de las evaluaciones a los alumnos, familias y a otros agentes educativos dentro de la escuela.

En general, promovemos que se amplíe la visión del docente para que considere que la evaluación va mucho más allá de la aplicación de pruebas, y que más bien es una manera de conocer cada vez más a sus niños.

Objetivo:

Analizar diferentes tipos de evaluación de lectura y escritura y los propósitos a los que responden. Conocer la importancia que tiene el analizar en conjunto y comunicar los resultados de la evaluación a los diferentes agentes educativos, estudiantes, familias y otros docentes.

ESQUEMA

1. La evaluación y sus propósitos
2. Elementos prácticos de la evaluación
3. Modalidades de la evaluación
4. Análisis y comunicación de los resultados de la evaluación



José es un docente de tercer grado. Al comenzar el año escolar, José nota que el nivel general de lectura y escritura del grupo parece ser muy bajo y que la mayor parte de los estudiantes no muestran ninguna motivación hacia la lectura ni tampoco hacia la escritura. Intrigado, comenta la situación con el docente que trabajó con ese grupo el año

anterior. El docente le comenta a José que un número importante de esos estudiantes tiene problemas familiares complejos ya que provienen de familias en situación de pobreza. El docente le dice a José que “eso explica los bajos niveles de escritura y de lectura”. José le pregunta si alguna vez se comunicó con las familias para comentarles la situación y el docente le dice que al final de cada semestre le enviaba el reporte con las notas de los estudiantes a los padres de manera que los padres sí estaban informados pero al ser familias en situación de riesgo social tampoco podían hacer mucho por sus hijos e hijas.

José queda muy preocupado por lo que le ha comentado su colega. Además nota que los estudiantes parecen no estar concientes de sus deficiencias y fortalezas en lectura y escritura y cuando les pregunta parecen creer que están determinados a no poder mejorar.

José considera que quizás los estudiantes y las familias podrían hacer más para que mejoraran los logros en lectura y escritura si es que se lograra establecer un sistema de evaluación que todos ellos comprendieran y que les entregara información sobre las áreas deficitarias y sobre cómo mejorarlas.

José comienza por evaluar la fluidez de lectura de cada uno de sus estudiantes y toma nota de la precisión, expresión y velocidad de lectura de cada uno. Al ver los resultados se da cuenta que hay algunos estudiantes que tienen un buen nivel de lectura pero que la mayoría tiene un nivel propio de principios de segundo grado o incluso algunos leen al nivel de alumnos de primer grado. José reorganiza su aula para que siempre haya un estudiante más fluído al lado de uno menos fluído. Luego elabora un cartel donde establece que la meta para todo el grupo es que cada uno de los estudiante lea al menos 100 palabras por minuto al final del año académico y que todos deben cooperar para que así suceda. Los estudiantes con mejor fluidez ayudarán a los con menor fluidez. Les explica asimismo que trabajarán la fluidez a diario y que una vez cada dos meses el evaluará a cada uno y juntos verán cuáles han sido las mejoras y cuáles los desafíos.

Organiza luego una reunión con las familias de los estudiantes y les comenta los niveles de fluidez de lectura que observó durante la evaluación, les explica asimismo por qué es vital

que los estudiantes mejoren su fluidez y les comenta varias estrategias que usará en el aula. Finalmente explica a las familias cómo pueden apoyar el desarrollo de la fluidez de lectura en el hogar y les entrega una guía con un par de actividades sencillas que promueven el desarrollo de la lectura.

En el aula, José le comenta a los estudiantes que durante el año trabajarán escribiendo varios textos y que al igual que los buenos escritores, ellos guardarán estos textos en una carpeta o portafolio de manera que puedan ir viendo sus propios progresos y puedan mostrar a sus familias lo que han escrito. Durante las lecciones de escritura, José pone énfasis en el proceso de escritura y enseña a los estudiantes a editar lo que escriben revisando si las ideas están escritas de manera clara, si representan la manera que cada uno ve el tema y si hay problemas de ortografía o sintaxis que se puedan mejorar. Entrega asimismo a los estudiantes listas de chequeo para que puedan apoyarse durante el proceso de edición.

A mediados de año José, los estudiantes y las familias ya pueden ver enormes avances en la fluidez de lectura del grupo lo que a su vez se traduce en mayor motivación a la lectura. Una madre le comenta a José que por primera vez su hijo habla de libros y de cosas que leyó y que por si mismo escribió una carta completa a un primo que vive lejos. Los avances se pueden observar en las evaluaciones de fluidez de lectura. José organiza asimismo una sesión en que los estudiantes eligen de entre sus portafolios uno o dos de los textos que han escrito y los presentan frente a sus compañeros.

Con demasiada frecuencia alumnos y alumnas de familias en situación de pobreza son catalogados como estudiantes cuya situación familiar les impide tener un nivel adecuado de lectura y escritura. El círculo sólo se rompe con docentes como José, que se hacen responsables de el progreso de cada uno de sus estudiantes y que utilizan las evaluaciones de lectura y de escritura para informar, potenciar y redirigir los esfuerzos de los estudiantes, familias y docentes.

1. La evaluación y sus propósitos

La evaluación cumple diferentes propósitos en diversos momentos y para una variedad de actores del sistema educativo. La complejidad de la evaluación radica justamente en esta multiplicidad de posibilidades y de audiencias. El uso correcto de las evaluaciones necesariamente depende del criterio y capacidad reflexiva de el o los docentes.

La audiencia de la evaluación (o personas a las que la evaluación busca informar) varía y puede estar compuesta por múltiples agentes entre los cuales están el equipo educativo, los estudiantes, las familias de los estudiantes, el equipo que dirige la escuela, el sistema local y nacional de educación.

Los propósitos u objetivos de la evaluación pueden ser múltiples y pueden incluir que:

- el docente conozca mejor a su grupo y a cada uno de sus alumnos en particular en un momento específico y también su progresión en el tiempo.
- los alumnos conozcan sus avances y los desafíos que les quedan por superar en cuanto a conocimientos y habilidades.
- las familias se enteren del aprendizaje obtenido por sus hijos o hijas.
- los otros docentes y directivos de la escuela conozcan mejor a ese grupo de alumnos y puedan diseñar estrategias conjuntas e integrales para apoyar al grupo y a cada alumno en particular.
- la comunidad y la sociedad conozcan las habilidades y conocimientos que tiene un grupo de sus ciudadanos.
- un gobierno esté enterado de las fortalezas y debilidades de los aprendizajes de los alumnos para mejorar las políticas públicas del país.

1.1 El aporte de las evaluaciones internacionales y de las evaluaciones nacionales

Existen diversas evaluaciones internacionales de educación. Algunas de las más conocidas son el Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS) y el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA). En ambos casos se trata de pruebas estandarizadas y referidas a una norma. También se trata de pruebas que son de focalización general, es decir que se aplican a un gran número de estudiantes.

El **Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS)** es un proyecto de la Asociación Internacional para la Evaluación Educativa (IEA), institución independiente que coopera con las instituciones nacionales de investigación en la realización de estudios de evaluación. El estudio TIMSS se realiza cada cuatro años y proporciona a los países la oportunidad de medir los logros en conocimientos y habilidades esenciales de matemáticas y ciencias. Esta evaluación incluye cuestionarios sobre la enseñanza y los aprendizajes de estos ámbitos, los que son contestados por estudiantes, docentes y miembros del equipo directivo de la escuela. Los resultados sirven para comparar las metodologías que cada país utiliza para enseñar Ciencias y Matemáticas. Al entregar los resultados, el TIMSS informa de algunos cambios en las prácticas y sugiere razones para las diferencias.

El **Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA)** busca evaluar a alumnos de 15 años de los países miembros de la OCDE así como de algunos otros países, en cuanto a los logros en conocimientos y habilidades esenciales de lectura, matemáticas y ciencias.

El objetivo es dar seguimiento y producir indicadores de los resultados de los sistemas educativos de los países miembros de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) a partir del rendimiento de los estudiantes. De esta manera se busca informar a los sistemas educativos de los distintos países.

En el caso de la lectura, la prueba PISA evalúa la comprensión lectora de los alumnos. Esto se hace presentándole al alumno diferentes tipos de texto y luego planteándole preguntas de elección múltiple de alternativas y preguntas abiertas.

El principal aporte común de instrumentos tales como PISA o TIMSS es que entregan información sobre la calidad de algunas áreas y niveles de educación de diferentes países. Esto sirve como referencia al momento de establecer políticas educativas para una nación, un cantón o escuela individual en el proceso de mejoramiento de la calidad de la educación. Como dice Eyzaguirre (1999) a veces “confiamos por intuición, afinidad o tradición en ciertos modelos... y las pruebas internacionales dan la oportunidad de contrastar nuestras posturas con datos empíricos”.

El caso de Finlandia es uno de los casos emblemáticos internacionalmente. Este país ha obtenido, de manera sostenida, excelentes resultados en la prueba PISA de comprensión de lectura con un sistema de enseñanza muy particular donde no se enseña formalmente a leer y escribir sino hasta los siete años. Algunas características del sistema para desarrollar y enseñar lenguaje en Finlandia son la gran importancia que se le da a la motivación y estimulación de cada alumno; una temprana detección de aquellos alumnos con problemas de lenguaje y un alto coeficiente de adultos por alumno (máximo 25 alumnos entre los 7 y los 13 años a cargo de un docente que es ayudado por un auxiliar de educación). Asimismo, se realizan pocas lecciones frontales y mucho trabajo en grupo.

En cuanto a la participación de Costa Rica en evaluaciones internacionales de educación, entre Octubre de 2007 y Marzo de 2008 Costa Rica participó junto a otros 13 países latinoamericanos en el segundo estudio regional comparativo y explicativo (SERCE) realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) ligado a Unesco. Los resultados de esta evaluación pueden verse en la página web de Unesco www.unesco.cl.

Algunas de las evaluaciones nacionales hechas en el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica son las pruebas que hacen los alumnos de undécimo año, es decir antes de graduarse de la secundaria. Estas pruebas evalúan todas las materias, incluido el español. En la página <http://www.mep.go.cr/CentroDeInformacion/Bachillerato.aspx> es posible encontrar pruebas de años anteriores de bachillerato.

Hasta 2006 se realizaban pruebas en el sexto grado. Sin embargo posteriormente estas se eliminaron y fueron reemplazadas por las denominadas “pruebas de diagnóstico”. Lo mismo ocurrió con las pruebas de noveno grado.

Para mayor información sobre evaluaciones hechas a diferentes componentes del sistema educativo de Costa Rica, ver en la web de la División de Control de Calidad www.dcc.mep.go.cr o al kiosko informativo del MEP www.kiosco.mep.go.cr.

1.2 Evaluaciones sumativas y evaluaciones formativas

Existe un amplio rango de tipos de evaluación, todas las cuales son válidas y útiles para cierto uso específico.

Las **evaluaciones sumativas*** son aquellas que sirven para medir los logros de cada alumno al final de una unidad de estudio y entregan un indicador único (puede ser una nota, porcentaje, etc.) que determina lo que el alumno sabía o manejaba al momento de tomar la prueba. Este tipo de evaluaciones sirven para hacer que docentes y directores de escuela se responsabilicen de los resultados de los aprendizajes de los alumnos y de sus sistemas de enseñanza. También sirven para informar a los padres y las madres, al sistema educativo, Ministerio de Educación Pública, etc. de los aprendizajes de los alumnos en un cierto momento del año académico.

***Evaluaciones sumativas:** evaluaciones que sirven para medir los logros de cada alumno al final de una unidad de estudio y entregan un indicador único (puede ser una nota, porcentaje, etc.) que determina lo que el alumno sabía o manejaba al momento de tomar la prueba.

Por su parte, las **evaluaciones formativas*** son aquellas focalizadas y que sirven para monitorear progresos o procesos de los estudiantes, de los docentes o de otros agentes del sistema educativo. Los resultados son útiles a los docentes para planificar la instrucción y para que los estudiantes y sus familias puedan conocer el progreso del alumno.

***Evaluaciones formativas:** evaluaciones focalizadas y que sirven para monitorear progresos o procesos de los estudiantes, de los docentes o de otros agentes del sistema educativo y cuyos resultados son útiles a los docentes para planificar la instrucción y para que los propios estudiantes y sus familias conozcan el progreso del alumno.

Ambos tipos de evaluaciones (sumativas y formativas) son útiles y necesarias. Curiosamente, muchos sistemas educativos le otorgan mayor importancia al desarrollo de las evaluaciones sumativas que a las evaluaciones formativas. Esto pese a que las evaluaciones sumativas son cruciales para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El presente capítulo trata de aportar para revertir esta situación y de capacitar al docente para que asuma la necesidad y la responsabilidad de llevar a cabo evaluaciones formativas que le permitan repensar continuamente su instrucción. La importancia de la evaluación formativa para el quehacer docente es innegable, ya que aún si el docente cuenta con evaluaciones sumativas que le entreguen información de los conocimientos y habilidades de lenguaje de sus alumnos en un determinado momento, de todas maneras necesitará recabar información específica con evaluaciones formativas.

Generalmente al comenzar el año académico el docente debe dedicarse a la tarea de conocer a sus alumnos (o re-conocerlos si es que ya le había enseñado antes al mismo grupo), averiguar qué es lo que cada alumno sabe y puede hacer y qué le interesa a cada estudiante. Para esto conviene que use evaluaciones formativas, las que probablemente volverá a aplicar en diferentes momentos del año académico.

Por ejemplo: un docente de segundo grado sabe que un alumno de su curso tiene 60% de logros en una prueba sumativa de comprensión de lectura. Sin embargo, el saber esto no le permite responder a la pregunta “¿por qué este alumno no comprende bien lo que lee?”, como tampoco a “¿cómo mejoro los logros de comprensión de lectura de este alumno?”. Para responder a estas preguntas (que son las que harán que replantee su instrucción y solucione el problema de fondo), el docente deberá hilar más fino aplicando diferentes evaluaciones formativas.

Sólo este tipo de evaluaciones le permitirá formarse un retrato más rico y complejo y saber en qué estrategias de comprensión de lectura está fallando el alumno. Sólo tras una serie de evaluaciones formativas podrá determinar si quizás el problema radica en que está leyendo con una fluidez tan baja que afecta su comprensión, o que no está motivado a la lectura y que eso está afectando su comprensión de lectura. Con base en eso podrá tomar las acciones necesarias para sacar adelante a ese alumno en su comprensión de lectura.

EVALUACIONES QUE NO DESMOTIVEN A LOS ESTUDIANTES

Un elemento que puede minar la motivación de los estudiantes hacia la lectura y hacia el aprendizaje en general lo constituye el utilizar solamente evaluaciones sumativas. La razón de esto es que las evaluaciones sumativas muchas veces no reflejan la motivación del estudiante ni sus hábitos de lectura.

Se ha demostrado que los estudiantes orientados a cumplir con las metas de aprendizaje, es decir a comprender el contenido, usar estrategias para aprender y a relacionar el conocimiento nuevo con el viejo; tienden a estar más motivados que los

estudiantes que sólo buscan tener la respuesta correcta o lograr una buena nota en la tarea (Guthrie y Wigfield, 2000).

En otras palabras, los estudiantes que están más bien motivados por lograr mejores puntajes, o por competir con sus pares o completar una serie de pasos correctamente tienden a estar menos comprometidos con el aprendizaje.

Las mediciones más personalizadas y centradas en el estudiante (tales como los portafolios) son más motivadoras que las evaluaciones sumativas. Sin embargo, al mismo tiempo son más difíciles de reportear y de administrar. De hecho, para que un docente pueda implementar este tipo de evaluaciones debe organizar su trabajo y el de sus alumnos de maneras determinadas que se explican más adelante en este mismo capítulo.

La aplicación de evaluaciones formativas hará necesario que el docente desarrolle los conocimientos, habilidades y el criterio que le permitan determinar qué evaluación formativa usar, de qué manera aplicarla y cómo interpretar los resultados para reorganizar de manera adecuada su instrucción.

Uno de los propósitos que se persigue al evaluar a los estudiantes es saber qué es lo que el estudiante es capaz de hacer y qué no es capaz de hacer, pero para responder a estas preguntas el docente deberá activar su capacidad investigativa y lograr un equilibrio que le permita evaluar de manera efectiva a los estudiantes. La efectividad de la evaluación dependerá en parte de cuánta información aporta la evaluación a los diferentes actores del sistema educativo, es decir a los padres, alumnos y docentes.

Es esencial que el docente comprenda los beneficios de cada tipo de evaluación para que de esta manera no incurra en un mal uso o uso excesivo de un tipo de evaluación.

Existen diversas maneras de hacer mal uso de las evaluaciones. Un ejemplo de mal uso de evaluaciones son los sistemas de evaluaciones nacionales que sólo miden el progreso de los estudiantes con una prueba, castigan a los alumnos a los que no les va bien y no asumen la responsabilidad de mejorar el sistema. Otro caso de mal uso de las

evaluaciones y que desgraciadamente se da con mucha frecuencia, es el de las escuelas donde no se mide con regularidad el progreso de los estudiantes y sin embargo se culpa a las familias los estudiantes o a los docentes por aquellos estudiantes que muestran mayor atraso en su aprendizaje. Un tercer ejemplo de mal uso de las evaluaciones lo constituyen aquellos docentes que consideran que el nivel socioeconómico de el estudiante es equivalente o representativo de los logros de aprendizajes que obtendrá ese alumno.

Por otra parte, existen múltiples casos de buen uso de las evaluaciones. Por ejemplo, en Costa Rica los docentes que trabajan en el programa Amigos del Aprendizaje (ADA) que promueve el desarrollo de la lectura y escritura en los primeros niveles escolares no culpan al nivel socioeconómico del bajo nivel de aprendizaje de algunos estudiantes sino que más bien se hacen responsables de los niños y niñas en riesgo e intervienen con ellos junto con las familias. Las evaluaciones formativas que aplican son analizadas por los docentes junto a las familias de los estudiantes y en base a las conclusiones de este análisis se implementan cambios curriculares o se intensifica el trabajo de la escuela y el hogar en los aspectos deficitarios.

ICONO (llave) EJERCICIO DE AUTOEVALUACIÓN:

<p>1. La “audiencia” de las diferentes evaluaciones de lenguaje son:</p> <p>a. () Sólo quienes diseñan las evaluaciones</p> <p>b. () Sólo quienes contestan las evaluaciones</p> <p>c. () La Sociedad en general y en especial la comunidad escolar</p> <p>d. () las personas a las que la evaluación busca informar</p>	<p>3. Las evaluaciones sumativas se caracterizan por entregar resultados que</p> <p>a. () sirven para que los docentes planifiquen la instrucción</p> <p>b. () muestran el proceso de aprendizaje del estudiante</p> <p>c. () por su complejidad sólo pueden ser comprendidos por los docentes</p> <p>d. () se refieren a los logros de los alumnos al final de una unidad de estudio</p>
--	---

<p>2. Las pruebas TIMMS o PISA son ejemplos de:</p> <ul style="list-style-type: none">a. () evaluaciones que miden la calidad educacional en Latinoaméricac. () evaluaciones que miden la calidad educacional en Costa Ricac. () evaluaciones internacionales de educaciónd. () evaluaciones aplicadas de manera individual a estudiantes de habla hispana	<p>4-¿Qué tipo de evaluación de la lectura y la escritura recomendaría aplicar a un docente que está preocupado por la baja motivación hacia la lectura y escritura de sus estudiantes?</p> <ul style="list-style-type: none">a. () Evaluaciones sumativasb. () Evaluaciones formativasc. () Evaluaciones focalizadasd. () Evaluaciones estandarizadas
---	---

2. Elementos prácticos de la evaluación

Las evaluaciones deben ser válidas y confiables. Una evaluación es confiable cuando mide con precisión o exactitud aquello que busca medir. Esto se puede demostrar aplicando repetidas veces la evaluación y observando los resultados que se obtienen cada vez. Si los resultados son iguales todas las veces significa que la evaluación es confiable.

Por otra parte, una evaluación es válida cuando realmente logra medir lo que busca medir. Por ejemplo, una evaluación del nivel de fluidez de lectura de un estudiante no será válida si es que el estudiante conoce de memoria el texto ya que en ese caso lo que se estaría evaluando sería más bien memoria pues el estudiante probablemente no tendría necesidad de leer el texto para poder decirlo en voz alta.

Pese a que hay instrumentos más confiables y válidos que otros, es imposible determinar de manera absoluta cuáles son las mejores evaluaciones de lenguaje. Al igual que con los remedios o medicinas, todas las evaluaciones, incluso las más recomendadas, pueden ser usadas de manera inadecuada si el que los aplica no ha reflexionado previamente sobre aspectos tales como qué quiero averiguar con esta evaluación (**objeto de la evaluación**) o a quién quiero que esta evaluación informe (**audiencia de la evaluación**).

Además del objeto y de la audiencia, el docente debe tener claro que la evaluación es un proceso continuo, es decir, un proceso que debe estar presente durante todo el año académico, y no sólo durante ciertas épocas cuando se ponen notas o se escriben informes para las familias.

Es importante que el docente considere que parte de su ejercicio profesional consiste en estar investigando continuamente a través de diferentes métodos sobre los intereses, aprendizajes y progresos de su grupo de alumnos y de cada alumno en particular.

Lee Cronbach (citado en Graves, Juel y Graves, 2007, p. 438) sugiere un sistema de evaluación continuo basado en seis actividades:

- Determinar el problema o tema de estudio de la evaluación.
- Formular o diseñar el plan de acción y los materiales.
- Recolectar evidencia.
- Analizar los datos.
- Interpretar los datos.
- Reportar los datos.

*Nota para producción, estos 6 puntos debieran ir en un círculo con flechas bidireccionales e idealmente con imágenes que ilustren las acciones descritas, de manera que gráficamente se entienda que el proceso es continuo y puede ir en una dirección u otra.

El hecho de que la evaluación tenga que ser una preocupación continua del docente, no significa que esta se llevará a cabo de la misma manera durante todo el año académico. Por un lado, las preguntas que el docente, los alumnos, directivos y padres se hacen van variando a medida que el año académico avanza. Paralelamente, los requerimientos curriculares van cambiando a través del año académico.

En todo momento del año, la evaluación debe responder a los cuestionamientos de estos actores y será necesario equilibrar las exigencias del currículo con las necesidades individuales de los estudiantes.

Algunas de las preguntas generales que mueven las evaluaciones que se realizan a **comienzos del año académico** son las siguientes:

- ¿Qué es lo que los estudiantes conocen y saben?

- ¿Cuáles son los intereses de este grupo de estudiantes?

Asimismo, algunas de las preguntas generales que mueven las evaluaciones que se realizan **durante el año académico** son:

- ¿Qué estrategias instructivas están teniendo resultados positivos y qué estrategias no están teniendo los resultados que esperaba?
- ¿Cuáles estudiantes no están comprendiendo el contenido o manejando las habilidades?

Una de las preguntas generales que mueven las evaluaciones que se realizan **a finales del año académico** es la siguiente:

- ¿Qué es lo que han aprendido (conocimientos y habilidades) los estudiantes?

El siguiente recuadro muestra una lista de las preguntas relativas al desarrollo del lenguaje que, de acuerdo con McKenna y Stahl (2003), han de guiar las evaluaciones del docente en el ciclo básico.

PREGUNTAS PARA GUIAR LA EVALUACIÓN DE LENGUAJE

La siguiente es una lista de preguntas que McKenna y Stahl (2003) proponen para guiar al docente a través del proceso de evaluación del desarrollo de lenguaje de cada estudiante.

- ¿El estudiante tiene la capacidad de leer textos a su nivel con reconocimiento automático de palabras y expresión adecuada?
- ¿El estudiante hace uso del contexto para monitorear su lectura?
- ¿Es un lector fluido?
- ¿Tiene un conocimiento adecuado de palabras que reconoce a primera vista?
- ¿Tiene un conocimiento adecuado de estrategias de decodificación?
- ¿Tiene una conciencia fonológica adecuada? ¿Es capaz de comprender el lenguaje del texto?
- ¿Tiene un vocabulario adecuado a su edad o nivel?
- ¿Tiene el conocimiento previo necesario para entender el pasaje específico que está leyendo?
- ¿Es capaz de utilizar estructuras comunes de textos para ayudarse a si mismo a comprender el texto?

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- ¿Tiene un conocimiento adecuado de los propósitos de la lectura y maneja estrategias para lograr esos propósitos?- ¿Qué conceptos de lo impreso maneja?- ¿Tiene un conjunto de estrategias que pueden ser usadas para lograr diferentes propósitos con la lectura?- ¿Qué considera como el propósito de la lectura en general? |
|---|

Fuente: McKenna y Stahl (2003, pp. 20-21)

Para diseñar un plan de acción el docente necesitará pensar, junto a sus pares y a los directivos de su centro educativo, en los recursos con los que cuenta. Estos recursos incluyen tiempo y formatos de administración:

Los aspectos relacionados con el recurso **tiempo**, deben incluir consideraciones respecto al tiempo con que se cuenta:

- Con los alumnos para aplicar las evaluaciones grupales o individuales.
- Para hacer observaciones de sus alumnos mientras realizan alguna actividad.
- Para reflexionar sobre el grupo y sobre cada estudiante en particular.
- Para reflexionar junto a sus pares en torno a la evidencia recopilada sobre el grupo y sobre algunos estudiantes.

En cuanto a los **formatos de administración**, el docente necesitará considerar las diferentes posibilidades de evaluaciones para cada momento del año y será necesario que el docente y la escuela conversen sobre los costos y beneficios de algunos de los sistemas (en la siguiente sección hacemos referencia a diferentes sistemas de evaluación).

Es recomendable lograr un consenso en la escuela respecto a la importancia que se le otorgará a evaluar de manera continua y con una variedad de sistemas el desarrollo de lenguaje de los alumnos.

ICONO (llave) EJERCICIO DE AUTOEVALUACIÓN:

<p><u>1.</u> La continuidad del proceso evaluativo se refiere a:</p> <p>a. () la importancia de continuar un año con lo que se hizo el año anterior</p> <p>b. () la necesidad de lograr validez y confiabilidad en las evaluaciones</p> <p>c. () la necesidad de evaluar de manera continua durante el año .</p> <p>d. () la importancia de generar reportes a fines de año para las familias.</p> <p><u>2.</u> Las evaluaciones que se realicen en diferentes momentos del año</p> <p>a. () Dependerán tanto del currículo como de lo que los estudiantes, familias y escuela requieran</p> <p>b. () Dependerán totalmente de los requerimientos curriculares así como de la programación escolar</p> <p>c. () Dependerán de lo que las familias de los estudiantes evaluados pidan al docente</p> <p>d. () Dependerán totalmente de lo que los estudiantes soliciten al docente</p>	<p><u>3.</u> A comienzos del año académico las evaluaciones de lenguaje que el docente realice probablemente estarán motivadas por las siguientes preguntas:</p> <p>a. () ¿Cuáles estudiantes no están comprendiendo el contenido o manejando las habilidades de lenguaje que están siendo enseñadas?</p> <p>b. () ¿Qué es lo que los estudiantes conocen y saben sobre la lectura y la escritura y cuáles son sus intereses?</p> <p>c. () ¿Qué estrategias instructivas de lenguaje están teniendo resultados positivos y qué estrategias no están teniendo los resultados que esperaba?</p> <p>d. () ¿Cómo puedo agrupar a los estudiantes en diferentes niveles de lenguaje con base en la realidad socioeconómica de los hogares de cada uno de estos estudiantes?</p>
--	--

3. Modalidades de la evaluación

Existen muchas maneras de reunir información que permita al docente tomar decisiones adecuadas respecto de qué tipo de instrucción de lenguaje debe fomentar en su aula.

Algunas de las categorías en las cuales se pueden dividir las evaluaciones son las siguientes:

- Evaluaciones grupales frente a individuales.
- Evaluaciones formales o estandarizadas frente a evaluaciones informales.
- Evaluaciones basadas en normas frente a aquellas basadas en criterios.

Todas estas modalidades están relacionadas y se sobreponen, es decir, una evaluación puede ser grupal, estandarizada y basada en un criterio.

Lo más recomendable es que el docente conozca los diferentes tipos de evaluación para que sepa cuál le sirve mejor para obtener cada tipo de información. De esta manera podrá obtener un perfil más completo de los conocimientos y habilidades de cada alumno en el ámbito del lenguaje.

A continuación se explica en mayor detalle las características de cada una de estas categorías y de cada tipo de prueba.

3.1 De acuerdo con el número de estudiantes al cual se le aplica la prueba

Según el número de estudiantes al cual se les aplica la prueba, una evaluación puede ser grupal o individual.

Las **pruebas grupales** se diseñan para ser administradas simultáneamente a un grupo de estudiantes. Son más eficientes que las pruebas individuales, pero con frecuencia son menos confiables, especialmente si los alumnos copian entre ellos.

Las **pruebas individuales** se diseñan para ser administradas a un alumno a la vez. Generalmente requieren respuestas orales. Son menos eficientes que las pruebas grupales, pero muchas veces son más confiables.

3.2 De acuerdo con la rigidez de administración e interpretación de resultados

Las **pruebas formales o estandarizadas** son aquellas pruebas en que las instrucciones de aplicación están rígidamente determinadas y que le dan poco espacio de decisión al docente que las aplica. Asimismo, los resultados se calculan de una manera que ha sido cuidadosamente determinada. Un ejemplo de esto son las pruebas estandarizadas internacionales tales como la prueba PISA. Las pruebas estandarizadas pueden ser formativas o sumativas y pueden ser pruebas referidas a una norma o referidas a un criterio (estos dos conceptos los explicaremos en el punto que sigue).

En Costa Rica un ejemplo de pruebas formales o estandarizadas lo constituye la prueba de aptitud académica de la UCR que los estudiantes deben dar para ser admitidos.

Las **pruebas informales**, por su parte, son aquellas en las cuales el docente puede tomar decisiones respecto de la aplicación de la prueba y respecto de la manera en que calcula e interpreta los resultados.

3.3 De acuerdo con la forma como se interpretan los resultados de la prueba

En las **pruebas referidas a una norma**, los resultados de un alumno se interpretan comparándolos con los resultados que se consideran normales para otros niños del mismo

grupo o nivel (norma). Con base en los resultados de muchos alumnos en una misma prueba, se determina lo que es un puntaje normal y se analiza la diferencia entre el puntaje de cada alumno y el puntaje “normal”. En el caso de Costa Rica las pruebas de bachillerato del sistema formal, así como las del sistema de educación abierta, se interpretan con el modelo de normas.

En las **pruebas referidas a un criterio**, los resultados del alumno se comparan con un criterio o nivel preestablecido y que no tiene relación con los resultados de otros alumnos. Las pruebas referidas a un criterio son útiles para determinar si un estudiante tiene los aprendizajes o las competencias requeridas para estar en un cierto nivel. En el caso de Costa Rica las pruebas de diagnóstico de sexto grado que se aplicaron hasta 2006 constituyen un ejemplo de pruebas referidas a un criterio. Lo mismo las pruebas de noveno año.

3.4 De acuerdo con el uso que se le dé a la prueba

Las **pruebas de sondeo general** muchas veces se usan para entregar una estimación amplia del nivel de un estudiante en una cierta área. Las pruebas de bachillerato formal que se aplican en Costa Rica a los estudiantes que concluyen la educación secundaria con el propósito de certificar conocimientos son pruebas de sondeo general.

Las **pruebas de sondeo breve** son pruebas muy breves y bastante generales que generalmente se administran de manera individual y que se usan para identificar áreas en las cuales se necesitan evaluaciones más específicas o finas.

Las **pruebas de diagnóstico** entregan información que es lo suficientemente específica como para ser útil para planificar la instrucción. Un ejemplo de esto son las pruebas que

sirven para mostrar si un estudiante maneja una habilidad o un conocimiento o las pruebas de varias subáreas de lenguaje o de varias habilidades de lenguaje. Dos ejemplos de pruebas de diagnóstico aplicadas en Costa Rica son las pruebas que se aplicaban en el último año de primera (sexto grado) así como las que se aplicaban al concluir la educación general básica en noveno grado.

ICONO (llave) EJERCICIO DE AUTOEVALUACIÓN:

<p>1. Las pruebas formales o estandarizadas se caracterizan por</p> <p>a. () referirse a una norma derivada de los resultados del grupo</p> <p>b. () la rigidez en su aplicación y en el cálculo de los resultados</p> <p>c. () ser de carácter formativo y grupal</p> <p>d. () darle espacio al docente para decidir cómo analizarlas</p> <p>2. ¿Qué tipo de prueba le recomendaría aplicar a una escuela que necesita comparar los progresos de sus estudiantes con los progresos del promedio de los estudiantes de ese mismo nivel en el país?</p> <p>a. () una prueba grupal</p> <p>b. () una prueba estandarizada</p> <p>c. () una prueba individual</p> <p>d. () una prueba informal</p>	<p>3. En las pruebas que son referidas a una norma los resultados del alumno se comparan con:</p> <p>a. () los resultados que se consideran normales para otros niños del mismo grupo o nivel</p> <p>b. () una cifra o nivel preestablecido que depende del criterio del docente</p> <p>c. () los resultados que éste estudiante obtuvo en las pruebas anteriores</p> <p>d. () una cifra o nivel preestablecido e independiente de los resultados del grupo.</p> <p>4- A un docente que necesita información específica sobre las habilidades de sus estudiantes en un subjeje de lenguaje le convendría aplicar:</p> <p>a. () una prueba de sondeo breve</p> <p>b. () una prueba de sondeo general</p> <p>c. () una prueba de estimación amplia</p> <p>d. () una prueba de diagnóstico</p>
---	---

--	--

4. Algunas modalidades de evaluación recomendadas para el área de lenguaje

A continuación detallamos ciertas formas de evaluación que han sido desarrolladas y que son recomendadas por expertos de lenguaje ya que complementan el currículum de lenguaje, son fáciles de aplicar y de comprender para todos los actores, y tienen consecuencias positivas para los alumnos. Estas evaluaciones muchas veces reciben el apellido de “**auténticas**” o “**alternativas**”.

De acuerdo con Morrow, Gambrell y Pressley (2003), las evaluaciones auténticas son aquellas que se dan dentro de un contexto de aprendizaje significativo y que reflejan experiencias de aprendizaje reales. Se les llama “auténticas”, porque la tarea que el docente evalúa es una tarea real que podría darse en el mundo exterior (en vez de una prueba desconectada de la instrucción o de la realidad cotidiana). Las evaluaciones auténticas caen dentro del grupo de las **evaluaciones formativas** y pueden realizarse a un individuo o a todo o parte del grupo.

El énfasis de las evaluaciones auténticas está en entender y en reflexionar sobre el aprendizaje que se está dando en el aula. A diferencia de las evaluaciones estandarizadas y de las pruebas con ítemes de alternativas, donde se busca determinar aprendizajes que el estudiante domina en un momento específico, el énfasis de las evaluaciones auténticas está en dar información que ayude a entender el progreso de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y dominio de conocimientos y habilidades. La capacidad de las evaluaciones auténticas de reflejar el contexto de aprendizaje cotidiano y la capacidad de reflejar el proceso de aprendizaje hacen que éste tipo de evaluaciones fomenten la capacidad del docente de elaborar hipótesis y juicios profesionales, los cuales servirán de base a su plan de acción para el grupo y para cada estudiante en particular.

Las evaluaciones auténticas se documentan mediante observaciones, diarios del docente, muestras de trabajos, portafolios, sesiones de retroalimentación, escritura, discusiones y otros métodos.

A continuación explicamos en detalle tres tipos de evaluaciones auténticas:

- El portafolio
- La observación (estructurada y no estructurada)
- La sesión de retroalimentación

4.1 Portafolios

Un portafolio de lenguaje es una colección de evidencias del progreso del alumno en el ámbito del lenguaje. Generalmente esta colección va almacenada en una carpeta, sobre o caja. Existen diferentes tipos de portafolios dependiendo del propósito que se le asigne y del público al cual estén dirigidos.

Desde el punto de vista del material que se incluye, hay portafolios que incluyen sólo trabajos terminados y hay otros que pueden incluir etapas anteriores de los trabajos. El portafolio puede ser temático, específico a un área de lenguaje o puede incluir evidencia miscelánea que muestre los progresos en diferentes ámbitos del lenguaje. En el capítulo 4 de *Didáctica de la lectoescritura 1*, dedicado a la escritura, detallamos los procedimientos y la utilidad de construir un portafolios de escritura que permita que el o la estudiante vea el proceso mediante el cual llegó a construir un trabajo final de escritura.

Los portafolios que incluyen las mejores muestras del trabajo de un alumno son muy recomendables, porque permiten que el niño reflexione sobre su trabajo y tome

decisiones sobre lo que ha hecho bien y lo que debe mejorar. Vea, a manera de ejemplo, el recuadro titulado “El portafolio de los mejores trabajos”.

EL PORTAFOLIO DE LOS MEJORES TRABAJOS

Uno de los tipos de portafolios más recomendado es el portafolio que agrupa aquellos trabajos que el alumno considera como sus mejores trabajos de lenguaje. La ventaja de este tipo de portafolios es que fomenta una reflexión muy necesaria en el estudiante. Como el alumno participa en la selección de sus mejores piezas, necesariamente reflexiona de manera activa en torno a los criterios con los cuales ha de juzgar su propio trabajo. Para ayudar a los estudiantes a juzgar sus propios trabajos el docente puede proveer de rubricas relativas al tipo de trabajo a ser juzgado.

En el proceso de aprender a autoevaluarse, los alumnos y alumnas necesitarán apoyo y cierta estructura. Morrow, Gambrell y Pressley (2003) sugieren los siguientes pasos para introducir a los alumnos el portafolio de los mejores trabajos.

1. Elija un aspecto de trabajo en lenguaje para el cual usted sienta que ha desarrollado estrategias de enseñanzas que usted sienta que funcionan para usted y para los alumnos.
2. Familiarice a los estudiantes con la conversación en torno a qué constituye un buen trabajo de este tipo. Una vez que los estudiantes han practicado esta actividad, converse con ellos sobre qué significa un buen trabajo en ese ámbito en específico (por ejemplo, si está trabajando la escritura de una descripción, converse con sus estudiantes sobre cuáles son las cualidades de una buena descripción). Con base en esta conversación se desarrollan ciertos criterios de qué constituye un buen trabajo de ese tipo. Estos criterios pueden escribirse en un cartel y pegarse en un lugar visible para todo el grupo.
3. Introduzca el concepto de portafolios al grupo. Explíqueles que sirven para que ellos mismos, sus maestros, familiares y toda la escuela puedan ver todo lo que han ido aprendiendo en relación a la lectura y la escritura.
4. Practique con los estudiantes la selección de los tipos de trabajo que hay que incluir en el portafolio y la manera en que se guardan en este.
5. Modele a los estudiantes cómo autoevaluar el trabajo del portafolio. Desarrolle un cuestionario sencillo que sirva para que los estudiantes autoevalúen si están incluyendo o no lo que deben incluir en su portafolio. Algunas preguntas que sirven para esto son:
 - ¿Cuál es tu trabajo preferido en tu portafolio? ¿Por qué?
 - ¿Cuáles piezas muestran que has mejorado?
 - ¿Qué cosas te gustaría mejorar de tu portafolio?

6. Haga que cada estudiante elabore un índice de los trabajos contenidos en su portafolio.

7. Establezca un tiempo reservado para que los estudiantes agreguen cosas a sus portafolios de manera de que estén al día. Durante este tiempo permita que los estudiantes comparen muestras de trabajo y reflexionen sobre sus mejoras. Use los portafolios regularmente para mostrar a los alumnos, otros profesores y familias ejemplos de ciertos tipos de trabajo.

Fuente: Adaptado de Morrow, Gambrell y Pressley (2003, pp. 228-229).

Asimismo, McKenna y Stahl (2003) indican que en un portafolio se pueden incluir diferentes tipos de documentos tales como:

- Ejemplos del trabajo diario.
- Pasajes que el alumno ha leído oralmente.
- Tablas con la fluidez de lectura del alumno.
- Anotaciones sobre los intereses de lectura del alumno y los libros o cuentos que ha leído.
- Notas anecdóticas breves hechas por el docente (estas notas son reflexiones que el docente escribe sobre las fortalezas o desafíos del trabajo de un alumno. Si el docente considera que es mejor no hacer estas anotaciones en el trabajo mismo del alumno, puede escribirlas en otro papel y adjuntarlas o pegarlas sobre el trabajo).
- Notas anecdóticas hechas por el alumno.
- Resultados de pruebas.

Los autores recomiendan anotar la fecha en cada uno de los trabajos o evidencias que se incluyan en el portafolios. También recomiendan guardar una selección de la evidencia acumulada durante el año y no todo el material o la mayoría de este, porque de lo contrario el portafolio pasará a ser pesado y confuso de utilizar. Asimismo, aconsejan que se usen los portafolios durante las conversaciones con los apoderados, directivos u otros maestros, ya que a través de los trabajos del alumno se pueden dar ejemplos concretos que sirvan como evidencia para iluminar la conversación. En esta misma línea, sugieren aprovechar los portafolios para que el maestro que tome a los alumnos al año siguiente

no comience de cero, sino que pueda conocer a los alumnos mediante los trabajos que estos hicieron en el año anterior.

4.2 Observaciones

Las observaciones de alumnos son los monitoreos que el docente hace del grupo o de algunos individuos durante el día escolar.

Las observaciones fomentan el espíritu investigador de los docentes y son muy útiles como sistema de evaluación, ya que por su flexibilidad permiten evaluar procesos (en vez de resultados) a la vez que permiten que el observador se enfoque en aspectos específicos que cada alumno necesita desarrollar. Asimismo, las observaciones no estresan al alumno tanto como las evaluaciones formales, por lo que el docente puede captar con mayor fidelidad lo que estos pueden o no realizar.

Las observaciones pueden ser estructuradas o no estructuradas.

4.2.1 Observaciones estructuradas

Las observaciones estructuradas incluyen aquellas que van acompañadas por listas de cotejo o protocolos que el docente llena a medida que observa al alumno o a los alumnos. Algunos ejemplos de estos protocolos se pueden ver en los siguientes cuadros. El cuadro 32 sirve para que el docente evalúe el uso de las estrategias de comprensión de lectura de un estudiante específico. En este caso, el docente puede llenar los espacios simplemente con una X de acuerdo a lo que corresponda.

En el cuadro 33, que sirve para evaluar la fluidez de lectura de los estudiantes, el cuadro permite que el docente registre los avances del estudiante en cada uno de los tres componentes de la fluidez de lectura: velocidad de lectura, precisión en la lectura y expresión o prosodia al leer.

CUADRO 32

PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN:

USO DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

Nombre del estudiante: _____				
Fecha: _____				
Conducta	La mayoría del tiempo	En desarrollo	No logrado	Comentarios/ Plan de acción
ANTES DE LEER EL TEXTO				
Mira el texto en general antes de leerlo.				
Recuerda sus conocimientos previos relacionados con el tema del texto.				
Establece propósitos para la lectura.				
Comprende que hay diferentes maneras de leer.				
PIENSA MIENTRAS LEE				
Aclara el sentido de lo que lee mientras lee.				
Hace predicciones y va chequeando si se cumplen o no.				
Usa el contexto para aclarar el significado de palabras que no le son familiares.				
Relee las palabras desconocidas.				
Divide la palabra desconocida en sílabas para poder leerlas.				
Se salta la palabra desconocida, sigue leyendo y después vuelve a la palabra.				
Frente a una palabra desconocida pide ayuda.				
Usa rasgos del texto impreso (organización, vocabulario, etc.) para comprender su significado.				
DESPUÉS DE LA LECTURA				
Es capaz de narrar los acontecimientos más importantes del texto leído.				
Relaciona lo leído con los conocimientos previos.				

4.2.2 Observaciones no estructuradas

Las observaciones no estructuradas generalmente se basan en preguntas más amplias que enfocan la mirada del docente y sirven para descubrir nuevos desafíos de cada estudiante o del grupo o para ahondar en el avance de aprendizajes que se están trabajando.

La amplitud de las observaciones no estructuradas en ocasiones puede hacer que el docente se pierda o complique. Por esto es recomendable escoger un alumno o un pequeño subgrupo de alumnos para observar y además elegir un foco de atención por observar (por ejemplo, si se está observando lectura oral se puede observar la fluidez de lectura).

A veces es complicado para el docente hacer observaciones mientras está dirigiendo la instrucción del grupo. Esto se puede remediar observando a los estudiantes durante las horas en que otro docente está a cargo del curso, o también se puede organizar el trabajo de los alumnos y hacer observaciones durante el rato en que los estudiantes hacen trabajo independiente.

Las anotaciones que se toman en las observaciones no estructuradas son más extensas y narrativas que las que se anotan en los protocolos o listas de cotejo. Por lo mismo, los formatos usados para hacer anotaciones en las observaciones no estructuradas son menos específicos. El siguiente cuadro muestra un ejemplo de este tipo de formato.

CUADRO 34

OBSERVACIÓN NO ESTRUCTURADA INDIVIDUAL

Alumno/a: Julia Santelices

Fecha	Lectura	Escritura	Vocabulario
22 de abril	Julia ha mejorado su velocidad de lectura pero está cometiendo muchos errores de omisión, en general se salta las palabras que no sabe leer de manera automática.	La escritura de Julia no ha mejorado mucho . No parece motivada por escribir un cuento que es la unidad en la que se está trabajando ahora. Sin embargo al conversar con ella me dice que le gustaría escribir un letrero para encontrar a su perro que se perdió. Quizás se podría probar a motivarla a escribir textos más auténticos.	Me interesa principalmente desarrollar la escritura de Julia, me doy cuenta que tiene buen vocabulario oral pero no lo usa al escribir.

Fuente: Formato adaptado de Morrow, Gambrell y Pressley (2003, p. 224).

Hacer una observación estructurada o no estructurada requiere práctica y focos de atención claros ya que, de lo contrario, será difícil que el docente pueda ver a través de la cantidad de estudiantes y actividades que se dan en una sala de clases. Por esto, una de las preguntas esenciales es: ¿qué estoy buscando?

Asimismo, el docente debe tener claras cuáles son las conductas o actividades que llevan al estudiante a desarrollar su lenguaje. Por supuesto estas conductas dependerán del área de lenguaje cuyo desarrollo el docente quiera evaluar

En los diferentes capítulos de este libro incluimos listas de chequeo y protocolos de observación que le servirán al docente para determinar si cada uno de los aspectos del lenguaje se está desarrollando de la manera adecuada.

4.3 La sesión de retroalimentación con un estudiante

La sesión de retroalimentación es una entrevista que el docente hace a los estudiantes para fomentar su autorreflexión y para reunir información sobre el estudiante, su aprendizaje, intereses, áreas deficitarias y de progreso. Es muy importante que, durante la sesión de retroalimentación, el estudiante esté relajado y que sienta la confianza de hablar sobre sus intereses y sus áreas deficitarias. De hecho, en una sesión de retroalimentación exitosa el estudiante es quien más habla, mientras que el docente hace pocas preguntas, pero se muestra entusiasta, interesado y breve en sus comentarios.

La sesión de retroalimentación puede ser más o menos formal o estructurada. Por lo general las menos estructuradas duran entre tres y cinco minutos y sirven para que el estudiante reflexione y el docente averigüe sobre algún aspecto específico. Las más estructuradas pueden ser más largas y generalmente siguen una progresión y cuentan con preguntas que el alumno puede predecir.

La sesión de retroalimentación generalmente gira en torno a un tema o tarea específica. De acuerdo con eso, se determinará si es una sesión de retroalimentación de escritura, de lectura, etc.

4.3.1 Sesión de retroalimentación de lectura

El docente averigua respecto de la fluidez de lectura del estudiante, ve si está pensando mientras lee, si está usando las estrategias de comprensión, conoce más sobre los

intereses del estudiante. Las sesiones de retroalimentación de lectura también sirven para que el docente averigüe si el estudiante está seleccionando lecturas apropiadas a su nivel de lectura y si está leyendo diferentes géneros de lectura.

De esta manera, la sesión de retroalimentación de lectura, que puede ser más o menos estructurada, parecerá una conversación en la cual el docente puede escuchar al estudiante leer, o puede comentar la lectura con el estudiante.

4.3.2 Sesión de retroalimentación de escritura

Es una instancia de conversación entre el docente y un alumno o un grupo pequeño de alumnos en torno al trabajo que éstos realizan. Se realiza mientras el alumno o los alumnos escriben individualmente o en un grupo pequeño. Puede realizarse para apoyar al alumno en cualquiera de los pasos del proceso de escritura (desde la planificación hasta la publicación).

Es recomendable que, durante la sesión de retroalimentación, el docente guíe la conversación con preguntas que hagan que el alumno se dé cuenta de que, al escribir, en todo momento hay decisiones que un escritor debe tomar respecto de lo que va a escribir.

El siguiente recuadro muestra un ejemplo de selección de las preguntas presentadas por Tompkins (2004) como recurso para el docente que realiza sesiones de retroalimentación de escritura con sus estudiantes. Este recuadro lo hemos explicado con mayor detalle en el capítulo de 4, relativo a la escritura, del libro *Didáctica de la lectoescritura 1*.

**PREGUNTAS PARA QUE EL DOCENTE FORMULE
A LOS ALUMNOS DURANTE LA SESIÓN
DE RETROALIMENTACIÓN DE ESCRITURA**

Mientras los estudiantes comienzan a escribir:

¿Sobre qué vas a escribir?

¿Qué actividades de planificación estás haciendo?

¿De qué manera estás reuniendo ideas para tu escritura?
¿Quién será el público o audiencia de tu trabajo de escritura?
¿Qué forma de escritura piensas usar? (poesía, historia, carta, otra)

Mientras los estudiantes están comenzando el borrador:

¿Cómo va tu texto?
¿Tienes algún problema?
¿Qué piensas hacer ahora?

Mientras los estudiantes revisan su escritura en grupo:

¿Qué preguntas quieres hacerle a tu grupo de escritura?
¿En qué quieres que te ayude tu grupo de escritura?
¿Qué comentarios te ha dado tu grupo de escritura?

Mientras los estudiantes editan su escritura:

¿Qué tipo de errores mecánicos has encontrado?
¿Te ha servido la lista de edición para corregir tu texto?
¿Estás listo para hacer la versión final de tu escritura?

Cuando los estudiantes han terminado sus composiciones:

¿Con qué público quieres compartir tu texto?
¿Qué es lo que más te gustó de tu texto?
¿Cómo usaste el proceso de escritura para escribir este texto?

Fuente: Adaptado de Tompkins (2004, p. 156)

ICONO (llave) EJERCICIO DE AUTOEVALUACIÓN:

<p>1. El portafolio de escritura es en esencia:</p> <p>a. () una muestra de los trabajos en que el estudiante tuvo mejores notas</p> <p>b. () una colección de evidencias del progreso del estudiante</p> <p>c. () una colección de evidencias del progreso en un área específica de</p>	<p>3. Para un grupo de estudiantes de 2º grado de una escuela rural de Costa Rica ¿Cuál de las siguientes evaluaciones podría ser catalogada de auténtica?</p> <p>a.() una prueba donde a los estudiantes se les pide que escriban la definición de 10 palabras que han sido revisadas en el diccionario durante la semana.</p>
---	--

<p>lenguaje</p> <p>d. () una carpeta con la versión final de todos los textos que el estudiante escribió</p> <p>2. Tres tipos de evaluaciones auténticas son:</p> <p>a. () las pruebas informales, la observación estructurada y el portafolio</p> <p>b. () las pruebas de sondeo general, las pruebas informales y las pruebas referidas a un criterio</p> <p>c. () la sesión de retroalimentación, la observación y la sesión de retroalimentación</p> <p>d. () las pruebas referidas a una norma, las pruebas formales y las pruebas de sondeo breve.</p>	<p>b.() una evaluación en que se le pide a los estudiantes que escriban un cuento sobre la delincuencia en las grandes ciudades.</p> <p>c.() una evaluación de toda una unidad de escritura, donde el docente observa el primer borrador, analiza cómo el estudiante editó el cuento y la versión final.</p> <p>d.() una prueba de alternativas donde se controla si el estudiante aprendió los contenidos que se han visto durante la semana en la unidad de escritura.</p> <p>4. Durante una sesión de retroalimentación el estudiante tiene que:</p> <p>a.() responder correctamente al mayor número posible de preguntas del docente</p> <p>b.() escuchar atentamente la retroalimentación que le da el docente</p> <p>c.() sentir la confianza de hablar de sus intereses y áreas deficitarias</p> <p>d.() reflexionar en voz alta frente al docente sobre sus progresos.</p>
---	---

5. Análisis y comunicación de los resultados de la evaluación

A medida que el docente va reuniendo información sobre sus alumnos mediante diferentes sistemas de evaluación, deberá ir generando un sistema para organizar esta información, analizarla, interpretarla, resumirla y comunicarla a otros actores relevantes.

Asimismo, a medida que el docente recoge información sobre sus alumnos, paralelamente va creando un plan de acción en base a los resultados. Este proceso es interactivo, continuo y paralelo al proceso de enseñanza.

Por lo general, la presión de no dejar atrás y de darles igual importancia a todos los contenidos del currículo es una presión enorme; sin embargo, los docentes no pueden dar el mismo énfasis y evaluar por igual todos los contenidos del currículum. La evaluación, principalmente la formativa, es un excelente instrumento que puede servir para informar la decisión de qué áreas del currículo hay que enfatizar o volver a retomar.

Una vez que el docente haya tomado ciertas decisiones respecto de los contenidos curriculares, y a medida que enseñe esos contenidos a los estudiantes, deberá comenzar a evaluar de diferentes formas a los alumnos para reunir información sobre los aprendizajes y progreso de los estudiantes.

Al momento de analizar los datos obtenidos en la evaluación el docente debe procurar que su análisis asegure cierta confiabilidad y cierta objetividad. Una técnica para lograr esto es triangular los datos obtenidos en la evaluación usando diferentes medios para ver si todos apuntan hacia los mismos resultados. Si los resultados obtenidos de diferentes maneras coinciden significa que esos resultados son confiables. Por ejemplo, si observo la manera en que un estudiante aplica las estrategias de comprensión y noto que confunde las diferentes estrategias, luego hago una prueba escrita y pido que me escriban una predicción con base en un texto y el estudiante escribe un pequeño resumen del texto

leído, entonces mis resultados que indican que el estudiante confunde las diferentes estrategias adquiere mayor confiabilidad.

De acuerdo a Casanova (2007) los tipos de triangulación más usados son los siguientes:

- Triangulación de fuentes: donde el docente recoge información de diversas fuentes (por ejemplo observa lo que los estudiantes han escrito, luego habla con las familias, y además observa al estudiante).
- Triangulación de evaluadores: donde varios sujetos observan al estudiante y luego se reúne la información que todos juntaron para ver si hay un calce. Si lo hay significa que los resultados son confiables.
- Triangulación metodológica donde se utilizan diversas metodologías o técnicas para ver si los resultados son similares. Por ejemplo, el docente puede aplicar una evaluación estandarizada de lenguaje, luego puede realizar observaciones y además puede recurrir a los portafolios para con todos estos datos observar qué conclusiones surgen como confiables.
- Triangulación temporal: donde el docente ve si hay consistencia en ciertos resultados tomando mediciones en diferentes momentos y comparando los resultados.
- Triangulación espacial: donde el docente analiza los resultados de un grupo de estudiantes y luego va y evalúa a otro grupo para ver si los resultados se repiten.

Casanova (2007) también recalca la importancia de establecer criterios de evaluación claros para analizar o corregir los trabajos de los estudiantes.

Con frecuencia se pone nota a los alumnos por su trabajo con el objetivo de resumir, en un sólo indicador, los logros del alumno. Al poner la nota, se puede usar un límite prefijado de logro como el máximo (evaluaciones referidas a un criterio), o se puede hacer competir los resultados de los alumnos y graduar de acuerdo con una curva (evaluaciones referidas a una norma). Sin embargo en cualquiera de los dos casos, el esfuerzo, el punto de partida y los matices relacionados con los logros del alumno no se verán representados

en la nota. Esto, muchas veces frustra a los docentes, alumnos y familias. A esto se suma que la nota final de un alumno probablemente no será un dato muy útil para el docente al momento de planificar cómo mejorar su instrucción para hacerla más efectiva.

En este sentido, es recomendable que el docente construya retratos más ricos sobre las fortalezas y debilidades de los estudiantes. Puede reflexionar por escrito, reuniendo y resumiendo la información recolectada a través de los diferentes tipos de evaluaciones en un informe que considere todos los argumentos que puedan llevar a un cierto plan de acción. El objetivo de este informe dependerá de la audiencia, pero puede servir para darle retroalimentación al estudiante sobre sus esfuerzos pasados y guiar en futuras decisiones al estudiante y a los otros docentes que enseñen a ese alumno.

Otra posibilidad es que el docente elabore un **informe narrativo de estudiantes individuales**. Por lo general, estos informes tienen cierta extensión y su redacción puede tomar cierto tiempo, de manera que muchas veces los docentes escriben informes de alumnos individuales, pero sólo de algunos alumnos.

La información que se reúna mediante las evaluaciones necesariamente tendrá que ser analizada e interpretada para poder traducirse en decisiones instructivas. Al momento de analizar la información, la gran pregunta a la que se verá enfrentado el docente es: ¿cuál es el énfasis que daré? La interpretación que se haga de los resultados de las evaluaciones debe ser una interpretación consistente (es decir, una interpretación confiable) y persuasiva (es decir, una interpretación útil como punto de partida para un plan de acción). En esta línea, al momento de interpretar los resultados, un número muy escaso de datos reunidos afectarán la confiabilidad de la interpretación.

Muchas veces para el docente es difícil llevar a cabo un proceso relativamente acucioso de reflexión y análisis ya que la falta de tiempo, apoyo y estructura juegan en contra. Por

esto, para interpretar los datos correctamente, es muy útil reflexionar por escrito y contar con instancias para compartir y contrastar estas reflexiones con los otros docentes.

La comunicación de los aprendizajes y áreas deficitarias de los estudiantes a las familias y a los propios alumnos es, asimismo, un gran desafío. Ya hemos visto que las notas no dan un retrato lo suficientemente rico como para que a los alumnos o a sus familias les sirvan para gatillar una iniciativa positiva.

Al entregar a las familias informes sobre los aprendizajes de los niños, el docente tiene que ser positivo ya que se busca potenciar a la familia para que apoye el aprendizaje de el estudiante. Asimismo, el docente debe procurar que el formato del informe que se le entrega a la familia del alumno sea muy claro y que refleje fortalezas y debilidades del estudiante. Es recomendable acompañar los informes con trabajos del alumno que ilustren o sirvan de evidencia. También es necesario comunicar a las familias sugerencias claras y procedimientos recomendados para apoyar al niño.

Para comunicar los resultados, muchos docentes envían a casa de cada alumno un informe con los resultados de este. Sin embargo, esto muchas veces no basta. En algunos casos es recomendable tener reuniones individuales entre el docente y los padres de un niño. También puede hacerse una reunión en la escuela e invitar a todos los padres, motivarlos con lo importante que es la familia en la educación del niño, contarles del trabajo que se ha hecho con los estudiantes, contarles las principales fortalezas y debilidades generales del grupo, hacer sugerencias de cómo ellos pueden apoyar en sus hogares el trabajo que se está realizando. En esta misma reunión se pueden entregar los informes a cada familia.

ICONO (llave) EJERCICIO DE AUTOEVALUACIÓN:

<p>1. Los procesos de recoger información sobre el desarrollo de lectura y escritura de los estudiantes y crear un plan de acción en base a los resultados son procesos:</p> <p>a. () excluyentes</p> <p>b. () paralelos</p> <p>c. () sucesivos</p> <p>d. () independientes</p>	<p>3. Tras recopilar información mediante las evaluaciones el docente deberá:</p> <p>a.() tomar decisiones instructivas</p> <p>b.() analizar e interpretar esa información</p> <p>c.() mostrar las evaluaciones a las familias</p> <p>d.() elaborar una tabla con los resultados de los estudiantes</p>
<p>2. Una de las principales limitaciones de la nota como índice de los logros de aprendizaje del estudiante es que:</p> <p>a.()usa un límite prefijado de logro como el máximo</p> <p>b.()hace referencia a una norma derivada de los resultados de los otros estudiantes</p> <p>c.()no refleja el punto de partida del estudiante, ni su esfuerzo u otros matices</p> <p>d.()su riqueza informativa impide que las familias o estudiantes vean con claridad</p>	<p>4. Al momento de comunicar a las familias los aprendizajes de los estudiantes el docente debe cuidarse de:</p> <p>a.()ser positivo y usar un formato claro</p> <p>b.()entregar trabajos del alumno que ilustren las fortalezas y debilidades</p> <p>c.()dar sugerencias claras para apoyar al estudiante</p> <p>d.() todas las anteriores</p>

SÍNTESIS

La evaluación es un componente natural y necesario del trabajo de cada educador. En el proceso de desarrollo de lenguaje de los estudiantes, la evaluación de lenguaje incluye

determinar los niveles de lectura de los alumnos, así como monitorear su lectura, su escritura, sus intereses y actitudes hacia la lectura y escritura. En este capítulo hemos dado recomendaciones para documentar el progreso en cada uno de estos ámbitos.

Para tomar cualquier decisión sobre qué tipo de instrucción desarrollar con un grupo y/o con cada alumno, siempre será necesario buscar evidencia, analizarla o interpretarla y desarrollar un plan de acción. Este proceso debe darse de manera continua y no puede limitarse o estar presente sólo en algunas épocas del año académico. Asimismo, al realizar evaluaciones, el docente tiene que mantener claridad respecto del propósito de la evaluación que está realizando.

Es importante mantener siempre en mente que las evaluaciones que se realizan durante el año académico pueden tener influencias positivas o negativas en la motivación y en el aprendizaje de los alumnos. En esta línea, cada docente tiene que tener cuidado con el mal uso o con el abuso de las evaluaciones. En este capítulo hemos recomendado el uso sostenido y sistemático de evaluaciones formativas, entre las cuales están las observaciones estructuradas y no estructuradas, las sesiones de retroalimentación y los portafolios.

El docente además ha de considerar que los estudiantes, las familias y todo el equipo educativo de la escuela también se benefician de la evaluación formativa constante. Sin embargo, para que estos grupos se beneficien, será necesario que el educador considere las características de su audiencia al momento de comunicar los resultados de la evaluación. Esto significa que debe buscar una manera apropiada de hacerlo, asegurándose de que la audiencia entiende las conclusiones de la evaluación y que tiene herramientas para mejorar la situación. Uno de los desafíos más grandes que enfrentan los docentes es el de motivar e involucrar a los alumnos, familias, maestros, etc. Es fundamental contagiar a todos estos agentes educativos de un sentimiento de

responsabilidad colectiva por los alumnos y un espíritu investigador (formulando hipótesis y planes de acción sobre el aprendizaje de lenguaje).

Es recomendable que los docentes privilegien la evaluación del esfuerzo y progreso del alumno, más que las evaluaciones comparativas. El uso de portafolios o la exhibición de proyectos desarrollados de manera progresiva favorece, en alumnos, docentes y en toda la comunidad educativa, el enfoque en el progreso del estudiante, a la vez que aumenta en este la conciencia de lo que puede lograr.

AGRADECIMIENTOS: Agradecimientos a la Dra. Tanya Moreira, especialista en evaluación y funcionaria del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica en el área de Control de Calidad por haberme guiado en cuanto a las evaluaciones que se llevan a cabo en el sistema educacional de Costa Rica.

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN (SECCIÓN COMPRENSIVA)

1. Propuesta de evaluaciones de lectura y escritura que usará con un grupo de tercer grado

Imagine que usted es una docente de tercer grado de una escuela y que necesita evaluar y mejorar las habilidades de comprensión de lectura de su grupo. Específicamente necesita evaluar si los estudiantes tienen un conocimiento adecuado de los propósitos de la lectura y si manejan estrategias de comprensión de lectura que les sirvan para lograr esos

propósitos. Piense una propuesta de qué tipo de evaluaciones de lenguaje usará y cómo usará la información que recopile.

2. Experiencias propias con la lectura

Las evaluaciones que se le aplican a una persona durante su vida pueden marcar su trayectoria y su personalidad. Recuerde sus experiencias con evaluaciones en la escuela, en la universidad y en otros ámbitos. Reúnase con un grupo de compañeros y, con base en sus propias experiencias de evaluaciones, comenten sus creencias respecto a qué tipo de efectos tuvieron esas evaluaciones en su manera de pensar y en su relación con la lectura y la escritura.

RESPUESTAS A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN

Sección 1

1. d. Explicación: La audiencia de la evaluación (o personas a las que la evaluación busca informar) varía y puede estar compuesta por múltiples agentes entre los cuales están el equipo educativo, los estudiantes, las familias de los estudiantes, el equipo que dirige la escuela, el sistema local y nacional de educación.
2. c. Explicación: Las pruebas TIMMS o PISA son ejemplos de evaluaciones internacionales de educación que buscan informar a los sistemas educativos de los distintos países. Ambas pruebas evalúan a estudiantes de varios países del mundo y no sólo a estudiantes de países latinoamericanos o de habla hispana.
3. c. Explicación: Las **evaluaciones sumativas*** son aquellas que sirven para medir los logros de cada alumno al final de una unidad de estudio y entregan un indicador único (puede ser una nota, porcentaje, etc.) que determina lo que el alumno sabía o manejaba al momento de tomar la prueba. Este tipo de evaluaciones sirven para hacer que docentes y directores de escuela se responsabilicen de los resultados de los aprendizajes de los alumnos y de sus sistemas de enseñanza. También sirven para informar a los padres y las madres, al sistema educativo, Ministerio de Educación Pública, etc. de los aprendizajes de los alumnos en un cierto momento del año académico.
4. b. Explicación: A un docente que está preocupado por la baja motivación hacia la lectura y escritura de sus estudiantes sería conveniente recomendarle que aplicara algunas evaluaciones formativas ya que se ha demostrado que las mediciones más personalizadas y centradas en el estudiante (tales como los portafolios) son más motivadoras que las evaluaciones sumativas. Sólo este tipo de evaluaciones le permitirá

formarse un retrato más rico y complejo y saber en qué estrategias de comprensión de lectura está fallando el alumno.

Sección 2

1. c. Explicación: La evaluación es un proceso continuo, es decir, un proceso que debe estar presente durante todo el año académico, y no sólo durante ciertas épocas cuando se ponen notas o se escriben informes para las familias.

2. a. Explicación: En todo momento del año, la evaluación debe responder a los cuestionamientos de estos actores y será necesario equilibrar las exigencias del currículo con las necesidades individuales de los estudiantes. Las preguntas que el docente, los alumnos, directivos y padres se hacen van variando a medida que el año académico avanza. Paralelamente, los requerimientos curriculares van cambiando a través del año académico.

3. b. Explicación: En todo momento del año, la evaluación debe responder a los cuestionamientos de estos actores y será necesario equilibrar las exigencias del currículo con las necesidades individuales de los estudiantes. Algunas de las preguntas generales que mueven las evaluaciones que se realizan **a comienzos del año académico** son ¿Qué es lo que los estudiantes conocen y saben? Y ¿Cuáles son los intereses de este grupo de estudiantes?.

Sección 3:

1. b. Explicación: Las **pruebas formales o estandarizadas** son aquellas pruebas en que las instrucciones de aplicación están rígidamente determinadas y que le dan poco espacio de decisión al docente que las aplica. Asimismo, los resultados se calculan de una manera que ha sido cuidadosamente determinada.

2.b. Explicación: Las **pruebas formales o estandarizadas** son aquellas pruebas en que las instrucciones de aplicación están rígidamente determinadas y los resultados se calculan de una manera que ha sido cuidadosamente determinada. Estas pruebas le dejan menos espacio interpretativo al docente de manera que sirven para comparar los progresos de estudiantes de diversos grupos y escuelas.

3. a. Explicación: En las **pruebas referidas a un criterio**, los resultados del alumno se comparan con un criterio o nivel preestablecido y que no tiene relación con los resultados de otros alumnos. Las pruebas referidas a un criterio son útiles para determinar si un estudiante tiene los aprendizajes o las competencias requeridas para estar en un cierto nivel.

4.d. Explicación: Las **pruebas de diagnóstico** entregan información que es lo suficientemente específica como para ser útil para planificar la instrucción. Un ejemplo de esto son las pruebas que sirven para mostrar si un estudiante maneja una habilidad o un conocimiento o las pruebas de varias subáreas de lenguaje o de varias habilidades de lenguaje.

Sección 4:

1. b. Explicación: Hay portafolios que incluyen sólo trabajos terminados y hay otros que pueden incluir etapas anteriores de los trabajos. El portafolio puede ser temático, específico a un área de lenguaje o puede incluir evidencia miscelánea que muestre los progresos en diferentes ámbitos del lenguaje. Es recomendable construir portafolios de escritura que permitan que el o la estudiante vea el proceso mediante el cual llegó a construir un trabajo final de escritura.

2. c. Explicación: tres tipos de evaluaciones auténticas son el portafolio, la observación (estructurada y no estructurada) y la sesión de retroalimentación.

3. c. Explicación: las evaluaciones auténticas son aquellas que se dan dentro de un contexto de aprendizaje significativo y que reflejan experiencias de aprendizaje reales. Se les llama “auténticas”, porque la tarea que el docente evalúa es una tarea real que podría darse en el mundo exterior (en vez de una prueba desconectada de la instrucción o de la realidad cotidiana). Las evaluaciones auténticas caen dentro del grupo de las **evaluaciones formativas** y pueden realizarse a un individuo o a todo o parte del grupo.

4. c. Explicación:

La sesión de retroalimentación es una entrevista que el docente hace a los estudiantes para fomentar su autorreflexión y para reunir información sobre el estudiante, su aprendizaje, intereses, áreas deficitarias y de progreso. Es muy importante que, durante la sesión de retroalimentación, el estudiante esté relajado y que sienta la confianza de hablar sobre sus intereses y sus áreas deficitarias. De hecho, en una sesión de retroalimentación exitosa el estudiante es quien más habla, mientras que el docente hace pocas preguntas, pero se muestra entusiasta, interesado y breve en sus comentarios.

Sección 5

1. b. Explicación: A medida que el docente recoge información sobre sus alumnos, paralelamente va creando un plan de acción en base a los resultados. Este proceso es interactivo, continuo y paralelo al proceso de enseñanza.

2. c. Explicación: Con frecuencia se pone nota a los alumnos por su trabajo con el objetivo de resumir, en un sólo indicador, los logros del alumno. Al poner la nota, se puede usar un límite prefijado de logro como el máximo (evaluaciones referidas a un criterio), o se puede hacer competir los resultados de los alumnos y graduar de acuerdo con una curva (evaluaciones referidas a una norma). Sin embargo en cualquiera de los dos casos, el

esfuerzo, el punto de partida y los matices relacionados con los logros del alumno no se verán representados en la nota. Esto, muchas veces frustra a los docentes, alumnos y familias. A esto se suma que la nota final de un alumno probablemente no será un dato muy útil para el docente al momento de planificar cómo mejorar su instrucción para hacerla más efectiva.

3. b. Explicación: La información que se reúna mediante las evaluaciones necesariamente tendrá que ser analizada e interpretada para poder traducirse en decisiones instructivas. Al momento de analizar la información, la gran pregunta a la que se verá enfrentado el docente es: ¿cuál es el énfasis que daré? La interpretación que se haga de los resultados de las evaluaciones debe ser una interpretación consistente o confiable y persuasiva es decir, útil como punto de partida para un plan de acción.

4. d. Explicación: Al entregar a las familias informes sobre los aprendizajes de los niños, el docente tiene que ser positivo ya que se busca potenciar a la familia para que apoye el aprendizaje de el estudiante. Asimismo, el docente debe procurar que el formato del informe que se le entrega a la familia del alumno sea muy claro y que refleje fortalezas y debilidades del estudiante. Es recomendable acompañar los informes con trabajos del alumno que ilustren o sirvan de evidencia. También es necesario comunicar a las familias sugerencias claras y procedimientos recomendados para apoyar al niño.

RESPUESTAS A LOS EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN (SECCIÓN COMPRENSIVA)

1. Propuesta para aumentar la motivación intrínseca en un grupo de tercer grado

A continuación presentamos un ejemplo de propuesta.

Propuesta de evaluaciones de comprensión de lectura que usará en un tercer grado:

Objetivo: evaluar y mejorar las habilidades de comprensión de lectura de su grupo, específicamente si los estudiantes tienen un conocimiento adecuado de los propósitos de la lectura y si manejan estrategias de comprensión de lectura que les sirvan para lograr esos propósitos.

1. Leer un cuento junto al grupo, luego pedirles que hagan un trabajo individual separados en pequeños grupos. Durante el trabajo individual, el docente circula por entre los grupos, mantiene una breve sesión de retroalimentación con cada pequeño grupo de no más de 4 estudiantes y toma notas de estas sesiones. Durante esta sesión el objetivo es averiguar las percepciones de los estudiantes respecto a cuál es el propósito de la lectura. Algunas preguntas que pueden guiar la sesión de retroalimentación son: ¿les gustó ese cuento? ¿para qué creen ustedes que lo leímos? ¿para qué leemos? ¿qué hacemos mientras leemos? ¿qué pensamos mientras leemos?

2. Evaluar el conocimiento que el grupo en general tiene de las estrategias de comprensión. Preguntarle si conocen las estrategias de comprensión: predecir, visualizar, generar preguntas e interpretaciones, resumir. Luego decirles que ahora va a leer junto a ellos un texto breve y que luego todo juntos van a tratar de aplicar algunas de estas estrategias.

Leer un trozo breve del cuento, detenerse y preguntar quién quiere hacer una predicción. Leer otro trozo y ahora preguntar ¿quién quiere visualizar o describir lo que acabamos de leer? Tomar nota de los estudiantes que parecen conocer las estrategias y tomar nota también de las estrategias que el grupo domina menos.

3. Multicotiar el Protocolo de Observación del uso de estrategias de comprensión de lectura y aplicar este protocolo de observación cada tres meses a cada estudiante. Reflexionar sobre cuáles son los aspectos que están más débiles y sobre cuáles son los estudiantes que están más débiles y reforzar los propósitos de la lectura y las estrategias de comprensión de lectura con estos estudiantes.

4. Durante las reuniones con los padres explicarles que se está trabajando para mejorar la comprensión de lectura de sus hijos e hijas. Decirles que se está reforzando la idea de que un buen lector lee con un propósito y que su manera de leer varía según el propósito con el que lee. Comentarles asimismo que los alumnos están aprendiendo estrategias de comprensión de lectura y que se les ha reforzado la idea de que hay que pensar mientras se lee. Pedirle a los padres que apoyen esto en el hogar haciéndole preguntas a sus hijos sobre lo que leen. Comentar los resultados del “Protocolo de Observación del Uso de Estrategias de Comprensión de Lectura” con los padres de los estudiantes de manera individual.

2. Experiencias personales con las evaluaciones

Escriba un pequeño párrafo comentando el tipo de evaluaciones que recuerda haber tenido durante su vida académica en la escuela, universidad o en otros ámbitos. Escriba además sus reflexiones personales sobre cómo este tipo de evaluaciones afectaron su manera de ser, su manera de pensar y su trayectoria. Comparta sus respuestas con sus

compañeros de tutoría para que se genere una reflexión común sobre los tipos de evaluaciones y el poder de éstas para potenciar al estudiante o desmotivarlo.

BIBLIOGRAFÍA

Beers, K. (2003). *When Kids Can't Read: What Teachers Can Do*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Casanova, M. A. (2007) *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: Editorial la Muralla

Cunningham, P.M., Allington, R.L. (2003). *Classrooms that Work. They Can All Read and Write* (3ª Edición). Boston: Pearson Education.

Eyzaguirre, B. *Políticas Educativas Comparadas. Consideraciones a Partir del Tercer Estudio Internacional de la Enseñanza de Matemáticas y Ciencias (TIMSS) Revista Estudios Públicos, 73* (verano 1999) Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.

Graves, M.F.; Juel, C.; Graves, B.B. (2007). *Teaching Reading in the 21st Century*. Boston: Pearson Education.

Guthrie, J.T.; Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. En Kamil, M.L.; Mosenthal, P.B.; Pearson, P.D.; Barr, R.(Ed.). *Handbook of Reading Research*. Volume III (pp. 403-422). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Linan-Thompson, S. & Vaughn, S. (2004) *Research-Based Methods of Reading Instruction, Grades K-3*. Alexandria, VA: ASCD Publisher.

Morrow, L.M.; Gambrell, L.B.; Pressley, M. (2003). *Best Practices in Literacy Instruction* (2ª Edición). Londres: Guilford Press.

McKenna, M.C.; Stahl, S.A. (2003). *Assessment for Reading Instruction*. New York: Guilford Press.

Programa de desarrollo profesional docente Amigos del Aprendizaje (ADA), Costa Rica, en
(<http://www.ada.or.cr/>)

Proyecto Un Buen Comienzo, Santiago de Chile <http://www.ubc.cl/>

Tompkins, G. (2004). *Teaching Writing balancing Process and Product* (cuarta edición).
Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.